



# Negritude em Movimento

(re) construindo percursos de luta e resistência

## Organizadores(as):

Adomair O. Ogunbiyi  
Ana Valéria Lucena Lima Assunção  
Antonio de Assis Cruz Nunes  
Clenia de Jesus Pereira dos Santos  
Ilma Fátima de Jesus

Luanda Martins Campos  
Lucileide Martins Borges Ferreira  
Luís Félix de Barros Vieira Rocha  
Rosangela Coêlho Costa  
Walter Rodrigues Marques



# **NEGRITUDE E MOVIMENTO:**

(re) construindo percursos de luta e resistência

Copyright © 2022 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho

Reitor

Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos

Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira

Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Luís Henrique Serra

Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni

Prof. Dr. André da Silva Freires

Prof. Dr. Jadir Machado Lessa

Prof<sup>a</sup>. Dra. Diana Rocha da Silva

Prof<sup>a</sup>. Dra. Gisélia Brito dos Santos

Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda

Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva

Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues

Prof. Dr. João Batista Garcia

Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas

Bibliotecária Suênia Oliveira Mendes

Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior

Capa: Raimundo Macêdo

Foto da capa “Ato público do MNU, 1978” Projeto Gráfico: Raimundo

Macêdo Revisão: OS ORGANIZADORES

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei n.10.994,  
de 14 de dezembro de 2004.

Negritude em movimento: (re)construindo percursos de luta e resistência [recurso eletrônico] /  
Organização: Adomair O. Ogunbiyi... [et al.]. — São Luís: EDUFMA, 2022.

390p.

ISBN 978-65-5363-101-4

1. Negros - Luta e resistência. 2. Negros - Sociologia. I. Assunção, Ana Valéria Lucena Lima.  
II. Nunes, Antonio de Assis Cruz. III. Santos, Clénia de Jesus Pereira dos. IV. Jesus, Ilma Fátima de.  
V. Campos, Luanda Martins. VI. Ferreira, Lucileide Martins Borges. VII. Rocha, Luis Félix de  
Barros Vieira. VIII. Costa, Rosângela Coêlho. IX. Marques, Walter Rodrigues. X. Título.

CDD 305.8

CDU 316.482.5

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Neli Pereira Lima CRB 13/600

Edição 1ª edição – junho de 2022

Publicação Editora da Universidade Federal do Maranhão – EDUFMA

EDUFMA | Editora da UFMA  
Av. dos Portugueses, 1966 – Vila Bacanga  
CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil  
Telefone: (98) 3272-8157  
[www.edufma.ufma.br](http://www.edufma.ufma.br) | [edufma@ufma.br](mailto:edufma@ufma.br)

**Organizadores:**

Adomair O. Ogunbiyi; Ana Valéria Lucena Lima Assunção;  
Antonio de Assis Cruz Nunes; Clénia de Jesus Pereira dos Santos;  
Ilma Fátima de Jesus; Luanda Martins Campos; Lucileide Martins  
Borges Ferreira; Luis Félix de Barros Vieira Rocha; Rosângela Coêlho  
Costa; Walter Rodrigues Marques

**NEGRITUDE E MOVIMENTO:**  
(re) construindo percursos de luta e resistência

São Luís



EDLIFMA

2022

## APRESENTAÇÃO

O Grupo de Estudo e Pesquisa, Investigações Pedagógicas Afro-Brasileiras (GIPEAB) da Universidade Federal do Maranhão é dividido em duas linhas de pesquisas: Metodologia de Ensino para as Relações Étnico-Racial, que desenvolve estudos teóricos e práticos voltados para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e o Sistema de Cotas para Estudantes Negros(as) no Ensino Superior Brasileiro, com a finalidade de desenvolver pesquisas sobre o panorama avaliativo dos(as) estudantes negros(as), que entraram por meio do sistema de cotas étnico-raciais em nível local, regional e nacional.

Sublinha-se que o Grupo de pesquisa tem se dedicado às questões relacionadas à população negra afro-maranhense e afro-brasileira. Dentre outros projetos, o GIPEAB vem ao longo de sua existência, planejando a publicação de uma obra que reunisse a diversidade de objetos que tem sido pesquisado pelos membros do grupo. Em 2021, o GIPEAB reuniu neste e-book, que tem como título: NEGRITUDE EM MOVIMENTO: (re) construindo percursos de luta e resistência, produções, pesquisas historiográficas e pedagógicas em torno dos diversos movimentos negros no contexto africano, brasileiro e maranhense, voltadas para as relações étnico-raciais visando

contribuir para a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e afro-maranhense.

Os manuscritos versam sobre as diversas formas de organização negra: quilombos, imprensa, literatura, irmandades, movimento negro, organizações criadas a partir da redemocratização do Brasil, biografia de personalidades negras da nossa história (em especial do Maranhão) e educação antirracista.

A natureza dos manuscritos consubstanciam-se em pesquisas bibliográficas, estado da arte, estudos de caso, entrevistas, textos acadêmicos, produções originadas de pesquisas de dissertações e artigos, entre outros.

Nesse sentido, a obra agrega contribuições epistemológicas sobre as relações étnico-raciais, a trajetória e participação do movimento negro em atividades e a militância nos temas da educação e lutas antirracistas. A obra tem como foco munir o(a) leitor(a) de conhecimentos, valorizar a história e a memória dos povos africanos e afro-brasileiro; despertar práticas antirracistas ao/à leitor/a, fomentar a apropriação do conhecimento como base à mudança de postura na perspectiva de coibir o racismo, estereótipos, discriminações e injúria racial da população negra.

Nessas circunstâncias, esta obra anseia que se contribua para a melhoria da dimensão humana dos(as) leitores(as), especialmente daqueles e daquelas que tiveram sua história e cultura subalternizadas, negadas e invisibilizadas pela sociedade. É necessário, portanto, reconhecer que esse legado da História e da Cultura Afro-Brasileira é um patrimônio da humanidade (BRASIL, 2006).

Face ao exposto, a referida obra está construída em capítulos que trazem em sua essência uma diversidade de abordagens que se apresentam em diferentes linguagens. A organização dos capítulos atende pelos seguintes títulos: A África na imagética social de Már-

cio Vasconcelos; A Educação Infantil e a identidade étnico-racial das crianças negras: um estudo exploratório em duas escolas de São Luís – Maranhão; A invisibilidade dos/as jornalistas negros/as na bancada do telejornal maranhense: um estudo sobre o JMTV 2ª edição da TV Mirante nos anos de 2018 a 2020; A Lei Nº 10.639/2003 e as práticas pedagógicas afrocentradas; Consciência negra: o reggae como enfoque globalizador de projeto de trabalho no fomento à pertença identitária dos(as) alunos(as) afro-maranhenses da escola municipal Maiobinha; Contos literários afro-brasileiros como instrumentos para abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Educação Escolar Quilombola no Maranhão: perspectivas de investigação; Ensino de filosofia africana e história da África no combate ao racismo na escola; Escolarização e difusão cultural na trajetória da prole do professor e jornalista negro José do Nascimento Moraes; Fronteira em movimento: relações coloniais entre indígenas, negros e fronteiriços; História e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula: estado da arte das dissertações da região nordeste no período de 2016 a 2018; O movimento negro e a luta antirracista por “igualdade racial”: nem culturalismo, nem economicismo; O Movimento Negro Unificado – MNU no Maranhão e a luta contra o racismo; Avanços e desafios na inclusão e valorização da memória dos povos africanos e afro-brasileiros no contexto escolar; e Arte como promoção da autoestima de alunas surdas e negras no Centro de Ensino Coelho Neto, em São Luís – MA.

Convidamos aos(às) leitores(as) a apreciarem cada parte da leitura desses trabalhos que constituem este livro, pois cada um deles tem um alinhamento que se cruzam e inter cruzam com a linguagem epistemológica das relações étnico-raciais como forma de luta e resistência da negritude.

Comissão Organizadora

# SUMÁRIO

<b>Prefácio</b> .....	10
<b>Capítulo 1</b> .....	13
A ÁFRICA NA IMAGÉTICA SOCIAL DE MÁRCIO VASCONCELOS. Walter Rodrigues Marques	
<b>Capítulo 2</b> .....	31
A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DAS CRIANÇAS NEGRAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM DUAS ESCOLAS DE SÃO LUÍS – MARANHÃO. Adomair O. Ogunbiyi	
<b>Capítulo 3</b> .....	59
A INVISIBILIDADE DOS/AS JORNALISTAS NEGROS/AS NA BANCADA DO TELEJORNAL MARANHENSE: UM ESTUDO SOBRE O JMTV 2ª EDIÇÃO DA TV MIRANTE NOS ANOS DE 2018 A 2020. Luis Félix de Barros Vieira Rocha e Junerlei Dias de Moraes	
<b>Capítulo 4</b> .....	90
A LEI Nº 10.639/2003 E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFRO- CENTRADAS. Maria da Conceição dos Reis, Cledson Severi- no de Lima e Yure Gonçalves da Silva	
<b>Capítulo 5</b> .....	106
CONSCIÊNCIA NEGRA: O REGGAE COMO ENFOQUE GLOBA- LIZADOR DE PROJETO DE TRABALHO NO FOMENTO À PER- TENÇA IDENTITÁRIA DOS(AS) ALUNOS(AS) AFRO-MARA- NHENSES DA ESCOLA MUNICIPAL MAIOBINHA. Rosangela Coêlho Costa e Antonio de Assis Cruz Nunes	



<b>Capítulo 6</b> .....	127
CONTOS LITERÁRIOS AFRO-BRASILEIROS COMO INSTRUMENTOS PARA ABORDAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Lucileide Martins Borges Ferreira e Antonio de Assis Cruz Nunes	
<b>Capítulo 7</b> .....	149
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MARANHÃO: perspectivas de investigação. Ilma Fátima de Jesus e Iran de Maria Leitão Nunes	
<b>Capítulo 8</b> .....	174
ENSINO DE FILOSOFIA AFRICANA E HISTÓRIA DA ÁFRICA NO COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA. Paulo Roberto Costa	
<b>Capítulo 9</b> .....	198
ESCOLARIZAÇÃO E DIFUSÃO CULTURAL NA TRAJETÓRIA DA PROLE DO PROFESSOR E JORNALISTA NEGRO JOSÉ DO NASCIMENTO MORAES. Marileia dos Santos Cruz, Sheila Cristina Oliveira e Silva e Juliana Lima Ribeiro	
<b>Capítulo 10</b> .....	223
FRONTEIRA EM MOVIMENTO: RELAÇÕES COLONIAIS ENTRE INDÍGENAS, NEGROS E FRONTEIRIÇOS. Renan Cardozo e Georgina Helena Lima Nunes	
<b>Capítulo 11</b> .....	249
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM SALA DE AULA: ESTADO DA ARTE DAS DISSERTAÇÕES DA REGIÃO NORDESTE NO PERÍODO DE 2016 A 2018. Luanda Martins Campos e Antonio de Assis Cruz Nunes	
<b>Capítulo 12</b> .....	272
O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA ANTIRRACISTA POR “IGUALDADE RACIAL”: NEM CULTURALISMO, NEM ECONOMICISMO. Rosenverck Estrela Santos, Claudimar Alves Durans e Airuan Silva Carvalho	

<b>Capítulo 13</b> .....	301
O MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO – MNU NO MARANHÃO E A LUTA CONTRA O RACISMO. Adomair O. Ogunbiyi e Ilma Fátima de Jesus	
<b>Capítulo 14</b> .....	328
AVANÇOS E DESAFIOS NA INCLUSÃO E VALORIZAÇÃO DA MEMÓRIA DOS POVOS FRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NO CONTEXTO ESCOLAR. Clenia de Jesus Pereira dos Santos e Antônio de Assis Cruz Nunes	
<b>Capítulo 15</b> .....	360
ARTE COMO PROMOÇÃO DA AUTOESTIMA DE ALUNAS SURDAS E NEGRAS NO CENTRO DE ENSINO COELHO NETO, EM SÃO LUÍS – MA. Ana Valéria Lucena Lima Assunção	
<b>AUTORES E AUTORAS</b> .....	383

# PREFÁCIO

Somente o ato e a prática de amar a negritude nos permitirá ir além e abraçar o mundo sem a amargura destrutiva e a raiva coletiva corrente. Abraçar uns aos outros apesar das diferenças, além do conflito, em meio à mudança, é um ato de resistência (bell hooks, 2019).

## **Afroperspectivas enredadas em rupturas e continuidades...**

O triunfo da lógica moderna ancorada na racionalidade não incluiu populações nomeadas de indígenas, negros, americanos, africanos, afro-americanos e afro-ameríndios no projeto das luzes e de seu sonhado progresso científico e tecnológico universal, no qual todos deveriam participar desde que fossem civilizados a partir da cultural europeia.

Esse corpo-território político se constitui em tensionamentos, lutas, conflitos e disputas socioculturais, econômicas e epistêmicas. Os processos de construção dialética do nós se dá no jogo das diferenciações (identidade/diferença), contraditoriamente, contribuindo na marcação das relações de poder, das violências e das desigualdades sociais.

Com a superioridade de certo tipo de identidade (o mesmo, o estável, o repetido, o universal...) sempre imposta, a diferença se transforma numa oposição, anormalidade, patologia que precisa ser corrigida, ajustada, curada ou uma anomia social que atrapalha as axiologias (incluindo éticas e estéticas) estabelecidas na lógica de

racionalidade do sistema-mundo patriarcal, capitalista, colonial, eurocentrado, racista, moderno (GROSFOGUEL, 2010).

Na obra “Negritude em Movimento: (re)construindo percursos de luta e resistência”, as (es/os) organizadoras (es) e autoras (es) dos capítulos continuam problematizando e reivindicando os lugares dos saberes e experiência das populações que historicamente têm sido subalternizadas, violentadas e extinguidas do tecido social, seja por morte física ou morte sociocultural e epistêmica.

Em afroperspectivas enredadas nos diversos capítulos analisam formas de ruptura com o massacre das epistemologias eurocentradas e genocidas, buscando reinventá-las e humanizá-las e, a partir de sua própria essência da negritude, esse movimento enreda possibilidades de ação transformadora, ainda necessárias, acerca das representações sociais de ser negro na sociedade maranhense/brasileira.

Com negritudes em movimento temos um convite para formação de aquilombamentos múltiplos em diferentes espaços (físico/espiritual) como corpo-território político, cultural e epistêmico, fazendo uso de diferentes tecnologias sociais de enfrentamento dos racismos como o cinema, a TV, as redes sociais, os livros, os eventos científicos, as oficinas, as campanhas publicitárias, dentre outras.

Esses aquilombamentos múltiplos são mais, veementemente, necessários na conjuntura atual de retrocessos na formulação de políticas públicas sociais devido as ameaças constantes da projeção e finitude de pensamentos etnocêntricos quando ainda temos ausência de mudanças efetivas na produção de mentalidades interculturais, intersubjetivas e afrocentradas.

Tudo isso torna esta obra oportuna e relevante constituindo-se como narrativa de intervenção epistemológica na valorização

e reconhecimento de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e afrodiaspóricas a partir da formação de vínculos entre militantes, intelectuais orgânicos/acadêmicos que alimentam e retroalimentam, com suas forças ancestrais, a construção de uma sociedade com atitudes justas de equidade sociocultural e cognitiva.

Portanto, os leitores e as leitoras encontrarão uma afroperspectiva como contribuição na elaboração de estratégias e atitudes de descolonização dos saberes, pensamento e do ser, endereçada a uma pluriversalidade de análises de experiências, de realidades sociais que se importam com o respeito, o reconhecimento e a valorização das vidas que foram negadas pelo epistemicídio da racionalidade moderna.

**Raimunda Nonata da Silva Machado**

São Luís, dezembro de 2021

# CAPÍTULO 1

---

## A ÁFRICA NA IMAGÉTICA SOCIAL DE MÁRCIO VASCONCELOS

Walter Rodrigues Marques

### INTRODUÇÃO

A cultura africana, no Brasil, está presente em cada minuto do dia. Ela pode se fazer mais forte e visível em algumas regiões, menos palpável em outras, mas definitivamente é parte essencial e fundamental da formação da identidade dos brasileiros. (VASCONCELOS, 2009, p. 3).

O ensaio resgata a memória imagética da afro-brasilidade e afro-maranhensidade religiosa pela ótica do fotógrafo Márcio Vasconcelos nos projetos *Nagon Abioton - Um Estudo Fotográfico e Histórico sobre a Casa de Nagô e Zeladores de Voduns do Benin ao Maranhão*. Esses dois projetos foram analisados na monografia: *FOTOGRAFIA: a singularidade no olhar fotográfico do imagético social de Márcio Vasconcelos*, do curso de Educação Artística (Artes Visuais) da UFMA (Universidade Federal do Maranhão) no ano de 2011. Porém, para se ampliar o presente ensaio, acrescenta-se outras imagéticas africanas e diaspóricas do fotógrafo, provenientes de blogs por ele elaborados.

O texto se volta para discussões embasadas na Sociologia e Antropologia da religião, temas muito presentes no trabalho imagético de Márcio Vasconcelos que sempre está buscando destacar o social, o ancestral em seus ensaios fotográficos.

O Brasil é historicamente um destino dos africanos escravizados pela colonização e, embora a empresa colonial tenha tentado invisibilizar as nações africanas nos vastos territórios coloniais, essas nações não permitiram que suas raízes culturais fossem esquecidas, ainda que houvesse a forçosa ordem para as abandonarem em detrimento do cristianismo que tinha como prática a catequese. Essa ideia de inculcar nos africanos o cristianismo, é o que se convencionou chamar de sincretismo religioso. Por ocasião da reinauguração do Museu Cafua das Mercês – Museu do Negro<sup>1</sup>, em 20 de novembro de 2020, há uma imagem que alude a esse sincretismo de forma muito clara (ver figura 1).

**Figura 1** – Altar sincretismo religioso - Cafua das Mercês



Fonte: Marques (2021)

O Maranhão é igualmente um reduto colonial e depositário da mão de obra escrava e disso resultaria intensa prática da cultura africana pelos escravizados que sobreviveram ao tempo e a tentativa de invisibilização. Márcio Vasconcelos é um desses artistas que vai a

---

<sup>1</sup> Este Museu é anexo do Complexo Museológico do Maranhão, o qual tem o MHAM (Museu Histórico e Artístico do Maranhão) como sede.

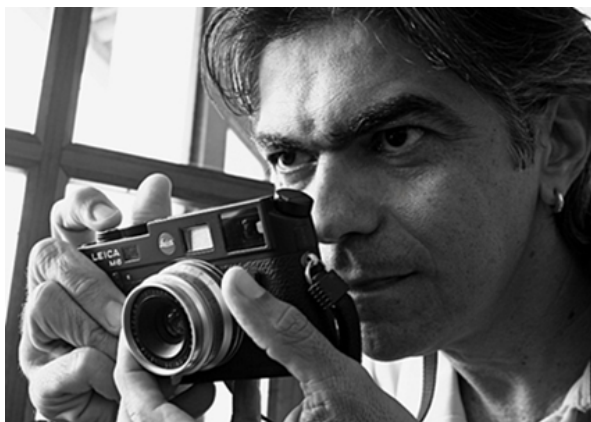
fundo à busca do resgate dessas raízes e ligar, historicamente, o Brasil com o Continente Africano e as nações que outrora foram trazidos para cá. O ensaio, portanto, analisa o trabalho de um fotógrafo que se deteve em resgatar a ancestralidade africana do Maranhão não dissociando dessa ancestralidade, a religiosidade afro presente no Estado.

## MÁRCIO VASCONCELOS

Walter Rodrigues Marques, acadêmico do Curso de Educação Artística da Universidade Federal do Maranhão, em vias de concluir o Curso, escolhe como tema para sua monografia, junto a seu orientador, José Murilo dos Santos Moraes, a fotografia. Quanto ao que abordar, se só a história da fotografia no Maranhão, se personalidades desse campo, cogitamos, entre outros: Edgar Rocha, Márcio Vasconcelos. Prevaleceu, portanto, este último.

O fotógrafo Márcio Vasconcelos concede a Walter Marques

**Figura 2** - Márcio Vasconcelos



Fonte: Marques (2019)



uma entrevista[1] para fins acadêmicos, a qual foi gravada em aparelho celular por voz no dia 30 de novembro de 2011, na Casa de Nhozinho[2], ao final de uma tarde vislumbrando um belíssimo pôr do sol que pode ser apreciado do alto dos casarões do Centro Histórico de São Luís do Maranhão – cidade Patrimônio Cultural da Humanidade.

A figura 2 ilustra uma fala de Márcio Vasconcelos sobre sua vocação para a fotografia e os caminhos que o levaram ao campo da arte fotográfica.

Márcio Henrique Furtado Vasconcelos adotou o nome artístico de Márcio Vasconcelos, é filho de São Luís, onde é radicado. cursou Engenharia Mecânica na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Educação Física na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), porém não terminou nenhum dos dois cursos. Entrou para o quadro de funcionários do Banco do Brasil, em suas palavras, “quando ser bancário era considerado uma carreira de status”. Com o primeiro salário comprou a melhor câmera fotográfica profissional da época, uma Canon A1, com lentes, flashes e outros acessórios. Começou a fotografar por hobby em festas da própria família e de amigos. Na década de 1990, o Governo Federal inicia o programa de demissão voluntária. Muitos são os funcionários públicos e de autarquias que aderem à campanha, era o empurrão que Márcio Vasconcelos estava esperando. Não pensou duas vezes, pegou a grana da indenização, comprou um terreno e construiu um belo estúdio no Centro Histórico de São Luís. A partir daí transforma-se em fotógrafo profissional com dedicação integral à Arte. (MARQUES, 2019, p. 68).

“Márcio Vasconcelos, fotógrafo profissional autodidata e independente há mais de 20 anos e há quase uma década<sup>2</sup> vem se dedicando a registrar as manifestações da Cultura Popular e Religio-

---

<sup>2</sup> Essa informação foi dada em 2011, embora a publicação seja de 2019, é referente ao texto da monografia de 2011.

sa dos afrodescendentes no Estado do Maranhão. [...]”. (MARQUES, 2019, p. 67). A figura 3 representa um momento de inserção do fotógrafo num dos ambientes ao qual se dedicou, a vida cotidiana. Percebe-se ao fundo, um fogareiro de barro e uma panela de ferro sobre um jirau forrado com palha de palmeira.

**Figura 3** - Márcio Vasconcelos



Fonte: [https://www.marciovasconcelos.com.br/wp-content/uploads/2021/04/marcio\\_vasconcelos.jpg](https://www.marciovasconcelos.com.br/wp-content/uploads/2021/04/marcio_vasconcelos.jpg)

Márcio Vasconcelos desenvolveu projetos autorais em comunidades negras junto à ACONERUQ (Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas), registrando tradições e modos de vida de populações de quilombos no Maranhão e detém um vasto material das manifestações de cultos afro dos terreiros de Mina no Estado do Maranhão. Realizou trabalhos em colônias de pescadores no litoral, aldeias indígenas no interior e mapeamento fotográfico de material produzido por artesãos (MARQUES, 2019).

Essas informações foram cedidas por Márcio Vasconcelos em 2011 para uma pesquisa de monografia que se intitulou “Fotografia: a singularidade no olhar fotográfico do imagético social de Márcio Vasconcelos (2011), resultando dessa monografia, um artigo

científico que foi apresentado no II SICS-PGCULT em 2017 (publicado nos anais em 2018) e posterior publicação na Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade - RICS (2018). A matéria-prima desse ensaio será, portanto, a imagética de Márcio Vasconcelos contida na monografia referida, no tocante à africanidade religiosa e sua diáspora.

## RELIGIOSIDADE AFRO E MEMÓRIA IMAGÉTICA EM MÁRCIO VASCONCELOS

Embora Márcio Vasconcelos tenha conquistado uma variedade de prêmios realizado várias exposições, destaca-se neste ensaio apenas as produções com temáticas afro-diaspóricas. A primeira temática abordada é o projeto *Nagon Abioton – Um Estudo Fotográfico e Histórico sobre a Casa de Nagô*, aprovado na Lei Rouanet e no Programa Petrobras Cultural/2009, editado na forma de livro sobre um dos terreiros mais antigos do Tambor de Mina no Maranhão.

Márcio Vasconcelos é vencedor do 1º Prêmio Nacional de Expressões Culturais Afro-brasileiras/2010 pela Fundação Cultural Palmares/Petrobras com o projeto *Zeladores de Voduns do Benin ao Maranhão* - Exposição Fotográfica que mostra as semelhanças entre Sacerdotes de culto a *voduns* na África e no Brasil. Foi selecionado para leitura de portfólios no Transatlantica/PhotoEspana 2012 com o projeto *Zeladores de Voduns do Benin ao Maranhão*.

Márcio Vasconcelos destaca que tem uma profunda ligação com Pièrre Verger devido à relação deste com o Brasil e a África. Relata que sempre que vai à Bahia, vai à Fundação Pièrre Verger (MARGUES, 2019). O fotógrafo destaca que:

O meu trabalho é muito voltado com a origem da formação do povo do Maranhão, a gente percebe uma influência muito grande africana, tanto no desenvolvimento das manifestações de cultura popular e religiosa, em quaisquer manifestações, em qualquer dança, qualquer rito, os méritos foram de uma importância

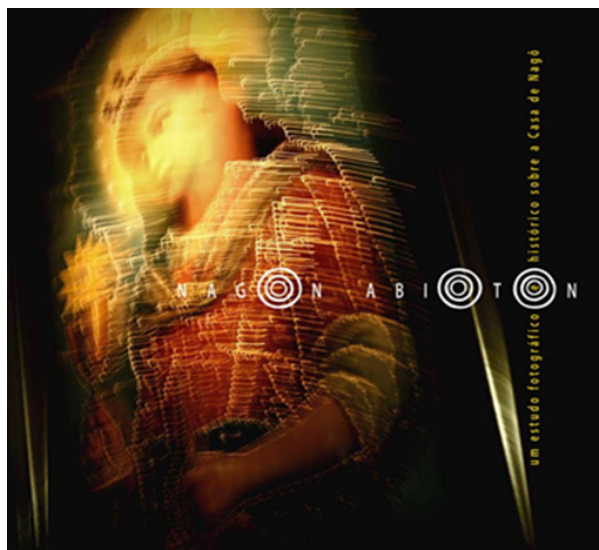
muito grande. Isso me atrai muito, eu valorizo muito essa herança deixada por essas nações que vieram pro Maranhão e trouxeram consigo toda essa bagagem artística, cultural e despejaram aqui no Maranhão e até hoje a gente vê que todas essas manifestações são muito fortes dessa bagagem. (MARQUES, 2019, p. 70).

Márcio Vasconcelos relata que suas influências foram, além de Pièrre Verger, o fotógrafo Mário Cravo Neto e o Miguel Rio Branco, por se aproximarem em termos de estética. Abaixo, segue os dois ensaios fotográficos, objeto deste texto.

## NAGON ABIOTON – UM ESTUDO FOTOGRÁFICO E HISTÓRICO SOBRE A CASA DE NAGÔ

A preservação das culturas de matrizes africanas no Brasil deve muito às casas de culto de diversas origens. (VASCONCELOS, 2009, p. 11).

**Figura 4** - Capa do livro Nagon Abioton



Fonte: Vasconcelos (2009)

**Figura 5** - Dançantes na Guma - Duduzinha



Fonte: Vasconcelos (2009)

**Figura 6** - Imperatriz da Festa do Divino



Fonte: Vasconcelos (2009)

O recorte abordou dois trabalhos de Márcio Vasconcelos – um livro sobre a Casa de Nagô e uma exposição fotográfica. Ambos os trabalhos tiveram por tema a religião afro-maranhense e/ou brasileira. O ensaio fotográfico buscou estabelecer um elo entre o Maranhão e o Benin (este no Continente Africano). Acima foi descrito um pouco da biografia do artista/fotógrafo e apresentado o livro. Abaixo, faz-se uma demonstração da exposição fotográfica.

### *ZELADORES DE VODUNS DO BENIN AO MARANHÃO - EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA*

**Figura 7** - Convite da exposição (cartaz)



Fonte: Márcio Vasconcelos

Em destaque, algumas exposições individuais de Márcio Vasconcelos que fazem referência ao tema da religião afro-brasileira/maranhense. Como é possível observar, o fotógrafo Márcio Vasconcelos tem se debruçado sobre a cultura africana e buscando torná-la visível deste lado do Atlântico.

*Homens de Couro* – Retratos dos tocadores de Tambor-de-crioula do Maranhão – Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho – São Luís (MA) 2000.

*Negros de Fé* – Registro das manifestações religiosas dos afro-maranhenses – Galeria Armazém da Estrela (Cia Vale do Rio Doce) São Luís (MA) – 2003.

*Tambor de Mina e Candomblé nos terreiros maranhenses* – Museu Histórico e Artístico do Maranhão – 2001.

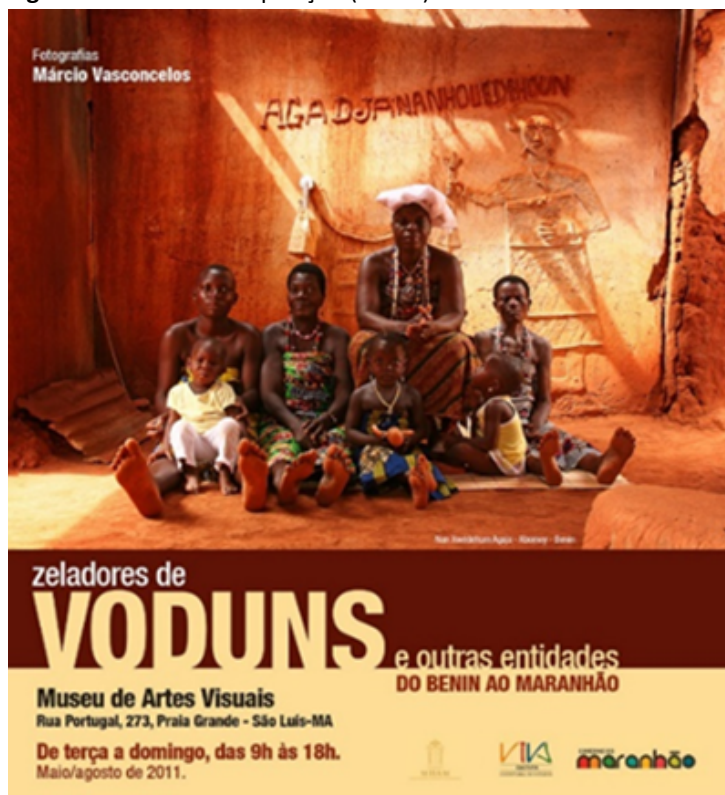
*Encantados da Mina* – Fotografias de rituais em terreiros de Mina do Maranhão – Centro Cultural Laurinda Santos Lobo (RJ) – 2008.

*Zeladores de Voduns e outras entidades do Benin ao Maranhão* – Museu Casa de Nhozinho – São Luís (MA) – 2009/2010.

*Museu Afro-Brasil* – São Paulo (SP) – 2010.

*Museu Casa do Benin* – Salvador (BA) – 2011[3].

**Figura 8** - Convite da exposição (cartaz)



Fonte: Márcio Vasconcelos

**Figura 9** - Sacerdote do Benin



Fonte: Márcio Vasconcelos

**Figura 10** – Babalorixá Euclides Ferreira



Fonte: Márcio Vasconcelos

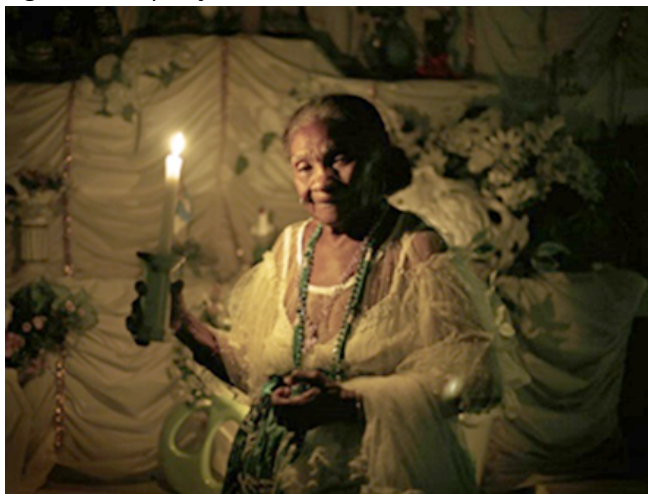


**Figura 11** - Babalorixá Euclides Ferreira



Fonte: [https://www.marciovasconcelos.com.br/wp-content/uploads/2021/03/Casa\\_Fanti\\_Ashanti\\_09.jpg](https://www.marciovasconcelos.com.br/wp-content/uploads/2021/03/Casa_Fanti_Ashanti_09.jpg)

**Figura 12** - Exposição do Benin ao Maranhão



Fonte: Márcio Vasconcelos

Destaca-se a trajetória de *Nã Agotimé*, com “A Saga de uma Rainha Negra”, para visibilizar e/ou ilustrar a relação do Maranhão com a África.

### “A SAGA DE UMA RAINHA NEGRA

A saga de Nã Agotimé é pura magia. Representa a força dos elementos naturais transformando a vida que se transforma em culto. Desde tempos imemoriais se cultua os voduns da família real do Daomé, hoje Benim. Um Clã mágico e místico iluminava o continente negro, numa época de uma África conturbada por guerras tribais em busca do poder. Muitos reis passaram e o Daomé, que era apenas uma cidade, tornou-se um país. No palácio Dãxome, reinava Agongolo. O rei tinha como segunda esposa a rainha Agotimé e dois filhos (Adandozan, do primeiro casamento, e Gezo, nascido de Agotimé). No momento de sua morte, o rei elegeu seu segundo filho para sucedê-lo no trono, mas a sua ordem foi desconsiderada e Adandozan assumiu o trono como tutor de Gezo. Abomey tornou-se vítima de um governo tirânico e cruel. Mágica e Magia. A rainha era conhecida em seu reino pelas histórias que contava sobre seus ancestrais e sobre o culto aos reis mortos. Guardava os segredos do culto a Xelegbatá, a peste. Detentora de tais conhecimentos, o novo rei tratou de mantê-la isolada, acusando-a de feitiçaria, e não hesitou em vendê-la como escrava. Em Uidá, grande porto de venda de escravos, Agotimé foi jogada nos porões imundos de um navio e trazida para o Brasil. O sofrimento físico da rainha, traída e humilhada, era uma realidade menor, pois o seu espírito continuava liberto e sobre as ondas a rainha liderou um grande cortejo, atravessando o mar. Desse episódio se forjou um dos elos que une a África ao Brasil. Chegou ao novo continente um corpo escravo, mas um espírito livre, pronto para cumprir a sua saga e fazer ouvir daqui o som dos tambores Jejes. Seu primeiro destino foi Itaparica, na Bahia, porto do seu destino e terra santa do conhecimento. Vinda de uma região onde poucos escravos se destinavam ao Brasil, Agotimé se deparou com muitos irmãos de cor, mas não de credo. No seu encontro com os Nagôs teve o seu primeiro contato com os Orixás, e através deles a Rainha escrava teve notícias de seu povo. Por eles soube que sua gente era chamada Negros-Minas e foram levados para São Luís do Maranhão. Contaram que não tinham local

para celebrar o seu culto, pois esperavam um sinal de seus ancestrais. Agotimé logo entendeu por quem esperavam. Dessa forma a rainha chegou ao Maranhão. Terra da encantaria e de forte representação popular. Os tambores afinados a fogo e tocados com alma por ogãs, inspirados por velhos espíritos africanos, ecoam por ocasião das festas e pela religião. Foi no Maranhão que Agotimé, trazida para o Brasil como escrava, voltou a ser Rainha. Sob orientação de seu vodum, fundou a “Casa das Minas”, de São Luís do Maranhão, em meados do século XIX. Para contar essa história, trilhando caminho inverso ao de Nã Agotimé, e com uma exposição fotográfica sob a forma de *portraits*, o fotógrafo maranhense Márcio Vasconcelos viajou ao Benin acompanhado do antropólogo africano Hippolyte Brice Sogbossi. (MARQUES, 2019, p. 74-76).

No sítio da internet <<http://www.marciovasconcelos.com.br/portifolio.php>>, estão disponíveis as produções de Márcio Vasconcelos. As séries:

[A Estética do Terreiro](#)

[Ayahuasca](#)

[Bumba Meu Boi](#)

[Casa Fanti-Ashanti](#)

[Cultura Popular](#)

[Deslocação](#)

[Espíritos de Senzalas](#)

[Incorporados](#)

[Moqueado](#)

[Na Trilha do Cangaco](#)

[Nagon Abioton](#)

[Palo Monte](#)

[Quilombolas](#)

[A Jamaica Brasileira](#)

[Terecô](#)

[Visões de Um Poema Sujo](#)

[Zeladores de Voduns](#)

Em sua bio, Márcio Vasconcelos faz o seguinte destaque:

Márcio Vasconcelos (São Luís/Maranhão/Brasil), é fotógrafo profissional autodidata e independente. Dedicou-se há mais de vinte anos à pesquisa e registro da Cultura Popular e Religiosa dos afrodescendentes no Brasil, especialmente no Estado do Maranhão. Seus trabalhos aliam a fotografia a uma vasta pesquisa antropológica e social.

Ressalta-se, ainda, que no sítio da internet, há vídeos e livros produzidos por Márcio Vasconcelos, no tocante à cultura popular e religiosidade maranhense, como: *ARTE NAS MÃOS: mestres artesãos maranhenses*; *NAGON ABIOTON: Um estudo fotográfico sobre a Casa de Nagô*; *ZELADORES DE VODUNS DO BENIN AO MARANHÃO*; *BUMBA MEU BOI DO MARANHÃO: Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade*.

Finalizando a discussão, por enquanto, destaco que o trabalho de Márcio Vasconcelos se iguala a muitas cabeças e mentes que buscam resgatar a memória e a identidade da gente maranhense em todos os aspectos, mas, especialmente, no tocante à cultura afro – os modos de vida, as cosmologias, as religiosidades, falas, gestos – na busca de uma alteridade, de um pensar diferentes na diferença de cada cultura e visão de mundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensaio pretendeu discorrer sobre a biografia de Márcio Vasconcelos, fazendo um recorte em sua produção, que foi escolher dois trabalhos do fotógrafo para embasar e situar o artista, identificando sua abordagem metodológica e de objeto. Márcio Vasconcelos é um fotógrafo que detém uma variedade de trabalhos com diferentes abordagens e temas, como ele bem expressa. E um desses

temas é a busca pela representação da identidade negra do Maranhão. Este Estado foi intensamente povoado pelos africanos escravizados para servir como mão de obra para empresa colonial e essa convivência e permanência fez com que a identidade maranhense não pudesse mais ser apenas nativa tendo em vista que os africanos foram se integrando à população do lugar, tornando-se, portanto, no povo maranhense, misturando-se a cultura do africano com a cultura do branco e do nativo.

Márcio Vasconcelos busca estabelecer as relações dessa mistura mostrando cultura e religião afro, as perdas e as permanências desses povos no tempo e no espaço.

## REFERÊNCIAS

---

MARQUES, Walter Rodrigues. Mediação cultural e Arte/Educação não-formal na Cafua Das Mercês. **R. Bibliomar**, São Luís, v. 20, n. 2, no prelo, jul./dez. 2021.

MARQUES, Walter Rodrigues. **FOTOGRAFIA: a singularidade no olhar fotográfico do imagético social de Márcio Vasconcelos / Walter Rodrigues Marques**. Monografia (Graduação). Universidade Federal do Maranhão. - São Luís, 2011.

MARQUES, Walter Rodrigues. **FOTOGRAFIA: a singularidade no olhar fotográfico do imagético social de Márcio Vasconcelos**. – Porto Alegre, RS: Editora FI, 2019.

MARQUES, Walter Rodrigues. SANTOS, José Murilo Moraes dos; ROCHA, Luis Félix Barros de Vieira; NUNES, Antonio de Assis Cruz. **FOTOGRAFIA: a singularidade no olhar fotográfico do imagético social de Márcio Vasconcelos**. In: **Anais do II Seminário Internacional Interdisciplinar em Cultura e Sociedade do PGcult**, EDUFMA, 2018, p. 507-536, ISSN 2447-6439.

MARQUES, Walter Rodrigues.; SANTOS, José Murilo Moraes dos; ROCHA, Luis Félix Barros de Vieira; QUADROS JUNIOR, João Fortunato Soares de. **FOTOGRAFIA: a singularidade no olhar fotográfico do imagético social de Márcio Vasconcelos**. In: **RICS – Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, v. 4, n. especial, jul./dez, 2018.

VASCONCELOS, Márcio. **Nagon Abioton**: um estudo fotográfico e histórico sobre a Casa de Nagô / Márcio Vasconcelos (Org.) Mundicarmo Ferretti; Paulo Melo Sousa; fotografia de Márcio Vasconcelos. – São Luís, 2009.

**Márcio Vasconcelos**. Disponível em:<<http://www.marciovasconcelos.com.br/galerias/zeladores.php>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

**Márcio Vasconcelos**. Disponível em:<<http://www.marciovasconcelos.com.br/portifolio.php>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

---

[1] A entrevista foi realizada a partir de um roteiro pré-estabelecido, mas não fechado. Portanto, há a interferência do entrevistador de forma bem sucinta, para não quebrar a linha de raciocínio do entrevistado. Essa conversa não foi a única que tivemos, mas a única gravada. Tem duração de 38:03 minutos. O presente material tem autorização por escrito do entrevistado.

[2] A Casa de Nhozinho está ligada à Superintendência de Cultura Popular do Maranhão e foi inaugurada no dia 02 de julho de 2002 na Rua Portugal, nº 185, Praia Grande em São Luís. Encontra-se localizado em um sobrado com parte interna típica do período colonial, mas com influências neoclássicas na fachada, que por sua vez é revestida com uma barra de azulejos franceses.

[3] Texto cedido por Márcio Vasconcelos, atualmente, parte da monografia.

## CAPÍTULO 2

---

### **A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DAS CRIANÇAS NEGRAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM DUAS ESCOLAS DE SÃO LUÍS – MARANHÃO**

Adomair O. Ogunbiyi

#### INTRODUÇÃO

Este texto é fruto de inquietações acerca de questões observadas no nosso cotidiano e como militante do Movimento Negro, em pleno século XXI, que se obstinam em perpetuar-se prejudicando a Identidade Étnico-Racial de Crianças Negras na Educação Infantil.

Apresentaremos o resultado de um estudo de caso que teve como objetivo analisar a identidade étnico-racial de crianças negras na Educação Infantil, em uma escola comunitária e numa escola da rede pública municipal. A observação se deu no período de agosto a setembro de 2008 (SILVA, 2009), somando-se a uma análise do Relatório sobre Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, realizada no ano de 2019, disponibilizado pela Coordenação da Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais do Núcleo do Currículo/Secretaria Adjunta de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, com o fito de percebermos o percurso pós instituição da



Lei nº 10.639/03<sup>3</sup> (SILVA, 2013, p.4) e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, na Educação Infantil, na capital do Maranhão.

Recorreu-se a um referencial teórico composto por um conjunto de estudos sistematizados e formulados por especialistas, estudiosos(as) e teóricos(as) da Educação em torno da identidade étnico-racial (Negritude) das crianças negras, e dentre elas(es) encontra-se o de Inaldete Pinheiro Andrade que utilizando o “conceito de memória como o órgão que armazena as experiências positivas e negativas” aponta que a experiência com a escola “[...] com expressões orais – piadas, músicas, anedotas, vaias etc.” mantém em evidência uma explícita referência ao passado em que o povo negro esteve escravizado. Enfatiza que “a introjeção desse passado fragmenta negativamente a identidade da criança negra quando ela quer reconhecer-se no passado a imagem do futuro” (ANDRADE, 2000, p. 114 *apud* MUNANGA, 2005).

Preocupado com os estragos causados, no âmbito escolar, à identidade étnico-racial de crianças negras, o Professor Kabengele Munanga, nos recorda que:

[...] alguns de nós não receberam na Educação e formação de cidadão e cidadãs, de professores(as) e educadores(as) o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional (MUNANGA, 2005, p. 7).

---

<sup>3</sup> A Lei nº 10.639/2003, bem como a Lei nº 11.645/2008 visam eliminar o racismo e discriminações contra negros e indígenas que permeiam a sociedade e, por isso mesmo, as escolas, as instituições de ensino superior. Criam, essas leis, condições, por meio do reconhecimento e valorização da história e cultura africana, afro-brasileira, indígena, para se enfrentar tão séria problemática e propor um projeto de sociedade justa, equânime. O Conselho Nacional de Educação, exercendo sua competência, alerta os sistemas de ensino para aplicação da referida lei, por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e Parecer CNE/CP nº 03/2004 (SILVA, 2013, p. 4).

Neste sentido, a base epistemológica utilizada tem sua proximidade com a do Multiculturalismo Crítico.

Segundo o IBGE (2005)<sup>4</sup>, a população negra, no Maranhão, perfaz o montante de cerca de 74,3%, do total de habitantes, sendo que grande maioria está localizada na zona rural. Contudo, é maioria nos bolsões de pobreza nas periferias nos centros urbanos. Em São Luís<sup>5</sup>, a situação de desigualdade da população negra se reproduz em vários campos da atividade humana.

### *IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DAS CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL*

Passados cerca de 18 anos da instituição da Lei nº 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, pode-se concluir que está longe o cumprimento, por parte do Estado, dentro do ponto de vista legal, do dever de garantir o preconizado na Constituição Federal de 1988, ou seja: no concernente ao atendimento às crianças de zero a seis anos. A existência de um grande número de escolas comunitárias, particularmente em São Luís, é um sintoma do descumprimento desse dever do Estado preconizado em vários marcos legais, tais como: Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso IV; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990; Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional; Lei nº 9.394/96, no título III, do Direito à Educação e do Dever de Educar, artigo 4º, IV; Lei nº 10.639/03 que altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensi-

---

<sup>4</sup> Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2005. (1) Incluem a população parda e preta.

<sup>5</sup> Vide Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil – Perfil São Luís/Maranhão: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013>

no a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº 04/2010; Lei nº 12.288/10 que institui o Estatuto da Igualdade Racial; Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão em 28 de dezembro de 2018; e Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, 2017.

O RCNEI considera as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, as quais devem estar embasadas em princípios tais como:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; Acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, a comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; e O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

Particularmente, em São Luís, é anexado o preceito analógico à Lei nº 3.505, de 07 de maio de 1996, que busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos artigos 5º, I, Artigo 210, Artigo 206, I, § 1 do Artigo 242, Artigos 215 e 216. Os princípios arrolados não são totalmente observados nos casos estudados.

ANÁLISE DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DAS CRIANÇAS DA ESCOLA COMUNITÁRIA MUNDO DAS CRIANÇAS E DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA MEUS AMIGUINHOS

A Escola Comunitária Mundo das Crianças, existe desde 1986, sob gerência da presidenta da União de Moradores do Sítio do Meio, no bairro Diamante, na capital do Maranhão, São Luís.

A observação das crianças atendidas foi feita na referida escola com cerca de sete crianças negras, de diversas tonalidades de cor, com idade variando entre três e seis anos de idade, em um sobrado desprovido de condições adequadas, mal-acabado, sem energia elétrica, sem água, pouco ventilado, embolorado, insalubre e repleto de poeira e teias de aranha – pela limpeza precária e a má conservação. A escola, segundo a presidenta da associação, não contava com subvenção e/ou convênio nem com o estado e nem com o município.

Nesta escola, trabalhavam duas professoras. Uma professora, com trinta e sete anos de idade, tinha o ensino médio completo, e a outra, com cinquenta anos de idade, fez o magistério. A situação é caótica, começando pela falta de qualificação profissional, a desatualização do corpo docente e as instalações inadequadas para crianças pequenas; chegando às condições dos escassos materiais e recursos didáticos, causam estragos no desenvolvimento das crianças. As professoras não levavam em consideração “as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo etc., etc.” (FARIA; PALHARES, 2001, p. 75).

A escola pública Unidade de Educação Básica Meus Amiguinhos localiza-se na Estrada da Maioba, sem número, no Bairro da Forquilha, zona urbana de São Luís, Maranhão, atende a etapa da Educação Infantil e a sua mantenedora é a Secretaria Municipal de Educação, atendia 132 crianças (99 negras e 33 brancas), no período matutino e no vespertino.

Apesar de ter um esboço de Projeto Político Pedagógico bem elaborado, permeado de uma visão construtivista, instalações próximas do ideal – falta uma área livre para as crianças brincarem, recursos didáticos – somente duas professoras, das seis existentes,

são formadas em Pedagogia. Isso faz com que se tenha dificuldades de cumprir com boa parte das exigências, neste caso, específicas, do seu papel social, ou seja: garantir às crianças as mais diversas e profundas linguagens e o convívio com as diferenças de gênero, de idade, de classe, de religiões, de etnias e culturas. A Coordenação Pedagógica da escola pública, encarregada do planejamento de ensino para todos os períodos, anualmente faz o planejamento de estudos para todos os segmentos; e formação continuada mensal, mas, até a data da pesquisa, na primeira década deste século, não trabalhava a implementação da Lei nº 10.639/03, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Outro aspecto importante a ser levando em consideração se relaciona à prática do proselitismo de cunho religioso, cristão e católico, que permeava a prática pedagógica das professoras na educação infantil.

Neste sentido, o respeito à pluralidade religiosa ficava prejudicado, pois a visão prevalente é de que todas as crianças devem ter contatos com os valores contidos nas práticas religiosas judaico-cristãs em detrimento das demais.

As professoras trabalhavam a questão étnico-racial dentro de uma visão multiculturalista conservadora, onde se pensa no povo negro na forma de efeméride<sup>6</sup>. Houve, inclusive, questionamentos quanto à utilização de “brinquedos ou brincadeiras referentes à cultura negra”, sendo tal atitude considerada uma maneira de “discriminar”, por ter um caráter específico<sup>7</sup>. A não observância de que a pri-

---

<sup>6</sup>Uma professora fez menção ao Dia Nacional da Consciência Negra, no entanto, no mês de maio, quando a data é comemorada em 20 de novembro.

<sup>7</sup>Por isso, faz-se necessário à professora e ao professor e ao/à profissional da Educação conhecer mais a fundo o que as culturas de matriz africana significam, como elas estão presentes em nosso cotidiano e na vida dos(as) educandos(as), quer sejam negros, brancos ou de outros grupos étnico-raciais (BRASIL, 2014, p.17).

meira infância levam-nas a assumir essa postura por ser um período crítico conforme (FRIENDLY; MARTHA, 2007, p. 13, tradução nossa; SOUZA; CROSSO, 2007, p. 22), pois a

aprendizagem sobre as diferenças e as diversidades, assim como para estabelecer uma base para a tolerância; de que investigações demonstram que as crianças reconhecem as diferenças raciais e mantêm opiniões acerca de raça com a idade de três anos (FRIENDLY; MARTHA, 2007, p. 13, *apud* SOUZA; CROSSO, 2007, p. 22).

Tal postura desconsiderava a afirmação de Regina Conceição (2006), em “As Relações Étnico-Raciais, história e Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil”:

Como educadores(as) preocupados(as)<sup>8</sup> e comprometidos(as) como desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos(as), em todos os níveis de ensino, e com a formação dos(as) educandos(as) para a cidadania, de maneira que respeitem e valorizem as diferenças e as diversidades da nação brasileira, devemos abordar, desde a Educação Infantil, as história e as culturas da população de origem africana (CONCEIÇÃO, 2006, p.22).

Segundo a AMMA – Psique e Negritude (1999, p. 30), “deve-se falar de negritude desde que a criança nasce”, usando língua simples e respeitando o nível de compreensão e só dizendo o que ela quer saber e pode compreender. Corroborando com a AMMA - Psi-

---

<sup>8</sup>Adota-se a preocupação com a dimensão de gênero da linguagem verbal para, criticamente, libertar nosso texto do “[...] monopólio masculino da língua e produção do conhecimento” conforme posição de Peter McLaren (1997) e Guacira Lopes Louro (1999), entre inúmeros(as) autores(as).

que e Negritude, Martha Nussbaum (2007), em “*La educación para la ciudadanía universal debe comenzar em la infancia*”, afirma:

*Creo que es posible implicar a los niños tan pronto como cumplen los 3 ó 4 años en, al menos, algunas conversaciones acerca de cómo su comportamiento afeta a los otros y de por qué es mali hacer cosas que perjudiquem a los otros. A medida que pasa el tiempo, esas conversaciones se puede hacer más generales y los niños pueden comenzar a comprender por qué burlarse de un niño por algunos de sus rasgos es muy hiriente y por qué la mofa basada en la raza o en la discapacidad causa un gran daño (NUSSBAUN, 2007, p. 16-17).*

Não era considerado pelas professoras, também, o fato de que a maioria das atividades realizadas nas escolas exclui as manifestações culturais de origem negro-africanas (MCLAREN, 1997, p. 111-119). Peter McLaren observa que:

o multiculturalismo conservador deseja assimilar as(os) estudantes a uma ordem social injusta ao argumentar que todo membro de todo grupo étnico pode colher os benefícios econômicos das ideologias neocolonialistas e de suas práticas econômicas e sociais correspondentes. Mas, um pré-requisito para “juntar-se à turma” é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura (MCLAREN, 1997, p. 115).

A argumentação das professoras acerca de como atuar diante da existência de informações negativas sobre a raça/etnia negra, em sala de aula, evidenciou o despreparo para uma educação destituída do ranço racista que tece as relações interpessoais, desde a educação infantil até o ensino superior. As respostas foram provas

cabais da falta de conhecimento: “*procuraria amenizar a situação*”; “*não tenho lembrança*”; e, “*trabalho a igualdade*”.

Destaca-se, também, no discurso de uma das professoras, nas escolas estudadas, o descuido quando se refere ao cabelo de uma pessoa negra “cabelo seco”. Ela reproduz o discurso preconceituoso relacionado aos estereótipos negativos que ainda são anexados às pessoas negras.

Inexistia formação continuada, do coletivo institucional, no caso da escola comunitária, e falta de adesão à formação oferecida pelo município por aquela escola pública, principalmente nesta última. Na primeira existia a ausência e, havia lacunas, na segunda, uma vez que a totalidade do corpo docente não participara de seminários, cursos, palestras, oficinas ou qualquer outro tipo de atividade relacionada à questão racial mesmo a despeito da SEMED de São Luís, por meio da Superintendência de Ensino Fundamental e Secretaria Adjunta de Ensino vir ofertando, desde 2004 seminários para formação continuada de professoras(es) e especificamente para a Educação Infantil, a partir de 2007.

Primeiramente, com seminário de sensibilização e posteriormente com seminários de formação, na rede pública municipal, em história e cultura afro-brasileira para profissionais do ensino fundamental e da educação infantil.

Posteriormente, foi ofertado, pela coordenadora da formação, com a utilização do Projeto a Cor Cultura na Superintendência de Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação de São Luís - SEMED, um curso para profissionais de escolas - Gestoras(es), Coordenadoras(es), professoras(es) - da Educação Infantil, em 2007, contudo, a formação continuada não surtiu efeito para a implementação da Lei nº 10.639/03 pela maioria das escolas de educação in-



fantil, exceto para uma escola premiada com o Prêmio Educar para a Igualdade Racial, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade<sup>9</sup>.

As professoras da rede pública municipal, em sua grande maioria, desconheciam, portanto, a Lei nº. 10.639/03, logo, não incorporaram ao perfil profissional a exigência da competência polivalente de tornarem-se, também, aprendizes, suprindo assim a defasagem da formação inicial no que diz respeito à temática étnico-racial. Em consonância com a afirmação da pesquisadora Fúlvia Rosemberg (1986), da Fundação Carlos Chagas, as professoras não foram à busca de informações para transformá-las em conhecimento e, desta forma, perderam a oportunidade de robustecer o “repertório interno” (BRASIL, 1998, p. 41).

Nanci Helena Rebouças Franco (2015, p.133), em Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, assevera que:

[...] estudos que articulem as relações raciais e essa etapa tão importantes da educação básica que é a Educação Infantil são imprescindíveis a saber: formação de professoras(es), construção de estratégias pedagógicas, o processo de construção de identidade étnico-racial, o papel da família, bem como relação família-escola no trato da questão racial.

Aqui se localiza um problema de gestão, onde uma boa coordenação pedagógica daria conta de suprir as lacunas da formação inicial<sup>10</sup> das professoras no que concerne a estudar e usar as teo-

---

<sup>9</sup>O projeto que recebeu o prêmio, foi o da Escola de Educação Infantil UEB Pastor Estevam Ângelo de Souza, situada no bairro da Cidade Operária, com o tema “Festejando a cultura afro-brasileira”, com os objetivos de valorizar a importância da pluralidade racial na sociedade, aprendendo e reeducando para além dos preconceitos; elevar a autoestima da criança através de vivência de alguns valores e referências afro-brasileira como: a musicalidade, a corporeidade, a ludicidade e a oralidade; contribuir na construção identidade racial da criança através do brincar, da música, da oralidade e da vivência corporal.

<sup>10</sup>Essas lacunas em nossa formação pessoal, profissional e política exigem mudanças de pos-

rias para fundamentar o fazer e o pensar dos(as) docentes; orientar pedagogicamente pais/mães e/ou o grupo social cuidador; educandos(as); educadoras(es) quanto a formação continuada; e, demais funcionários(as) da instituição.

Tendemos a concordar com Nanci Helena Rebouças Franco (2015) quando preconiza que “embora as desigualdades raciais não se iniciam na escola, nela encontra um terreno fértil para se reproduzir”. Para se entender a socialização da criança negra há que se analisar, principalmente, suas famílias, ou seja, o seu grupo social cuidador. No Grupo Social Cuidador as doze mulheres, em maior número, - os homens somavam a quantia de oito - são oriundas de cidades do interior do Estado do Maranhão.

No tocante à autoidentificação étnico-racial, tanto no grupo da escola comunitária quanto no da escola pública, os dados encontrados demonstram que a “síndrome do alacrosismo”<sup>11</sup> perpassa ambos âmbitos, por procurarem eufemismos para se autodesignarem: “moreno”, “parda<sup>12</sup>” e mestiça, são as suas denominações.

O processo de autonegação, também, foi evidenciado nas respostas das(os) entrevistadas(os) quando perguntado sobre se gostavam dos seus traços fisionômicos, oito delas não quiseram falar sobre o assunto.

Quanto a identificarem-se com outras pessoas negras, as respostas foram afirmativas, contudo, como se não fossem, as(os) entrevistadas(os), também negras(os), a saber: *“Eu não tenho nenhum problema com os negros”*.

---

turas e práticas. Por isso, faz-se necessário recontar a história, dar visibilidade aos sujeitos e suas práticas, e enfatizar a atuação protagonista da população negra no Brasil e no mundo, seus elos com o continente africano e suas diferentes culturas produzidas neste complexo contexto (BRASIL, 2014, p. 16).

<sup>11</sup> Descaracterização através da perda da cor até ficar branco.

<sup>12</sup> Adjetivo cunhado nas edições antigas do Dicionário Aurélio como: “branco sujo”.

A realidade vivenciada no cotidiano das relações sociais e interpessoais, particularmente, em São Luís, é eivada pelo espectro da reprodução da discriminação racial e o preconceito racial que está internalizado de tal forma que as pessoas buscam a fuga das caracterizações vinculadas à raça/etnia negra<sup>13</sup>.

A omissão da escola no cumprimento de sua função social aliada ao processo de alienação da maioria das famílias negras, contando, ainda, com a contribuição dos meios de comunicação etc., reproduz as mazelas da negação identitária nas crianças negras (SILVA JR.; DIAS, 2011, p. 20; 26).

Consequentemente, a soma destes fatores prejudica crianças negras e as não-negras. As primeiras passam a querer assumir a identidade vista como ponto positivo de referência negando a sua, por julgá-la inferior. E, a criança não-negra, assume uma posição de superioridade, menosprezando as demais.

Se, por um lado, há dificuldades em lidar com a questão étnico-racial, o Grupo Social Cuidador apresentou um bom rendimento quanto aos aspectos relacionados às Competências Familiares. Demonstrou uma preocupação adequada, pois a maioria participa das reuniões nas escolas, mantêm as vacinações das crianças em dia e se propuseram a participar de reuniões para discutir e entender como desenvolver fatores resilientes e trabalhar o resgate da identidade étnico-racial das crianças. No âmbito familiar e/ou Grupo Social Cuidador as crianças, em sua maioria, também, não encontram as referências necessárias para dar suporte à constituição de sua identidade étnico-racial, e, dada às condições socioeconômicas e político-culturais desse grupo, as crianças são alijadas ou têm maiores dificuldades ao acesso de determinados bens, serviços, cuidados, afetividade, os quais contribuem para criar obstáculos ao desenvolvimento daqueles fatores resilientes que lhes proporcionariam melhor qualidade de

---

<sup>13</sup> Para se conferir importância a uma pessoa negra, bem situada economicamente ou com algum título, costuma-se designá-la como: “minha/meu branca(o)”.

vida. Assim sendo, as crianças têm maior dificuldade de assumirem sua identidade. Entre as dezoito crianças negras entrevistadas 44,4% se auto identificaram como brancas e, 39% se declararam com negras. Outras 16,6% não responderam ao perguntado.

Impactou-nos bastante a verbalização contrária a ter ou não bonecas(os) negras(os): “*não gostaria de ter uma negra*”; “*Queria uma branca*”; e, “*Uma loira*”. Na formulação da pergunta: “Você tem ou teve bonecas(os) negras(os)” foram apresentadas para as crianças três bonecas e um boneco negro, de diferentes formatos, 66,6% das crianças responderam não tem ou teve. É interessante, ressaltar que 33,4% das crianças disseram que tinham bonecas(os) negras(os).

Nas representações simbólicas quanto aos tipos de heróis e heroínas ou ídolos não se encontrou nada nas escolas que se relacionasse a um modelo com proximidade à origem étnico-racial das crianças negras.

Os dados coletados demonstram que a escola deveria atentar para o conjunto de referências e orientações pedagógicas contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação para Educação Infantil (RCNEI), aliando-as às da Lei nº 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394/96, para minimizar os danos que vêm sendo impingidos secularmente na geração de crianças negras na educação infantil. “O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação Infantil”, conforme consolidam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 10).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como política curricular de ações afirmativas, de reconhecimento, de valorização, têm como meta o garantir o direito da

população negra se reconhecer na cultura nacional, expressar visões de mundo próprio, manifestar com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos (BRASIL, 2005, p. 10).

Em 2010, escrevemos o livro *Educação das Relações Étnico-Raciais: Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* e indicamos como trabalhar a identidade étnico-racial na sala de aula.

## NEGRITUDE COMO CONCEITO DE IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

Dizemos que Negritude consiste em três coisas:  
Raça, Cultura e Consciência.  
(Maulana Ron Karenga)

Conceituar negritude, na atualidade, pode parecer, a princípio, uma tarefa fácil, porém havemos de repassar por fatores históricos, socioeconômicos e político-culturais até chegar a real compreensão deste termo cunhado na década de 30 do século passado, e que quer dizer: “a personalidade negra, a consciência negra” (MUNANGA, 1986).

Para Césaire, “*a negritude é o simples reconhecimento do fato de ser negro, a aceitação de seu destino, da sua história, sua cultura*”. Mais tarde irá defini-la em três palavras: “*Identidade, fidelidade, solidariedade*” (MUNANGA, 1986, p. 44). A identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição do/as negro/a em dizer, de cabeça erguida: sou negro(a). A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o(a) negro(a). A fidelidade repousa numa ligação com a terra – Mãe – África, cuja herança deve, custe o que custar, demandar prioridade. A solidariedade é o sentimento que nos liga secretamente a todos(as) os(as) irmãos e irmãs do mundo, que nos leva ajudá-los a preservar nossa identidade comum.

Na história da humanidade, os povos negros são os últimos a serem escravizados e colonizados. E, todos, no continente africano como na diáspora, são vítimas do racismo. Portanto, adaptando e reajustando o conteúdo da nossa negritude - à brasileira - respeitando a especificidade local (Maranhão), social, econômica, política e racial, ela pode ser adotada. Os dados pesquisados e coletados nos apontam que negritude é antes de tudo um grito da raça/etnia negra dando um basta à alienação, e resgata a identidade/consciência/dignidade suprimidas.

Neste sentido, negritude representa a identidade étnico-racial para a população negra e/ou afro-brasileira, haja vista que enquanto atrizes/atores de nosso destino, a utilizaremos para caracterizarmos a nós mesmo e os outros. Assim sendo, encontramos eco na afirmação de Nilma Lino Gomes (2002):

[...] entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação como o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (GOMES, 2002, p. 39 *apud*: BARBOSA, 2018, p. 72).

Assim como raça/etnia é a determinante principal da classificação social de grupos e indivíduos no interior da sociedade – brasileira, ou seja, é a raça/etnia que especifica o lugar a ser ocupado nas estruturas de poder e riqueza da sociedade, é utilizada como fator de diferenciação, no sentido de garantir a permanência das desigualdades. Sem este conceito, não há como explicar a condição inferiorizada do negro, “o confinamento do genuíno brasileiro os povos da

floresta (Tupis, Tupinambás, Gaviões, Guajajaras, Guaranis, etc.)” e, ao mesmo tempo, elucidar os privilégios – materiais e/ou simbólicos – do branco, no Brasil. Identidade Étnico-Racial – Negritude<sup>14</sup> pode ser entendida a seguir:

**Quadro 1-** Identidade Étnico-racial-Negritude

Definição	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>• É a valorização plena, com orgulho da condição do/a negro/a e/ou afro-brasileiro em dizer de cabeça erguida: Sou Negro/a.</li> <li>• É a capacidade de ser fiel numa ligação com a terra-mãe, África, cuja herança deve custe o que custar, demandar prioridade.</li> <li>• É a capacidade de ter um sentimento de solidariedade que liga secretamente a todos/as os/as irmãos/irmãs no mundo, que leva a ajudá-los/as a preservar nossa identidade comum.</li> <li>• É a capacidade de reverter o sentido pejorativo da palavra negro para dela extrair um sentido positivo.</li> </ul>	<p>→<i>Reconhece-se como negro/a;</i>  →<i>Valoriza/gosta de seus traços fisionômicos, cabelo, etc. ligados à sua origem;</i></p> <p>→<i>Identifica-se com negros/as dos mais diversos tipos;</i></p> <p>→<i>Têm prazer de brincar com bonecas/os negros/as;</i>  →<i>Busca heróis/heroínas, ídolos negros/as; e,</i></p> <p>→<i>Aprecia, respeita ou participa de manifestações culturais e religiosas de origens africanas.</i></p>

Fonte: Ogunbiyi (1998).

O quadro abaixo apresenta alguns obstáculos e fatores de desenvolvimento da identidade étnico-racial das crianças negras, que são a representação da violência simbólica, conceito elaborado por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992)

<sup>14</sup> Quadro conceitual formulado, em 1998, por Adomair O. Ogunbiyi, com base no conceito de Negritude criado por Aimée Césaire, Léon Dumas e Léopold Senghor, e utilizado no “Projeto Auto-Estima das Crianças Negras”, parceira FUNAC/Bernard van Leer Foundation, em Alcântara (Castelo) e Viana (São Cristóvão), de 1998 a 2000.

## Quadro 2 - Obstáculos e fatores de desenvolvimento<sup>15</sup>

<i>Falta de oferta de valores positivos da raça negra.</i>	<i>Valorização de sua raça.</i>
<i>Ausência de referências negras nos livros didáticos.</i>	<i>Saber-se portador/a de capacidades tal quais as pessoas de outros grupos étnicos.</i>
<i>Falta de brinquedos e brincadeiras referentes à população negra.</i>	<i>Respeito às manifestações culturais e religiosas de origem afro-brasileiras.</i>
<i>Informações negativas sobre a raça negra</i>	<i>Família unida e coesa</i>
<i>Associação de tudo o que é ruim, ilegal ou feio ao termo “negro”.</i>	<i>Respeito à ancestralidade, às/aos mais velhas/os.</i>
<i>Utilização e veiculação de piadas, anedotas e chistes contendo estereótipos e estigmas sobre a raça negra.</i>	<i>Contar fatos, histórias, contos com personagens negras. E falar sobre a beleza negra</i>

Fonte: Ogunbiyi (1998).

Apresenta o alerta para os cuidados que a escola, a família e a sociedade, como um todo, deve ter para eliminar os fatores de risco e desenvolver fatores protetores. A prática educativa que propõem a apoiar as identidades múltiplas das crianças deve evitar tanto o integracionismo como os estereótipos. O integracionismo é a negação das diferenças. Isto quer dizer que se acolhem os pais, mães e ou responsáveis e às crianças negras, porém, se lhes transmite a mensagem de que têm que adaptar-se o quanto antes ao que se considera “normal” na cultura dominante. Os estereótipos tratam a cultura das crianças negras como algo fixo, estático.

Esta prática prevê organização de festas somente em datas específicas e corre o risco de tornarem paternalistas e ofensivas, pois ignoram as complexidades da história pessoal e da história familiar

<sup>15</sup>Quadro conceitual criado por Adomair O. Ogunbiyi em 1998.



de cada criança, desprezando ao mesmo tempo as diferenças socioeconômicas dentre outras (VANDENBROECK, 2008, p. 28).

O fomento de atitudes positivas ante a diversidade étnica entre as crianças evitaria uma dominação continuada por parte da minoria poderosa e, em consequência disto, um maior silenciamento daqueles segmentos marginalizados. Logo, o potencial positivo da diversidade na educação, formal e informal, desde a primeira infância não se perderia devido a assimilação e a normalização cultural.

## A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando que a Lei nº 10.639/03 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências, completou 18 anos e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, lançado 13 de maio de 2009, que indica as atribuições dos sistemas de ensino nas etapas da Educação Básica, portanto, contando 12 anos, entendemos de extrema importância analisarmos as ações do Governo Municipal realizadas conforme o preconizado pelo Artigo 11 e 18 da LDB.

À época da pesquisa, existiam em São Luís cerca de 94 unidades de atendimento à Educação Infantil, a saber: Centro (16); Co-roadinho (08); Itaqui-Bacanga (08); Cidade Operária (12); Anil (10). Turu Bequimão (09); e, Rural (31).

A Secretaria Municipal de Educação de São Luís, por meio da Coordenação da Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais, mesmo não existindo no organograma da SEMED, nem com

portaria como na primeira gestão que constituiu, por meio da portaria nº **078/2010 – GAB/SEMED, de 25 de março de 2010**, a Equipe Técnica de Educação das Relações Étnico-Raciais, e contando, naquele momento, com uma só pessoa para organizar e ser formadora na formação, vem realizando, desde 2016, naquela gestão, ações para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Dessa forma, analisamos as atividades de formação continuada de 2019, de acordo com os tipos previstos por Gatti, Barreto e André (2011, p. 198 *apud* ABUCHAIM, 2018, p. 80). O tema utilizado foi Arte Africana com atividades indicadas na formação continuada para garantir a efetivação do Plano “no espaço escolar contando com a participação da coordenação pedagógica para acompanhar as atividades desenvolvidas”.

O público alvo envolvia gestoras(es), coordenadoras(es) pedagógicas(os), apoio pedagógico, professoras(es) da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos.

A formação semipresencial, com atividades presenciais e a distância, foi realizada no primeiro semestre de 2019, nos dias 18, 19, 25, 26, e 27 de junho de 2019 e no segundo semestre, nos dias 21,22, 23, 24, 28 e 29 de agosto de 2019, nas quais constavam as atividades a distância.

Em agosto, as atividades a distância na escola foram: Pesquisar se a Arte Africana é ilustrada em livros didáticos dos anos iniciais, do componente curricular Arte nos anos finais do ensino fundamental e de literatura infantil adotados pela escola de educação infantil; e, elaborar relatório reflexivo, contendo texto com duas laudas; imagens relativas a atividade; frequência e avaliação.

Em setembro: 1. Leitura do texto “Na Presença dos Espíritos: arte africana em perspectiva”, de Juliana Ribeiro da Silva Bevilacqua, e compartilhar com professores/as da escola comentando o que o texto nos ensina; 2. Elaborar um projeto ou plano de aula para ser desenvolvido na sala de aula com o tema Arte Africana. Convocar os/as professores/as da escola para apresentar o projeto ou plano de aula. Organizar um espaço na escola para a atividade com: a) Exibição das Aulas do Curso Arte Africana e da exposição do Centro Cultural da Vale Maranhão (CCVM); b) Encaminhar o projeto ou plano de aula por e-mail com frequência e avaliação da atividade.

Em Outubro: 1. Leitura do texto “Introdução – Arte e cultura material africana no Brasil, um campo em construção”, de Juliana Ribeiro da Silva Bevilacqua, e destacar o que chamou atenção no texto para os professores/as da escola; 2. Elaborar o relatório das atividades desenvolvidas na escola. Encaminhar o relatório por e-mail com imagens das atividades na escola. Foram entregues os kits do professor “Arte Africana” para escolas de educação infantil.

Já o Seminário realizado no dia 21 de novembro de 2019, no Centro Cultural da Vale Maranhão, teve como objetivo: apresentar as atividades realizadas nas escolas indicadas na Formação com o Kit Arte Africana para o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e foram apresentadas as atividades realizadas pelas escolas. As atividades a distância foram direcionadas para o melhor desenvolvimento da formação dos/as professores/as (cursistas), por meio do planejamento e realização de sequências didáticas nas salas de aulas em que atuam.

A formação contemplou 180 professoras, coordenadoras pedagógicas e gestoras escolares que atuam na educação infantil, do total de 320 participantes, sendo a maioria da educação infantil, e foram entregues os kits Arte Africana para 82 escolas e anexos de escolas de educação infantil.

Ressaltamos que tais atividades somente foram realizadas dado ao empenho pessoal da Coordenadora da Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais do Núcleo do Currículo – SAE/SEMED que, sendo militante do Movimento Negro Unificado – MNU, traz consigo a vontade política de garantir que as conquistas históricas do movimento negro sejam implementadas, apesar da não observância da Secretaria Municipal de Educação de São Luís que ainda se encontra em desacordo com o Artigo 11 e 18 da LDB e das Metas Norteadoras e períodos de execução do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no Eixo 1 – Fortalecimento do Marco Legal (Regulamentação das Leis nº 10.639/03 em Nível Municipal) e no Eixo 6 – Condições institucionais (Criar e ampliar equipes técnicas responsáveis pela implementação e acompanhamento da lei, com condições adequadas de trabalho, institucionalizadas no âmbito das Secretarias de Educação).

Acrescente-se que tais descumprimentos contrariam, também, a Orientação Técnica nº 01/2017, de 07 de novembro de 2017, do Ministério Público, Procuradoria Geral da Justiça, por meio do Centro de Apoio Operacional de Direitos Humanos e Cidadania – CAOP/DH que orienta os poderes executivos do Maranhão (Estado e Municípios) a adotarem, por suas Secretarias de Educação, providências relativas à inclusão curricular, em seu sistemas de ensino: da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos estabelecimentos de ensino que compreendem suas áreas de atuação. Tais inobservâncias emperram o avanço dessa política o que implica no retardamento do desenvolvimento da identidade étnico-racial de crianças negras na Educação Infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que será das crianças, dos(as) jovens negros(as)  
destituídos de uma história condigna de seu povo?

Balogun (1988)

A Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, Maranhão, reformulada para atender à BNCC, deve conter os pressupostos da Lei nº 10.639/03, no que concerne à Educação Infantil, como uma política que reforce o papel da escola em cumprir a sua função de desenvolver uma pedagogia que respeite os valores da criança e que esteja associada com o contexto cultural, contemplando a especificidade da criança negra na Educação Infantil.

Considerando os entraves apresentados, mesmo a despeito do espaço temporal entre as pesquisas realizadas, urge uma tomada de posição política por parte das organizações do Movimento Negro, do Fórum Municipal de Educação de São Luís, do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Maranhão – FEDERMA e do Conselho Municipal de Educação quanto a efetivação da Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, assim como o acompanhamento e posterior avaliação da proposta curricular que contemple a Lei nº 10.639/03, cobrando da Secretaria Municipal de Educação sua execução.

Caso a sociedade, como um todo, não venha a se mobilizar, as mazelas seculares do racismo suas manifestações o preconceito e a discriminação raciais, continuarão a penalizar crianças pequenas impedindo-as de vislumbrar um futuro onde deverão ser respeitadas em seus direitos humanos mais elementares – tornarem-se pessoas jovens e, futuramente, adultas completas e respeitadas em sua diversidade – sua identidade étnico-racial/negritude resgatada.

**Foto 01** - O futuro também precisa ser negro



**Fonte:** João Robert Ripper/AGENCIA F4

## REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.

ADLER, Dilercy Aragão. A escola comunitária: Algumas Considerações. Universidade Federal do Maranhão. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis Palacete Gentil Braga. *Cad. pesq., São Luís, v. 7, n. 1, p. 114 - 124, jan./jun. 1991*.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. **Racismo e Anti-racismo na literatura infanto-juvenil**. Recife: Etnia Produção Editorial, 2001.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2. Impr. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BARBOSA, Jessica de Sousa. **A identidade da Criança Negra na Educação Infantil**: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras. Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.

BOURDIEU, Pierre. PASSERÓN, Jean-Claud. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 3v.:il. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica** – Resolução CNE/CEB nº 04/2010. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara De Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SECADI. UFSCar, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

CONCEIÇÃO, Regina. As Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil. In: **Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Boletim 20, out/2006. Salto para o futuro/TV Escola/Secretaria de Educação à Distância/ Ministério da Educação.

CONNOLLY, Paul. ***El papel de la investigación: el fomento de las actitudes positivas ante la diversidad étnica entre los niños***. Bernard van Leer Foudation: La Haya, Países Bajos. Espacio para la Infancia, junio, 2007, nº. 27.

FARIA, Ana Maria Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). **Educação Infantil pós – LDB**: rumos e desafios. 3. ed. ver. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2001.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Relações étnico-raciais na Educação Infantil. In: ANJOS, Cleriston Izidro dos. FERREIRA, Fernando Hídio. (Orgs.). **Infância e Educação**: olhares sobre o contexto e cotidianos. Maceió: EDUFAL, 2015.

FRIENDLY, Martha. ***Los programas para la primera infancia: Su contribución a la inclusión social em sociedades diversas***. Bernard van



Leer Foudation: La Haya, Países Bajos. Espaço para la Infancia, junio, 2007, nº. 27.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. In: **Aletria – Revista de Estudos de Literatura. Alteridades em questão**. Belo Horizonte: POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.6, n.9, dez/2002.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

JESUS, Ilma Fátima de e OGUNBIYI, Adomair O. **Educação das Relações Étnico-Raciais: Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. São Paulo: Ed. Didática Suplegraf, 2010.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2.ed. rev. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101- 115.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Maranhão: 2019.

MATOS, Edna. *Possibilidade Práctica para e Uso de la Resiliencia em Comunidades Negras de Maranhão, Brasil*. In: **Desarrollo Infantil temprano: Prácticas y reflexiones**. Bernard van Leer Foundation, no. 18. P.113-123, junio 2002. Disponível em: <http://www.laposadadebelen.org.articulos/Resiliencia%20andina.pdf>. Acesso em 13.10.2008.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NUSSBAUM, Martha. **La educación para la ciudadanía universal debe comenzar em la infancia**. Bernard van Leer Foudation: La Haya, Países Bajos. Espacio para la Infancia, junio, 2007, nº. 27.

OGUNBIYI, Adomair O. Castelo e São Cristóvão: Comunidades Remanescentes de Quilombo e suas respectivas Diásporas uma experiência em identidade étnico-racial e resiliência, no Maranhão. **III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros**, no GT Identidade Negra e Reconhecimento, realizado de 06 a 10 de setembro de 2004, em São Luís, Maranhão. 1 CD-ROM.

OGUNBIYI, Adomair. **Agenda Cultural Afro-Brasileira 1888-1998**. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo/Assessoria de Cultura Afro-Brasileira, 1988.

*RODRIGUES, Maria do Rosário de Fátima Biserra. Socializando para ser negro: os embates da família, da escola e do adolescente. Teresina: Fundação Cultural do Piauí – FUNDAC, 2007.*

*SALDANHA, Lílian Maria Leda. Escola Pública: Origens e compromissos sociais. São Luís, [2002], p. 6-14.*

**SÃO LUÍS, Relatório da Formação em Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e**

**Africana.** Tema: Arte Africana. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Núcleo do Currículo/ Secretaria Adjunta de Ensino. Coordenação da Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais. São Luís: 2019.

SILVA, Adomair da. **Identidade Étnico-Racial das Crianças Negras na Educação Infantil:** estudo de caso na Escola Comunitária Mundo das Crianças na Escola pública U.E.B. Meus Amiguinhos. Monografia. Licenciatura em Pedagogia. São Luís: Faculdade Santa Fé, 2009.

SILVA, Ana Maria; CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Gostando mais de nós mesmos:** Perguntas e respostas sobre auto-estima e questão racial. São Paulo: Editora Gente – AMMA PSIQUE/QUILOMBHOJE, 1999.

SILVA JR., Hédio. BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Práticas pedagógicas para a igualdade racial na Educação Infantil.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Lei 10.639/2003.** São Carlos, 2013.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. CROSO, Camila. (Orgs.). **Igualdade das Relações étnico-raciais na escola:** possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

VANDENBROECK, Michel. Más allá del integracionismo y los estereótipos. In: **El desarrollo de identidade positivas.** La primera infancia en perspectiva 3. Bernard van Leer Foundation: La Haya, Países Bajos. Espacio para la Infancia, junio, 2007, nº. 26.

## CAPÍTULO 3

---

### **A INVISIBILIDADE DOS/AS JORNALISTAS NEGROS/AS NA BANCADA DO TELEJORNAL MARANHENSE: UM ESTUDO SOBRE O JMTV 2ª EDIÇÃO DA TV MIRANTE NOS ANOS DE 2018 A 2020**

Luis Félix de Barros Vieira Rocha  
Junerlei Dias de Moraes

#### INTRODUÇÃO

O presente estudo, cujo tema intitulado: *A INVISIBILIDADE DOS/AS JORNALISTAS NEGROS/AS NA BANCADA DO TELEJORNAL MARANHENSE: Um estudo sobre o JMTV da TV Mirante nos anos de 2018 a 2020*, indica grande interesse em conhecer se há representatividade de/as jornalistas negros/as na bancada do telejornal da TV Mirante.

Analisando os telejornais brasileiros, em especial os maranhenses, notamos que em sua maioria, a presença de jornalistas brancos/as com papel de destaque em programas de TV é notória. Podemos pontuar alguns programas de TV em que jornalistas branco/as se destacam com funções importantes. A TV Mirante filiada da Rede Globo de Televisão possui seis programas locais: Bom Dia Mirante, JMTV 1ª Edição, JMTV 2ª Edição, Mirante Rural, Repórter Mirante e Globo Esporte MA, em sua maioria os/as apresentadores/as são de pele branca.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é analisar se há presença de jornalistas negros/as na bancada dos telejornais maranhenses, em especial o JMTV 2ª Edição, ao longo dos anos 2018 a 2020. Vale salientar que “embora homens e mulheres afrodescendentes somem 50,7% da população brasileira, a presença em profissões, a ocupação de postos de trabalho de maior relevância e o topo da pirâmide salarial continuam a ser uma expressão das desigualdades”. (CLAVELIN, 2013, p.1). Isso é comprovado ao assistimos os telejornais diários nas emissoras de TV no Brasil e no Maranhão.

À luz do exposto, na perspectiva de buscar-se respostas nessa pesquisa, as informações a serem obtidas dar-se-ão mediante ao seguinte questionamento: o telejornal JMTV 2ª Edição da TV Mirante oportuniza jornalistas negros/as para apresentar na bancada do telejornal da emissora pesquisada?

A pesquisa se dá por meio de revisão bibliográfica de diversos autores que contribuíram significativamente para a análise de material teórico acerca da presença dos negros no ambiente jornalísticos dos telejornais, tais como: Silva (1981), Stepan (2004), Santos (2009), Borges (2010), Clavelin (2013), Pinheiro (2016), dentre outros, e, por meio de artigos em sites e revistas científicas como Scielo, Intercom, Intellectus, PUCRS, UNESP, MEC dentre outros/as.

A presente pesquisa foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental das edições do JMTV 2ª Edição por meio do aplicativo Globoplay da Rede Globo de televisão, na qual analisamos se há presença de jornalistas negros/as na bancada do referido programa nos anos de 2018 a 2020, bem como a influência deste fato para o telejornal como aspectos relevantes à democracia e respeito racial e étnico.

O presente artigo está distribuído em três seções, a pesquisa gira em torno das seguintes temáticas: racismo, teoria do branque-

amento, a imprensa negra no Brasil e a invisibilidade de jornalistas negros no telejornal JMTV 2ª Edição. Portanto, a referida pesquisa é relevante para o campo das Relações étnico-raciais na perspectiva da área da comunicação social, em especial do jornalismo.

## O RACISMO NO BRASIL E A TEORIA DO BRANQUEAMENTO

O racismo é um fenômeno complexo e de difícil definição, *a priori*, pode-se afirmar que atualmente o termo racismo é encarado no Brasil de forma análoga ao que fora vivenciado por negros do continente africano retirados de suas terras para serem escravizados em terras brasileiras. Munanga (2010, p. 2) nos fala que,

o fenômeno chamado racismo tem uma grande complexidade, além de ser muito dinâmico no tempo e no espaço. Se ele é único em sua essência, em sua história, características e manifestações, ele é múltiplo e diversificado, daí a dificuldade para denotá-lo, ora através de uma única definição, ora através de uma única receita de combate.

Todavia, há uma reflexão errônea sobre essa temática, pois o racismo é, sobretudo, um pré-julgamento de uma raça em detrimento de outra, ou seja, quando uma se considera superior às outras em diferentes âmbitos.

De acordo com Nunes (2006, p. 90):

Brasil foi o último país a abolir a escravidão. Esse fato histórico, aparentemente longínquo, deixou, na verdade, profundas marcas na sociedade brasileira. Para entendê-las, é preciso não esquecer os navios negreiros e os objetos de tortura. É preciso lembrar que a abolição foi lenta. Mas é preciso também pensar o lugar que a ciência ocupou na consolidação do preconceito contra os negros. Para que se lute contra o racismo é preciso

primeiramente reconhecer que ele existe. Sem essa “confissão” tira-se do foco o alvo que se quer atingir.

De fato, a escravidão dos(as) negros e negras, bem como qualquer forma de discriminação e segregação, não deve ser esquecida ou simplesmente desconsiderada, pelo contrário, sempre foi e será tida como uma das maneiras mais criminosas de se lidar com pessoas às quais, culturalmente, são excluídas do meio social, além de serem separados de suas famílias e de suas manifestações culturais, crenças e valores. Fanon (1969) destaca que, “o racismo não é um todo, mas o elemento mais visível, mais cotidiano, para dizermos tudo, em certos momentos, mais grosseiro de uma estrutura dada”. (FANON, 1969, p. 35).

Podemos ressaltar ainda que vários povos de diferentes etnias foram consideravelmente explorados e submetidos a trabalhos desumanos pelos portugueses, revelando um processo de discriminação por raça que perdura até os dias de hoje. Fanon (1969), nos explica que racismo é um “produto”, assim como um processo no qual o colono dominante, desarticula as forças do dominado, extinguindo “valores, sistemas de referência e panorama social”: uma vez “desmoronadas, as linhas de força já não ordenam. Perante elas, um novo conjunto, imposto, não proposto, mas afirmado, com todo o seu peso de canhões e de sabres”. (FANON, 1969, p. 38).

Percebe-se que ao longo dos tempos, as pessoas se atêm a classificar o grau da discriminação racial por aspectos comuns, tais como se dirigir às pessoas negras por “pardos”, “morenos”, “pretos”, “negão” outras bem mais ousadas e vexatórias como “nigrinho (a)”, “negrinho (a)”, “tição”, além de muitas vezes vir acrescido de adjetivos e expressões que os caracterizam como “negro do cabelo ruim”, “negrinha assanhada”, “só podia ser negro”, bem como associar qualquer problema ou dificuldade à cor negra ou a pessoa. (SILVERIO, 2002, p. 224).

Conforme Campos (2017), essas várias denominações a uma pessoa negra se devem a certas teorias sociológicas que visam explicitar sua caracterização e se dá de três formas, tais como:

1. Fenômeno enraizado - isto é, quando o sentido de racismo é entendido atrelado a uma doutrina, ideologias e /ou conjunto de ideias que identificam a “inferioridade natural” de um determinado povo que possuem características distintas e extremamente específicas;
2. Preconceitos - nesta segunda abordagem, as ideias não são a principal causa do racismo, mas a posturas preconceituosas e discriminatórias causadas por ideologias articuladas;
3. Características Sistêmicas - Nesta terceira teoria, o racismo se define com base em estruturas que vão além de rótulos, posturas ou ideias de discriminação (CAMPOS, 2017, p. 1-2).

Segundo o mesmo autor, epistemologicamente, o racismo já se configura como procedente de ideologia, uma vez que o termo “ismo” visa indicar doutrinas e crenças, passando a ser utilizada desde 1920 e trabalhada academicamente por volta de 1940 (CAMPOS, 2017, p. 3).

A temática acerca do racismo, bem como suas fundamentações baseiam-se em diversas teorias, tanto ideológicas como científicas que o justifiquem no meio social. Teoria como a darwinista social, baseada em conceitos que explicitam a tese de evolução humana para comportamentos e fenômenos sociais aborda uma visão de competição inter-racial, na qual há raça mais fraca ou mais forte para sobrevivência humana em meio social (SCHWARCZ, 1993).

Entretanto, a base ideológica que imputa conceito de que os negros só podem executar funções e profissões determinadas por questão de segregação racial possui fator considerável para disseminação do racismo no mundo, visto que raça não é aspecto



determinante para desenvolvimento de distintas atividades ou habilidades.

A perspectiva de Campos (2017), o racismo institucional é,

uma expressão utilizada para explicitar qualquer ação prejudicial a um grupo racial justificada ou não por uma motivação de cunho ideológico, no qual permitiu a criação de instituições, formada por leis, políticas públicas, práticas padronizadas, dentre outras que agem explicitamente com base em ações de exclusões. (CAMPOS, 2017, p. 5).

Para o Conselho Federal de Psicologia (2017, p. 10):

Essa primeira definição sobre racismo pode ser usada como base para, de forma geral, também pensarmos o sexismo e o “classismo”. A diferença é que, em vez de se pautar na crença de que há raças superiores e inferiores, o sexismo fundamenta-se no pressuposto ideológico de que há uma identidade de gênero superior, a do homem heterossexual, e que as demais são inferiores, o que inclui as mulheres, lésbicas, gays, transexuais, travestis, intersexos, queers, dentre outras; por sua vez, o “classismo” ou a discriminação de classe tem como lastro a crença de que em qualquer âmbito da vida os ricos são superiores aos pobres.

De fato, ao longo dos anos não mudou muito, porém as medidas de proteção às pessoas que sofrem qualquer tipo de discriminação estão arduamente sendo embasadas por meio de leis que garantem o combate e redução de práticas discriminatórias. Segundo Machado (2000, p. 11):

A ideia de que as capacidades intelectuais e a cultura se transmite de forma hereditária e desigual de acordo com as raças - ideia que toma como indicador principal, embora não exclusivo, a cor da pele, com o branco europeu do Norte a ocupar o topo da hierarquia - é

uma interpretação sobre a diversidade humana amplamente partilhada no campo intelectual e científico europeu da época, e não o produto de alguns espíritos isolados. Esta maneira de pensar, também designada por racismo, é o resultado “de uma formidável convergência de todos os campos do saber, com inúmeras contribuições de filósofos, teólogos, anatomistas, fisiologistas, historiadores, filólogos, mas também de escritores, poetas e viajantes”

Nesse sentido, o “racismo” perpassa por vários profissionais não como algo isolado a determinados conceituadores ideológicos e científicos. O mito de democracia racial remete a um fator de que não há preconceito ou discriminação racial, sendo justificado por um caráter de méritos individuais não mais pela cor ou raça. Conforme afirma Guimarães (2001, p. 4):

Ao nível do senso comum, a desmoralização da ideia de raça não significará o fim imediato dos estereótipos que atingiam a população negra - estes se manterão razoavelmente intactos, perdendo talvez o seu caráter de imutabilidade -; representará, isto sim, uma arma poderosa de incorporação dos mestiços – mulatos, pardos, principalmente morenos – aos espaços econômico, simbólico e ideológico da nação (incluindo aí a reivindicação de direitos civis e sociais).

Como fora mencionado pelo autor, o caráter de imutabilidade permite que os conceitos e diversas formas de se dirigir a negros, de modo que estabeleça uma segregação cultural, torne-se hábitos enraizados em sociedade e definidos por distintas ações ideológicas, sendo efetivamente defendida por movimentos sociais, nos quais “os ativistas negros serão chamados a ocupar cargos nos recém-criados Conselhos e Secretarias da Comunidade Negra, no âmbito dos governos estaduais e, no federal, na Fundação Palmares, criada em 1988, no âmbito do Ministério da Cultura”. (GUIMARÃES, 2001, p. 15).

As ocupações dos negros em políticas públicas deram margem para criação de importantes avanços na sociedade como elaboração de leis antirracistas com embasamento na Lei maior, a Carta Magna de 1988 que determina em seu capítulo I, artigo 5º, parágrafo XLII: “A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

Convém destacar conforme menciona Guimarães (2001, p. 15):

Em 5 de janeiro de 1989 é sancionada a lei nº 7716, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Esta lei permitirá que dali em diante a luta contra a discriminação racial e o preconceito de cor se organize em bases jurídicas. As constituições estaduais, promulgadas em 1989, seguirão, neste aspecto, a Carta Magna.

Nesse sentido, o preconceito não é visto como uma prática isolada, mas crime movido pela cor de pele ou raça que pode ser respondido judicialmente, dando origem, assim, a uma verdadeira mobilização social em prol da defesa de uma parcela da população que por anos perpassa por processos discriminatórios e constrangedores.

A democracia racial tão questionada tem seus princípios pautados numa falsa analogia de que não há mais distinção por cor ou raça, dando a ideia de um país comum a todos. Entretanto, é nítido perceber que as relações sociais em torno dessa temática perpassam por questões cada vez mais conflituosa quando se trata de preconceitos, isto é, a forma pela qual se atém a segregar e discriminar segue um parâmetro embutida em ações disfarçadas.

Munanga (2010) nos explica que:

Ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa voz for-

te e poderosa é o que costumamos chamar “mito de democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista (MUNANGA, 2010, p.1).

Assim, as múltiplas formas de se praticar o racismo estabelecem algumas classificações, visto que nesse panorama a tendência de discriminação ocorre em muitos casos de maneira “disfarçada”. Segundo (LIMA; VALA, 2004, p.404) o racismo pode ser classificado de diferentes formas tais como:

1. Racismo Simbólico - refere-se a ideia de que os negros representam uma ameaça aos valores, cultura, bem como econômica de uma classe dominante, tendo em vista ao crescimento da luta por direitos iguais, o que afeta essa parcela da população que se opõe a tal ação;
2. Racismo Moderno - visa medir as atitudes raciais públicas dos indivíduos, quando as normas sociais inibem as expressões abertas de racismo, partindo do pressuposto que a discriminação é uma coisa do passado porque os negros podem agora competir e adquirirem as coisas que eles almejam, além de que estão subindo economicamente muito rápido e em setores nos quais não são bem-vindos, os meios e as demandas dos negros são inadequados ou injustos e os ganhos recentes dos negros não são merecidos e as instituições sociais lhes dão mais atenção do que eles deveriam receber;
3. Racismo Averso - com base nesse pressuposto os racistas aversivos não discriminam os negros, pelo contrário, eles endossam tratamento igualitário para negros e brancos. Entretanto, quando a norma igualitária não está explícita na situação ou existe um contexto que justifica a discriminação, os racistas aversivos discriminam os negros;
4. Racismo Ambivalente - a ambivalência resulta da dupla percepção de que os negros são desviantes e, ao mesmo tempo, estão em desvantagem em relação aos brancos, o que gera desconfortos psicológicos. Tal ra-

cismo demonstra uma grande importância em manter uma postura de não preconceito de forma a garantir uma imagem pública boa;

5. Preconceito sutil - procura explicar outra nova expressão do preconceito, o preconceito contra grupos exógenos ou externos, onde indica que uma parcela de quem age com discriminação mediante a três motivos: ideia de que um grupo está portando-se de maneira incorreta e mesmo condenável na busca da realização social; diferença cultural muito grande; e, rejeição à expressão de simpatia e admiração com relação aos membros do “ex” grupo;

6. Racismo Cordial - é definido como uma forma de discriminação contra os cidadãos não brancos (negros e mulatos), que se caracteriza por uma polidez superficial que reveste atitudes e comportamentos discriminatórios, que se expressam ao nível das relações interpessoais através de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho “racial”.

Dessa forma, o racismo está evidenciado no meio social por diferentes maneiras, onde o autor muitas vezes configura-se como antirracista em busca de um ambiente harmônico, porém com ações ou expressões xenofóbicas, nacionalistas e fanáticas a um determinado grupo étnico. (LIMA; VALA, 2004, p.405)

Ao longo dos anos, os movimentos negros tiveram um grande avanço em prol da luta pelos direitos como cidadãos, cujo foco visava garantir o respeito a diversidade cultural e maior participação social, sendo necessário, sobretudo, criação de leis que promovesse um olhar global ao racismo de forma a combater as práticas predominantes.

## O JORNALISMO NO BRASIL: A IMPRENSA NEGRA

Apesar de que em alguns países europeus a imprensa tenha aparecido por volta do ano de 1609, no Brasil só foi possível em 1808

com a vinda de D. João VI como requisito para divulgação e informações de interesses da Coroa com a criação do jornal Gazeta no Rio de Janeiro. No mesmo ano foi criado o jornal Correio Braziliense, por José Hipólito da Costa, no entanto fora impresso na Inglaterra por se opor ao domínio da Coroa. (JARDIM; BRANDÃO, 2014, p.137)

Somente em 1821 passou a divulgar o primeiro jornal a defender interesses dos brasileiros, intitulado “O Diário Constitucional”. Segundo Jardim e Brandão (2014, p.139):

O fim da censura facilita o aparecimento dos jornais comunitários, informativos de grupos políticos, étnicos e de categorias profissionais: alguns deles defendem a independência e a abolição da escravatura; outros estão ligados a ideias políticas de visão libertária de tendência anarquista; e outros são feministas, que defendem os interesses das mulheres.

Aos poucos os jornais foram dando margem a diferentes grupos sociais e políticos que pretendiam defender seus ideais. Por conta dos constantes ataques à imprensa da época, muitos desistiram de investir em seus jornais próprios, mesmo sendo a única forma de expressar suas concepções acerca dos acontecimentos da época.

Em face de um parâmetro de branqueamento e mito de democracia racial, o país refletia o dilema de ressocialização dos negros libertos do modo de escravidão, sendo substituídos em alguns casos por imigrantes.

Dessa forma, conforme Malatian (2018, p. 341-342):

Do ponto de vista urbanístico, nas primeiras décadas republicanas ocorreu o que Raquel Rolnik considera um movimento de re-territorialização dos negros na cidade, a qual passou por um novo zoneamento realizado segundo modelo urbanístico implementado pelo poder municipal. Dele resultou que a população negra se concentrava em porões e cortiços do velho

centro da cidade, abandonado pela população abastada que dava preferência à residência em Higienópolis e nos Campos Elíseos.

Alguns lugares eram denominados “territórios negros”, devido à grande concentração destes, o que resultou na criação de diferentes tipos de movimentos, atividades educativas e sociais voltadas para esse tipo de grupo cada vez mais excluídos da sociedade, o que atualmente reconhecemos como fundamentais para construção da identidade cultural do Brasil.

Assim, ressalta-se que a partir desses acontecimentos a imprensa negra teve seus primeiros impressos com o pasquim O Homem de Côm, em 1833, produzido por Francisco de Paula Brito na cidade do Rio de Janeiro. Segundo Oliveira (2017, p. 2), “Francisco Paula Brito se apropria da comunicação para questionar a precariedade da liberdade e o descaso com a cidadania de sua gente”, uma vez que a intolerância ao negro permitia que fossem julgados e mesmo que libertos fossem escravizados até que se provasse inocência.

Entretanto, entre 1845, quando foi criado um jornal de caráter político intitulado O socialista, no Rio de Janeiro, até 1900 quando fora publicado cerca de 64 tipos de informativo, representando as várias pessoas foram presas, mortas ou deportadas, o que culminou com uma aprovação de novo código penal que combatesse esses crimes de imprensa.

Além da publicação do pasquim O Homem de Côm, surgiram outros títulos como: Brasileiro Pardo, O Cabrito, O Crioulinho e O Lafuente, como forma de protesto aos direitos dos negros como cidadãos e que não eram garantidos, apesar de leis voltadas para isso.

Outro nome importante na imprensa negra é Manoel Queirino, fundador do jornal A Província em 1887, cujo objetivo estava voltado à classe operária. Santos (2009, p. 3) em seus estudos sobre a imprensa negra a define como:

[...] o conjunto dos jornais que foram publicados, a partir do século XIX, com a intenção de criar meios de comunicação, educação e protesto para os leitores aos quais se dirigia. Contudo a variedade de orientação política, estratégias de luta, tiragem e duração, em geral, aqueles periódicos tinham objetivos muito aproximados. Ao perseguir as datas festivas de aniversários, casamentos, batizados, festas e bailes, também os anúncios de morte e doenças, artigos assinados e reportagens, temos um quadro aproximado dos comportamentos, anseios, esperanças e reivindicações daquelas pessoas. O protesto contra o preconceito racial e a marginalização social, poesia, teatro, música, conselhos e fofocas que tinham o objetivo de indicar regras morais e de comportamento, bem como juízos afirmativos de uma identidade negra, tudo isso e muito mais se pode vislumbrar nessa imprensa.

Esses jornais se tornaram de suma importância, uma vez que por meio dele que as pessoas tinham conhecimento acerca de festas e comemorações, expor suas atividades culturais, opiniões, possibilitando que a população tivesse plena ciência dos seus direitos e deveres enquanto cidadão, apesar de muitas vezes serem impedidos de participarem em eventos, frequentarem escolas, cinemas ou outros lugares em que os brancos estariam em grande quantidade.

Oliveira (2017, p. 4) nos explica que,

os escritos deixados nesses seminários permitem muitas considerações sobre o comportamento, as ideias, os valores e os princípios, além de registrar a atuação de diversos personagens que buscavam uma melhor condição de vida para a população de tez escura. Esses jornais permitem que o pesquisador possa conhecer ainda mais a respeito da sociabilidade da comunidade negra, o papel que as mulheres negras tinham na organização de sua comunidade, a circularidade desses sujeitos pelos mais diferentes espaços sociais (não necessariamente somente de negros), de que maneira eles participaram da história e interagiram com o seu contexto fugindo do determinismo que os condicionava, o que pensavam e debatiam em torno da cidade-



nia, as reivindicações e denúncias a respeito dos casos de racismo, entre outros.

Convém ressaltar que as contribuições dos jornais que enfatizavam a imprensa negra e seus primeiros traços na sociedade vão além de mostrar denúncias ou reivindicações, sobretudo, retratar a realidade de um povo e como lidam com um processo de exclusão e segregação. Uma das características dos escritos pela imprensa negra entre o século XIX e XX é a questão do anonimato na redação de alguns textos, conforme menciona Tiede (2018, p. 54):

Deve-se lembrar que uma grande quantidade de textos foi publicada sem assinatura, anônimos, que provavelmente eram escritos pela própria redação dos jornais. Há, também, além dos escritores, menções as pessoas do círculo social que não escreviam na imprensa negra. Isso porque os jornais eram atentos a vivência cotidiana dos indivíduos e do coletivo, narrando os encontros e desventuras do ambiente em que estavam inseridos, especialmente através das seções sociais e de críticas.

Além de ser uma forma de preservar o nome do escritor do texto, o anonimato era tido como espaço para descrever os fatos coletados sem ser percebido e perseguido, até mesmo por mulheres, uma vez que não possuíam oportunidades no meio social para exposição de opiniões ou críticas muito menos para trabalhos como jornalistas.

A INVISIBILIDADE DOS/AS JORNALISTAS NEGROS/AS NA BANCADA DO TELEJORNAL MARANHENSE: UM ESTUDO SOBRE O JMTV 2ª EDIÇÃO DA TV MIRANTE NOS ANOS DE 2018 A 2020

O negro sempre teve uma participação mínima nos programas da televisão brasileira. Segundo Araújo (2004, p. 65) “A maioria

dos afro-brasileiros está tão familiarizado com a ordem estabelecida pela produção simbólica das redes de tevê, marcada por referências eurocêntricas, como todos os outros segmentos étnicos/raciais do país”.

No Estado do Maranhão é nítida a pouca presença de profissionais de comunicação (Jornalista) negros/as nos programas de TV. Analisando as principais emissoras de Televisão no Maranhão (TV Mirante e Difusora) percebe-se a pouca presença de negros/as, considerando que 74% composta de população maranhense é negra, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE, 2020).

Segundo Portal (2016, p.4), “as principais emissoras de TV detêm de forma intencional o padrão europeu de jornalistas para a apresentação de telejornais, por exemplo, que se baseiam em cor, traços físicos e textura dos cabelos. É o que chamamos de embranquecimento midiático”. Permitindo que muitos jornalistas negros, quer sejam homem ou mulher, sejam impossibilitados de assumir uma bancada de telejornal.

O termo “visibilidade” remete, epistemologicamente, a se tornar visível ou em outras palavras obter reconhecimento ou prestígio, assim, ao relacionar a presença dos negros na imprensa brasileira entende-se que, em virtude de muitas vezes estes se apresentarem “escondidos” em redações ou seja invisíveis, a sua capacidade jornalística é posta em segundo plano em contrapartida a pessoas de pele clara que tem mais probabilidade de serem apresentadores ou comporem bancadas de importantes telejornais. De acordo com Carvalho (2005, p.1)

A invisibilidade a que está sujeita a população negra tem sido considerada por antropólogos como uma estratégia por parte do Estado e da sociedade brasileira em geral que visa ocultar a diversidade étnica do grupo negro. Este processo iniciou-se durante o regime escravista. A sociedade colonial brasileira procurou

“suavizar” as diferenças entre as práticas culturais de brancos e negros a fim de retirar deste seu potencial político e étnico enquanto marca de alteridade.

Portal (2016, p.4) menciona ainda que além de o indivíduo sempre procurar obter reconhecimento ou prestígio não ocorre somente com relação a trabalho ou com a família, amigos, mas percebe-se que é constantemente desafiado pelos grupos sociais aos quais pertencem, por povos distintos e até raças a destacar suas características de forma a garantir uma identidade cultural própria e que gera ou não atenção e visibilidade, contribuindo para a formação de pré-conceitos.

Devido às fortes práticas de discriminação, “o próprio negro não se reconhece como tal por acreditar que em toda história da televisão nunca ocupou papel de destaque e, assim, acaba por “aceitar” sua posição de coadjuvante na tela” (PORTAL, 2016, p.7), sendo muitas vezes cotado para desempenhar papéis irrelevantes ou até aceitando receber um salário menor que o habitual.

O Estado do Maranhão possui diversas emissoras de TV e as principais são a TV Mirante e a TV Difusora, estas possuem profissionais de comunicação negros/pardos que anos estão nessas emissoras tais como Regina Sousa (TV Mirante), Douglas Pinto (TV Mirante), Eduardo Bueno (TV Difusora), Silvan Alves (TV Difusora), Adalberto Melo (TV Difusora) e Keith Almeida (TV Difusora). Assim, percebemos que na TV Difusora possui uma diversidade racial de jornalistas em seus programas de Televisão. Sobre o histórico das principais emissoras de TVs do Estado do Maranhão, Figueiredo (2016, p. 26) afirma que “no Maranhão, a história da TV Difusora, foi fundada em 1962 é também uma história de disputa de poder pelos grupos políticos locais”, bem como várias emissoras que apresentam ligações diretas. Entretanto, como menciona Figueiredo (2016, p.15),

Para falarmos dos primórdios da televisão no estado, é necessário retrocedermos a 1955, ano da criação da Rádio Difusora do Maranhão Limitada, pelo proprietário rural e político maranhense Raimundo Emerson Machado Bacelar. Emissora que deu origem a grande parte da programação e a muitos dos primeiros profissionais da televisão maranhense, a Rádio Difusora foi inaugurada em 29 de outubro de 1955. Devido a sua trajetória de pioneirismo, à grande potência de seu transmissor e à equipe profissional então considerada a melhor, tornou-se, em pouco tempo, uma das mais importantes emissoras das regiões norte e nordeste. O grande sucesso da rádio consolidava o sonho de viabilizar a futura televisão (BACELAR, 2007; RIBEIRO, 2014b).

A partir da criação da Rádio Difusora, uma nova forma de fazer reportagem surgiu dando margem ao surgimento da TV Difusora, objeto da iniciativa e interesse político dos irmãos Raimundo Bacelar e Carlos Magno Duque Bacelar, e de Bernardo Coelho de Almeida.

Contudo, o período em que a TV Difusora entra no ar, em 9 de novembro de 1963, reflete uma problemática vivenciada por todo Brasil, uma vez que em 1964 permeia um cenário político apreensivo em que o país enfrentaria o Golpe Militar, no qual nem tudo que se transmitia era aceito a não ser que estivesse de acordo com a posição política da época, caso contrário, além de censurada ao ponto de ter a imagem cancelada a emissora teria punições bem mais severas. Tal como ocorreu em 1970, quando se cogitou a venda da emissora e iniciou-se negociações para o processo, por um conjunto político se opor à sua implantação.

Dessa forma, conforme ressalta Figueiredo (2016, p. 16):

Ações políticas e interesses pessoais aliados à crise econômico financeira enfrentada pela emissora, culminaram na venda da mesma, em 1985 e, três anos depois, em 1988, na transferência indireta das outor-

gas de concessão para novos proprietários, através de requerimento formalizado pelo então Ministro das Comunicações, Antônio Carlos Magalhães, autorizada pelo presidente José Sarney.

A TV Difusora sempre esteve entre a mais cobiçada pelo poder político da época. Assim, em 1991, por fim, a mudança do sinal da Rede Globo para a TV Mirante foi realizada sob o comando do grupo liderado pelo ex-presidente José Sarney. A partir dessa data, a Rede Globo passou a celebrar os contratos que manteve com a TV Difusora com prazo de vigência menor. O que antes era datado de “16 de julho de 1981, em vigor conforme Termo de Rerratificação firmado em 12 de fevereiro de 1987”, de acordo com Termo de Rescisão, firmado em 31 de janeiro de 1988, passou a ser renovado ano a ano, segundo Instrumento Particular de Convenção.

Percebe-se que todo cunho político envolvido explica que a venda ocorreu por uma metade da empresa já pertencer ao ex-governador Luiz Rocha, formalmente representado por Francisco Coelho e, posteriormente, vender novamente para o recém-eleito governador do Maranhão, Edison Lobão. (FIGUEIREDO, 2016, p. 144). A Rede Mirante avançou de tal forma que hoje abrange diferentes regiões do Maranhão.

Conforme afirma Silva e Tavares (2020, p. 6):

Por meio da mídia regional, em particular a TV regional, a sociedade que vive em um local específico em espécie de grupos consegue exercer com mais assiduidade seu papel de cidadão, se inteirando da produção de conteúdo noticioso, por meio de envio de pautas, por exemplo, e aproximando-se mais de uma representação e identificação do público com os jornais da região.

Esse regionalismo demonstra até mais engajamento e garante credibilidade, uma vez que a população, segundo a TV Mirante,

pode participar com programações envolvendo não apenas notícias e fatos, mas atividades culturais e dinâmicas. Senda está uma das características positivas da emissora que contribui para audiência significativa, visto que jamais fora feito antes por nenhuma outra.

A TV Mirante dispõe de quatro emissoras com produções locais e regionais, atingindo 48 cidades, dentre elas:

- São Luís;
- Caxias;
- Imperatriz;
- Balsas.

Dentre as cidades alcançadas, destaca-se: Açailândia, Buriticupu, Grajaú, João Lisboa, Sítio Novo, Vila Nova dos Martírios, Montes Altos, Nova Colinas, Carolina, Cidelândia, a própria cidade de Imperatriz, dentre outras.

Outro aspecto da TV Mirante e sua forma de atingir a população é permitir que os telespectadores façam parte do telejornal com opiniões e sugestões de informação a serem debatidas e discutidas no jornal, permitindo que levem a notícia conforme interesses da comunidade local.

## ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Para sintetizar o trabalho de maneira enfática e entendermos o tema, ele foi abordado e dividido em etapas para sua conclusão objetiva e de resultado abrangente diante de diversas competências durante as formalidades da televisão brasileira em meio a invisibilidade dos/as jornalistas negros/as frente a bancada dos telejornais maranhenses. Nessa perspectiva, fizemos uma análise para identificar se há presença ou não de jornalistas negros na bancada do programa JMTV 2ª Edição da TV Mirante nos anos de 2018 a 2020, onde fizemos um levantamento no site do Globoplay.

A partir da análise do Globoplay que é uma plataforma digital de streaming de vídeos, fizemos um mapeamento município sobre os jornalistas a frente do JMTV 2ª Edição. Nessa perspectiva, o programa JMTV 2ª Edição é exibido e segunda a sábado, às 19h15, sob o comando do apresentador Giovanni Normanton Spinucci, homem branco, nascido em Jundiaí/SP, e está na frente da bancada do JMTV 2ª Edição desde 2014.

Em 2019 o jornalista Giovanni Spinucci recebeu o título de cidadão ludovicense na Câmara Municipal de São Luís. A referida homenagem foi concedida pelo vereador Umbelino Junior através do decreto legislativo nº 091/19, após a proposição ser aprovada por unanimidade entre os parlamentares da cidade de São Luís do Maranhão.

**Figura 1** – Giovanni Spinucci apresentando o JMTV 2ª Edição



Fonte: Twitter de Giovanni Spinucci

Vale ressaltar que a mídia tem o poder de influenciar as pessoas de forma rápida e em grande escala. A televisão é um instrumento potente e tem por finalidade promover informações e entretenimento, estando presente na vida da maioria dos brasileiros. Oliveira (2008, p. 12-13) aponta que,

A televisão leva o mundo até o indivíduo sem que ele precise sair na rua; torna-o aquilo que ele não é; dita o que é bom e ruim para a sua saúde; mostra o que é feio e bonito e, o que é mais cômodo e ao mesmo tempo prejudicial à sua intelectualidade: transmite informações prontas, sem que ele necessite investir seu tempo em reflexões. Pode-se afirmar que a televisão tem como objetivo transmitir a população padrões de beleza europeias e fazer com que as pessoas acreditem ser o ideal.

Neste contexto, observa-se que a difusão de valores estéticos realizada pelas mídias, e em especial pela TV aberta, torna-se essencial para o sustento da ‘indústria cultural da beleza’ que faz com que o indivíduo, na necessidade de ser reconhecido como parte de um todo, absorva tais valores muitas vezes sem questionamentos (BALDANZA; ABREU, 2010, p. 91-92).

É nítido a preocupação das emissoras de TV em perpetuar padrões europeus nos principais telejornais maranhenses, onde evidenciamos a presença marcante de jornalistas brancos com papel de destaques nos principais telejornais de nosso Estado. De acordo com levantamento feito no Globoplay, notamos que em 2018, 2019 e 2020, o jornalista Giovanni Spinucci esteve à frente do telejornal quase todo o ano do telejornal JMTV 2ª Edição, reversando nos finais de semana, ou em alguns dias na semana com os seguintes jornalistas: Tayse Feques, Janaina Bordalo, Celia Fontinele, Ana Guimarães, Olávo Sampaio, Alex Barbosa, Janaina Bordalo, Adailton Borba, Lais Rocha e Célia Fontinelle. É nítida ausência de jornalistas de cor preta na principal bancada do telejornal maranhense.

Vale ressaltar que os profissionais citados acima a maioria são brancos ou pardos tendo a tez da pele próximo ao branco. Vale lembrar que na emissora maranhense (TV Mirante), possui jornalistas negros e negras como Regina Sousa e Douglas Pinto, porém nos



anos de 2018 a 2020, não se identificou esses profissionais na banca da do JMTV 2ª Edição.

Essa exclusão desses/as jornalistas como apresentadores desse Jornal, pode ser entendida como se eles não possuíssem o perfil (estereótipo branco) que a grande mídia dita para ocupar cargos com apresentador de um telejornal. Assim, a população negra em especial os próprios profissionais de comunicação negro não se sentem representados contribuindo de forma significativa para propagação do racismo midiático.

Através da consolidação de estereótipos brancos a mídia proporciona ao seu público uma imagem negativa da população negra, contribuindo para a permanência do racismo na sociedade. Além disso, estas características não somente asseguram o racismo, mas também faz com que isso seja retratado com naturalidade, já que negros não possuem prestígios sociais e muitos menos frequentam as telas da televisão com a mesma frequência que os brancos. (CASSEB, 2017, p.12).

A mídia brasileira levanta a bandeira do branqueamento como algo identificável, o que percebemos na televisão e em outros meios de comunicação de massa, é a identidade modelo para a sociedade. A mídia não somente atualiza a distância que separava, na escravidão, a elite do povo, mas nega, com seu exclusivismo, as identidades culturais afro-brasileira e indígena, as quais não têm acesso, em pé de igualdade, às programações televisiva e radiofônica (D'ADESKY, 2001, p. 93-94).

Durante toda a história televisiva, este modelo é difundido de forma nítida nos meios de comunicação, tendo como padrão de beleza o branco. Nessa perspectiva a estética europeia configura-se como padrão para um país miscigenado. Podemos salientar que o branqueamento não é uma característica nova, sendo uma das ca-

tegorias do racismo no Brasil, desde quando eram feitas previsões para eliminar o negro da sociedade, “essas previsões eram difundidas, inclusive, nos documentos oficiais do governo” (DOMINGUES, 2002, p. 566).

**Figura 2** – Jornalista Regina Sousa



Fonte: TV Mirante

**Figura 3** – Jornalista Douglas Pinto



Fonte: TV Mirante

Logo percebemos que muitos profissionais de comunicação negros e negras estão em cargos inferiores em veículos de comunicação como rádio e especialmente TV, estes são marginalizados e até mesmo excluídos do mercado de trabalho. Isso se dá devido ao racismo midiático existente nos meios de comunicação do Brasil. Sodré (2000) afirma que a mídia propaga modelos que vão contra a enorme diversidade cultural presente no Brasil.

O argumento central era que o discurso da propaganda, para ser eficaz, deveria provocar, no público consumidor, projeções identitárias “para cima”. Assim, na medida em que, no Brasil, predominava o ideal de beleza branco europeu – cabelos lisos, de preferência louros, olhos claros, traços finos –, o uso de negros não só desvalorizaria o produto como provocaria um sentimento de rejeição, tanto por parte de consumidores brancos quanto dos próprios negros, na medida em que, entre esses, prevalecia o ideal de embranquecimento. Por outro lado, a associação entre cor da pele e condição socioeconômica era mais uma justificativa a favor da discriminação (NAVARRO, 2014, p. 10 apud STROZEMBERG, 2004).

A mídia brasileira levanta a bandeira do branqueamento como algo identificável, o que percebemos na televisão e em outros meios de comunicação de massa, é a identidade modelo para a sociedade. Durante toda a história televisiva, este modelo é difundido de forma nítida nos meios de comunicação, tendo como padrão de beleza o branco. Nessa perspectiva a estética europeia configura-se como padrão para um país miscigenado.

A mídia não somente atualiza a distância que separava, na escravidão, a elite do povo, mas nega, com seu exclusivismo, as identidades culturais afro-brasileira e indígena, as quais não têm acesso, em pé de igualdade, às programações televisiva e radiofônica (D'ADESKY, 2001, p. 93-94).

O Brasil “está acostumado a enxergar o negro em condições de subalternidade, e até considerável parte da população negra acredita que o que é mostrado pelos meios de comunicação é a mais pura verdade dos fatos”. (CASSEB, 2017, p.7). Outro fato que podemos salientar aqui diz respeito a representatividade do negro em telenovelas, jornais e comerciais, apesar do evidenciarmos a inexpressiva atuação desses negros e negras nos meios televisivos “a quantidade é mínima quando comparado com os brancos, além de a seleção dos negros para a aparição pública ser através daqueles normalmente com cabelos alisados e traços finos”. (CASSEB, 2017, p.10). Vale ressaltar que o branqueamento não remete somente a presença dos brancos em desproporcionalidade com a dos negros e negras, todavia, remete a descaracterização física deles para se parecerem com os brancos.

A mídia exerce grande influência na configuração dos valores sociais e estéticos do grande público e, historicamente, tem impedido a veiculação da imagem do afrobrasileiro e de seus valores positivos, ou refletido

e recriado uma imagem estereotipada difundida pelos ideais e ideias racistas (SOUZA et al, 2005, p. 169)

Há, portanto, uma invisibilidade do/a jornalista negro e negra na mídia brasileira e isso inclui no telejornal JMTV 2ª Edição quando remete apresentadores negros e negras no referido programa, e isto representa uma das marcas mais consolidadas do racismo em nosso estado e país. Acreditamos que a conquista da visibilidade desses profissionais na televisão não deve ser ocorrida somente mediante os meios legais contra o racismo, mas sim através da ocupação social e cultural, em que não existem diferenças entre os seres humanos por conta da cor da pele.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo é considerado um problema social, onde um determinado grupo de pessoas dentro da sociedade sofre exclusão em meio aos demais grupos, partindo de um meio agressivo com dimensões advindas da escravização de povos negros.

Uma das principais perspectivas apresentadas diante este trabalho e composto em seu andamento, foi em apresentar um referencial teórico de meados de 1950 a 1960, onde um grande índice de preconceito de cor ou preconceito racial não era tido como racismo. Nessa época, se definia como doutrina ou ideologia, preconizando por volta dos anos 70 grandes mudanças nas definições diante à sociedade multirracial de nível racista, no sentido de que há uma constante permanência de grupos sócio raciais prevalecendo sobre a realização na atribuição de posição social, de forma a garantir uma posição melhor definida em detrimento de outros índices sobre o preconceito aparente de reconhecimento à superioridade.

Mediante a grandes referências utilizadas no trabalho concluinte, verificamos que os negros vivem atualmente em demonstrar

habilidades sobre determinadas capacidades nas execuções de várias atividades, seguindo profissões e podendo ser bem-sucedidos. No entanto, não conseguem atingir o nível de tolerância determinado por práticas racistas que regem o que estes podem ou não vir a ser ou fazer, assim como apresentado no trabalho diante as situações de invisibilidade dos jornalistas negros e negras na bancada do JM TV 2ª Edição da TV Mirante, sem preconizar a superação do preconceito sobre a nacionalidade brasileira em associativismo negro em meio às inúmeras valorizações dos indivíduos perante seus talentos ou virtudes.

Portanto, o trabalho aborda as questões raciais e de profissão, por meio do jornalismo, e apresenta uma temática com maior objetivação e de punho característico a construir um novo formato de gestão em meios aos processos deparados as agências investigativas. Assim, motiva-se a suspensão de conteúdos enfrentados em questões econômicas, ao distribuir determinadas informações aos telespectadores e aos profissionais negros, sendo relevante dizermos que haverá uma grande formação e expansão na imprensa diante aos potenciais dos mesmos, cooperando significativamente de forma mais ampla a determinar grandes espaços na sociedade e no mundo virtual em meio a novelas, cinema, telejornais como jornalista, ou apresentadores. Assim, nada impede a emissora de contratar profissionais negros hoje em dia, devido ao grande nível de estudo igualitário, grande reconhecimento estudantil em meio às demais raças, assim como capacidades igualitárias diante a pontos de vista, discussões e capacidades profissionais.

A realidade na qual vivemos hoje permite que em nosso país ainda exista discriminação de raça, em meio a atitudes exclusivas a brancos e de exclusão inapropriada de determinadas pessoas perante sua raça e cor. Apesar dos 129 anos de abolição da escravatura e 517 anos de história do Brasil, verificamos que o país é apresentado como um local com inúmeras misturas de raças, preconizando

ao grande mito da democracia racial operante ao órgão mais forte e dominante da população. Assim, sendo auto influenciável como nas bancadas dos jornais, que possui referências diagnosticadas a pas-sarem informações importantes. Por isso, as emissoras ao apresen-tarem profissionais brancos como apresentadores e porta vozes de notícias ao povo, proporciona em meio a distintos pontos de vista o branqueamento ainda presente nas televisões brasileiras e a exclu-são do negro como fonte única de voz, mediante a compreensões informativas diárias e de relevância à sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joel. **A negação do Brasil: O negro na telenovela brasileira.** Senac: São Paulo, v. 2, 2004.

BALDANZA, R. F.; ABREU, N. R. **Reflexões sobre as influências da in-dústria cultural na difusão de valores estéticos: a TV aberta brasilei-ra e a padronização da beleza.** *Mediaciones Sociales*, n. 7, 2010.

CARVALHO, A. P. C.. **O ‘Planeta’: apontamentos sobre a invisibilida-de dos negros no RS e seus reflexos no campo da cidadania.** *Humana-s (UFRGS)*, v. 26/27, p. 179-191, 2005.

CLAVELIN, Isabel. **Preto, pardo, branco e lilás – o jornalismo como profissão no Brasil.** II COLÓQUIO SEMIÓTICA DAS MÍDIAS, ISSN 2317-9147, Japaratinga – Alagoas, 25 de setembro de 2013.

CAMPOS, Luiz Augusto. **RACISMO EM TRÊS DIMENSÕES: Uma abor-dagem realista-crítica.** *Rev. bras. Ci. Soc.* 32 (95) • 2017 • <https://doi.org/10.17666/329507/2017>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogos/os**. Brasília: CFP, v. 1, 2017. 147 p. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes\\_raciais\\_baixa.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_baixa.pdf). Acesso em: 2 dez. 2020.

CASSEB, Carmem Ribas. **RACISMO NA TELEVISÃO BRASILEIRA: a TV Branca**. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). 2017. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/even3publicacoes-assets/preprint/7195261-racismo-na-televisao-brasileira--a-tv-branca-195267.pdf>. Acessado em: 17 de abr de 2021.

D'ADESKY, J. **Pluralismo Étnico e Multi-Culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DOMINGUES, P. J. **Negros de Almas brancas? A ideologia do branqueamento interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930**. Estudos Afro-Asiáticos, ano 24, n. 3, 2002.

FANON, F. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Sá da Costa, 1969.

FIGUEIREDO, Marcos Arruda Valente de. **TV DIFUSORA: a política na história da televisão no estado do Maranhão - 1962 a 1991**. Porto Alegre, f. 248, 2016. Tese (Comunicação Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito**. Novos Estudos Cebrap, São Paulo, v. 2001, n. 61, p. 147-162, 2001. Disponível em: <http://www.anpocs.org/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs/st-4/st20-3/4678-aguimaraes-democracia/file>. Acesso em: 2 dez. 2020.

JARDIM, Trajano Silva; BRANDÃO, Iolanda Bezerra dos Santos. **Breve histórico da imprensa no Brasil: Desde a colonização é tutelada e dependente do Estado.** – Revista Eletrônica de Relações Internacionais do Centro Universitário Unieuro, Brasília, n. 14, p. 131-171, 2014. Disponível em: [http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/downloads/hegemonia14/Iolanda%20Brand%C3%A3o%20e%20Trajano%20Jardim%20\(6\).pdf](http://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/downloads/hegemonia14/Iolanda%20Brand%C3%A3o%20e%20Trajano%20Jardim%20(6).pdf). Acesso em: 2 dez. 2020.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. **As novas formas de expressão do preconceito e do racismo:** 2004, 9(3), 401-411. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a02v09n3.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2020.

MACHADO, Fernando Luís. **Os novos nomes do racismo: especificação ou inflação conceptual.** *Sociologia, Problemas e Práticas*. Oeiras, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0873-65292000000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292000000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 2 dez. 2020.

MALATIAN, Teresa. **Cem anos de Imprensa Negra em São Paulo:** da descoberta à edição fac-similar. Unesp, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 340-364, 2018. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/viewFile/684/992>. Acesso em: 2 dez. 2020.

MUNANGA, K. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo.** *Cadernos PENESB*, v. 12, p. 169-203, 2010.

NAVARRO, L. P. S. **Tudo muito claro:** apagamento e pseudoinclusão da mulher negra na publicidade brasileira. *Revista Mídia & Contexto*. v. 1. n. 2. ago/set 2014.



OLIVEIRA, Maria Alana Brinker de. **Opinião pública, espelho da televisão**: até onde a sociedade enxerga. Uma análise focada em telejornais. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Públicas) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

NUNES, Sylvia da Silveira. **RACISMO NO BRASIL**: tentativas de disfarce de uma violência explícita. Faculdade Taboão da Serra – SP. Psicologia USP, 2006, 17(1), 89-98

OLIVEIRA, Ângela Pereira. **A IMPRENSA NEGRA COMO FONTE PARA A HISTÓRIA SOCIAL DO NEGRO**. Editora PUCRS, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/ephis/assets/edicoes/2017/arquivos/43.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2020.

PORTAL, Sara Raquel Pinheiro. **A Cor da Mídia Televisiva**: A (in) visibilidade da jornalista negra na televisão paraense. In: XVIII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE. 19 a 21/05/2016. **Anais eletrônicos [...]** Intercom, 2016. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/centrooeste2016/resumos/R51-0075-1.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2020.

SANTOS, José Antônio dos . **Imprensa negra**: a voz e a vez da raça na história dos trabalhadores brasileiros. UFRGS, 2009. Disponível em: <http://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/DPd9RyZSQNWggU1UlmIZVw/content/josesantos.pdf%20%20A%20Voz%20da%20Ra%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Do preto, do branco e do amarelo**: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. Cienc. Cult, São Paulo, v. 64, n. 1, p. 48-55, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252012000100018>.. Acesso em: 2 dez. 2020.

SILVERIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. Caderno Pesquisa.** São Paulo, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 2 dez. 2020.

SODRÉ, M. **Claros e escuros: Identidade, Povo e Mídia no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOUZA, A. L. S. et al. **De olho na cultura: pontos de vista afrobrasileiros.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

TIEDE, Livia Maria. **Os homens de cor invisíveis da imprensa negra paulistana: como a biografia de um intelectual negro nascido no século dezenove auxilia a repensar a historiografia do pós-abolição paulistano.** *Intellèctus*, n. 1, 2018. ano XVII. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/intellectus.2018.33687>. Acesso em: 2 dez. 2020.

## CAPÍTULO 4

---

### A LEI Nº 10.639/2003 E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFROCENTRADAS

Maria da Conceição dos Reis  
Cledson Severino de Lima  
Yure Gonçalves da Silva

#### INTRODUÇÃO

A população indígena, negra e branca que contribuiu diretamente para a formação da sociedade brasileira, favorecendo uma diversidade de história e de cultura, influência consideravelmente as relações étnico-raciais e sociais em todo o Brasil.

Contudo, a escola, enquanto uma instituição de direito para todas as pessoas, independentemente de sua cor, gênero, raça ou etnia, ainda tem dificuldades de contemplar com equidade esta diversidade multicultural e pluriétnica da população brasileira no âmbito dos seus espaços, processos educacionais e práticas pedagógicas.

A vida, a história e a cultura da população negra, por exemplo, continua sendo silenciada em muitas escolas, possivelmente devido à marcante presença da ideologia da democracia racial que apresenta um Brasil onde as pessoas negras, indígenas e brancas vi-

vem democraticamente. A ideia de que *somos todos mestiços*, leva educadores (as) a desenvolverem práticas pedagógicas que ignoram e negligenciam as pessoas negras presentes em suas salas de aula, contribuindo para que estas pessoas se tornem as grandes vítimas das desigualdades educacionais e sociais.

E, mesmo que a população negra cresça e seja maioria no território nacional, as várias edições do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, entre tantos outros meios de divulgação das desigualdades brasileiras, apontam que esta é população menos favorecida nos aspectos sociopolítico-cultural e educacional, entre outros.

A indiferença às diferenças, o aumento das desigualdades e o silenciamento das instituições escolares revelam a omissão de suas práticas pedagógicas, especialmente nas questões relacionadas à diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Mesmo com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que obriga os estabelecimentos públicos e particulares de ensino fundamental e médio a inserir no seu currículo, os conteúdos referentes à história e cultura afro brasileira e africana, os poucos momentos direcionados a esta temática são, em muitos casos, vivenciados apenas durante a “comemoração da abolição da escravatura” no dia 13 de maio ou no dia 20 de Novembro.

É um fato vergonhoso ainda encontrar, durante estas datas comemorativas, atividades escolares de pintura de desenhos que trazem mãos sendo libertadas das correntes; rostos de pessoas representando as três raças que deram origem a miscigenação brasileira; apresentações teatrais, danças e músicas destacando os aspectos culturais da população negra apenas enquanto folclore, sem nenhuma contextualização e conscientização de sua realidade.

Destacamos a importância de uma prática pedagógica afro centrada na perspectiva da Afrocentricidade, em diálogo com a Lei

10.639/2003 e as suas Diretrizes Curriculares que ressalta, como o objetivo, despertar o pertencimento e empoderamento dos fenômenos desenvolvidos e fundamentados pela população negra elevando os aspectos pessoal, econômico e social das pessoas (ASANTE, 2014).

Candau (2002) ressalta que é um desafio para a escola trabalhar na perspectiva cultural que atenda o processo de globalização e, em contra mão, as reivindicações dos movimentos sociais que reivindicam a valorização de sua identidade, levando a escola outro desafio: trabalhar as diferentes pluralidades identitárias da sociedade brasileira mantendo seu papel de formadora.

O processo de construção de identidade e de transformação da realidade deve ser um dos compromissos da escola com sua comunidade. Para isto, a prática pedagógica desenvolvida dentro da escola precisa ser mais prazerosa e atrativa para os(as) educandos(as), para que possa “atender, de forma crítica, às exigências sociais, de transformar essa sociedade e reforçar a identidade” (REIS, 2004).

A importância de uma prática pedagógica afro centrada para a educação das relações étnico-raciais está em estabelecer um diálogo com a diversidade pluriétnica e multicultural presente na escola, destacando a vida do educando, ouvindo suas vozes, fortalecendo identidades, rejeitando e intervindo nas ações e comportamentos que favoreçam o preconceito, a discriminação, o racismo, o sexismo e a exploração, entre os educandos.

Apresentamos a seguir um estudo sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas afro centradas para a educação das relações étnico-raciais na escola. O estudo é fruto das discussões e experiências proporcionadas em um curso de formação de professores para a educação das relações raciais no ambiente escolar, realizado com professores (as) das redes públicas de ensino da região metropolitana do Recife.

Entre os objetivos do curso, destacamos: Refletir sobre o desenvolvimento de uma educação antirracista, democrática e inclusiva; Transformar saberes em propostas viáveis e adequados à realidade; Realizar análises com criticidade ao material didático e outros materiais pedagógicos utilizados, buscando identificar estereótipos e preconceitos em relação às pessoas negras, bem como sugerir formas de superá-los nas práticas pedagógicas cotidianas; Analisar a folclorização da cultura na e pela escola e refletir sobre as possibilidades de tratar da questão racial por meio das diversas linguagens e manifestações artístico-culturais.

Buscamos a seguir, enquanto objetivo, deste trabalho, apresentar as possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas afro centradas que favoreçam uma educação antirracista, democrática e inclusiva, tomando como referência a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana e a Teoria da Afrocentricidade.

## PRÁTICA PEDAGÓGICA AFROCENTRADA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: COMO DESENVOLVÊ-LAS

Para compreensão de como desenvolver uma prática pedagógica afro centrada para a educação das relações étnico-raciais na escola destacamos o entendimento deste texto sobre o conceito de prática pedagógica, prática pedagógica afro centrada e sobre a educação das relações étnico-raciais, explicitada na Resolução nº 1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana.

Sobre prática pedagógica, Tardif (2002) entende enquanto “prática educativa”, que “constitui uma das categorias fun-

damentais da atividade humana” (p. 152). Esta prática, que é desenvolvida pelo(a) educador(a), está relacionada com vários tipos de saberes: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Estes saberes, adquiridos ao longo da vida deste profissional, são mobilizados através da interação humana: por meio das atividades de sua prática pedagógica na relação com os(as) educandos(as) na sala de aula ou com os(as) colegas educadores(as) da escola em que trabalha.

A prática pedagógica, fundamentada na concepção de vida e sociedade do(a) professor(a), segue uma linha pedagógica que fornece diretrizes para essas atividades, por ser influenciada pelas várias tendências ou teorias pedagógicas presentes na educação brasileira. Para Veiga (2007, p. 16) esta prática, guiada por objetivos, finalidades e conhecimentos, “é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática”.

Nesta mesma direção, Fonseca (2007) define que a prática pedagógica: “É uma prática social, histórica e culturalmente produzida. Abrange os diferentes aspectos da ação escolar, desde a ação docente, as atividades de sala de aula como o trabalho coletivo, até a gestão da escola e as relações com a comunidade”.

O conceito de prática pedagógica afro centrada vem da perspectiva da Teoria da Afrocentricidade que a compreende como uma disposição de recursos individuais psíquicos, sociais, culturais e intelectuais os quais objetivam a centralidade da população negra (LIMA, 2020).

De acordo com Asante (2014) a Teoria da Afrocentricidade nos faz refletir que uma prática pedagógica afro centrada se dá pela localização ao centro dos aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais das pessoas negras espalhadas no continente africano e na diáspora.

Portanto, refletindo sobre o desenvolvimento de uma educação antirracista, democrática e inclusiva, destacamos a necessidade do(a) educador(a), em sua prática pedagógica e, também, social estar ancorado(a) numa concepção de educação articulada com a realidade social das pessoas que compõem a sua comunidade escolar.

A unidade teoria-prática é de extrema importância na prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar para que os educadores e as educadoras estejam atentos em seu pensar e em seu agir diante da diversidade multicultural e pluriétnica e das desigualdades vividas por seus(suas) educandos(as).

A discussão sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas afro centradas para a educação das relações étnico-raciais na escola pressupõe opções e intervenções do(a) educador(a) que, como Freire (2011), deve conceber a educação como um ato político, como um instrumento de luta que está a serviço da transformação da sociedade vigente.

Para isso, precisamos começar a vivenciar práticas pedagógicas que sejam transformadoras que possam evidenciar e valorizar a diversidade da população negra presente nas escolas, além de favorecer o combater ao racismo e as discriminações.

Para tanto, aos educadores e às educadoras cabe a sensibilidade e a capacidade em “direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas” (BRASIL, 2004).

Assim, destacamos o entendimento neste texto sobre a educação das relações étnico-raciais (Erer) sendo aquela que fortalece e desperta a consciência negra entre pessoas negras através do orgulho de sua identidade e, também, entre as pessoas não negras permitindo-lhes identificar a importância do outro em sua própria



história e cultura, forjando significativas e positivas relações étnico-raciais. Ou seja, a Erer tem por objetivo:

a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004).

Após estes entendimentos conceituais, seguimos para a apresentação de situações/dados/sugestões sobre como realizar um trabalho que favoreça o desenvolvimento de uma prática pedagógica afro centrada para a educação das relações étnico-raciais na escola, refletindo o que estabelece a lei 10.639/2003 e suas diretrizes.

Cabe ressaltar que entendemos que estas relações “impõe aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004).

Ou seja: as questões aqui apresentadas não buscam centralizar práticas direcionadas a trabalhar exclusivamente as questões da pessoa negra. Pelo contrário, a ideia é trabalhar as relações entre todas as pessoas de diversas raças e etnias, pois, as pessoas negras não estão sozinhas na escola, nem tão pouco na sociedade.

A seguir, apresentaremos as propostas de ações pedagógicas: Acolhimentos e vivência; Análise da temática étnico-racial nos materiais didático/pedagógicos; Projetos pedagógicos de intervenção e Intervenções pedagógicas.

## ACOLHIMENTOS E VIVÊNCIA

Uma das primeiras ações que o(a) docente(a) deve ficar atento em sua prática é o acolhimento e conhecimento de seus(su-

as) educandos(as). É preciso refletir sobre: Será que eu sei com quem estou trabalhando? Quem é esta pessoa que estou ajudando a se (re) conhecer? Será que meus(minhas) educandos(as) conhecem o mundo em que vivem? (FREIRE, 2011).

Acolher bem as pessoas e favorecer o entrosamento entre os colegas da turma é fundamental para que o educando se sinta bem, acolhido e entrosado. É importante proporcionar um momento para que as pessoas se conheçam através, por exemplo, das memórias da infância negra.

A vivência denominada: “Quem somos?”, busca conhecer/apresentar os(as) colegas de uma turma. Isso ajuda as pessoas a falarem sobre si, contarem sua história e suas vivência e a ajuda o(a) educador(a) durante o planejamento de ações educativas para um determinado grupo de pessoas, quando de forma coletiva ou para uma determinada pessoas, quando necessita direcionar atividades de forma individualizada.

Destacamos a importância do olhar, intencionando conhecer os amigos e amigas através de seus aspectos físicos (como estatura, perfil, rosto, olhar, cor, entre outros). Podendo ser de mãos dadas, em círculo, ao som de uma música. Propormos olhar as pessoas ao nosso redor - tentando superar a dificuldade de alguns de olhar nos olhos dos outros - observar as formas do rosto e do corpo do colega, ouvindo uma música, circulando pela sala, dançando e continuando a observar as pessoas ao seu redor (REIS, 2014).

É importante saber: “Quem somos, hoje? O que já ouvimos com relação as questões étnico-raciais? O que já ouvimos sobre as pessoas negras dentro da escola?” Para esse momento, as memórias voluntárias e involuntárias podem ser provocadas através de imagens que possam ajudar a despertar as memórias adormecidas (fotografias, livros, pentes, bonecas negras, bonecas brancas, imagens religiosas de diferentes religiões, figuras africanas etc.).

É possível perceber que muitas vezes que ouvimos nas escolas em nenhum momento ressaltam os aspectos positivos das pessoas negras. Muitas delas estão direcionadas à reforçar o preconceito e a discriminação racial. Muitas delas reforçam as diferenças presentes nos fenótipos negros e a intolerância religiosa. Entre elas é possível ainda ouvir: “Vai pentear esse cabelo, menina!”; “Professora, ele disse que o meu cabelo é de *tuim* e que eu sou negro fedorento!”; “Cuidado, ela é macumbeira!”; “Só podia ser negro!”.

Infelizmente essas falas continuam sendo ouvidas no espaço escolar. Diante disso nos perguntamos: “Como levar esta sensibilização para as pessoas da sociedade? Chegamos a conclusão que uma das primeiras ações a fazer é sensibilizar os(as) educadores(as), nossos(as) colegas de trabalho.

A diversidade cultural do povo brasileiro revela a criatividade poética-cultural que temos. Ouvir, cantar e dançar ao som e imagem de videocliques de músicas é uma atividade que nos ajuda a refletir sobre o que escutamos, sobre o que lemos e sobre o que cantamos. Como exemplo, destacamos as letras das músicas apresentadas através de videocliques disponibilizados na página eletrônica: [www.youtube.com](http://www.youtube.com). São elas: *Identidade*, do compositor e cantor Jorge Aragão; *A Carne*, de Marcelo Yuka, Seu Jorge e Wilson Cappellette; *Sorriso negro*, de Dona Ivone Lara e *Haiti*, de Caetano Veloso e Gilberto Gil.

São letras que valorizam a identidade negra e que relatam, anunciam ou denunciam a situação desigual e marginalizada em que vivem a maioria das pessoas negras no Brasil e, também, em outros países de população marcadamente negra, como o Haiti.

Outra possibilidade sugerida é trabalhar com poesias. Este trabalho leva os educandos e as educandas o conhecimento de autorias negras, poetas e poetisas que se preocupam em destacar no seu trabalho a história, cultura e a identidade da população negra.

Também, há muitos poemas/poesias que ajudam a refletir sobre as diversas situações da população negra representadas, como, por exemplo, nos poemas escritos pelo grande poeta pernambucano: Solano Trindade.

## ANÁLISE DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NOS MATERIAIS DIDÁTICO/PEDAGÓGICOS

Ao fazer opção para trabalhar com um determinado material didático/pedagógico (livro, vídeo, música, texto, entre outros) para o desenvolvimento da prática pedagógica, cabe ao docente perceber como este material proporciona a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais. É preciso ficar atento aos vários elementos que contribuem para manter estereótipos e que muitas vezes estão presentes, direta ou indiretamente, nesses materiais.

É importante lembrar que o(a) educador(a) precisa conhecer todo o material antes de ser apresentado aos educandos, lendo, assistindo, apreciando a obra, buscando identificar informações que propaguem estereótipos e/ou preconceitos ou também percebendo, nesses materiais didático/pedagógicos, destaques para a valorização dos aspectos positivos e presentes na população negra. Saber escolher um material pedagógico antirracista, que não marginaliza a população negra, é uma das características de uma prática pedagógica afro centrada.

## PROJETOS PEDAGÓGICOS DE INTERVENÇÃO E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Como construir um projeto de intervenção que possa favorecer a educação das relações étnico-raciais abrangendo as recomendações da Lei Nº 10.639/2003, suas diretrizes e a prática peda-

gógica afro centrada? Esta é uma questão que motiva a elaboração de projetos pedagógicos de intervenção nas escolas com a temática apresentada.

Podemos problematizar a elaboração de um projeto nos perguntando: “Qual a importância de um projeto de intervenção em nossa escola sobre o tema educação das relações étnico-raciais?” Entre as possíveis respostas, destacamos: possibilidade de sensibilização da comunidade escolar para a temática; necessidade de socialização entre os educandos de diferentes gêneros, raças, cor etc.; dá visibilidade às questões étnico-raciais, à cultura e história das pessoas negras e a necessidade de provocar o corpo docente sobre esta temática. Sabendo que são poucos os(as) professores(as) que proporcionam momentos de discussão sobre esta temática, como fazer para sensibilizar o(a) colega a incorporar esta temática em sua prática pedagógica?

Considerando as motivações que nos levam a elaborar projetos de intervenção nas escolas, destacamos, entre outras: o preconceito racial que existe no imaginário coletivo; o racismo na escola; a desmistificação e o desconhecimento da história afro-brasileira e africana; a resistência da comunidade com temas envolvendo a população negra e o obstáculo para aceitar o outro.

São vários os objetivos que podemos elencar para o desenvolvimento de um projeto de intervenção que busque inserir a lei 10.639/2003, suas diretrizes e a prática pedagógica afro centrada na escola. Entre as diversas possibilidades de objetivos, sugerimos: educar para a igualdade étnico-social e étnico-racial; elevar a autoestima dos educandos; melhorar o relacionamento entre os educandos; resgatar a identidade da pessoa negra; fortalecer identidades; promover a atitude de solidariedade; desenvolver o senso crítico; estimular o debate sobre a lei de Nº 10.639/2003; resgatar e preservar a memória e desenvolver a integração social e o bem-estar.

Sobre as ações para desenvolvimento de um projeto de intervenção, relacionamos: vivências teóricas; oficinas de sensibilização; exibição de vídeos; trabalhar com várias linguagens; oficinas culturais; artes plásticas; palestras; relatos de experiências; pesquisas e visitas a museus, exposições; entre outros.

Com a elaboração e aplicação de projetos de intervenção nas escolas é possível encontrar algumas mudanças no comportamento dos(as) educandos(as), dos(as) educadores(as) e da comunidade escolar ao percebermos, por exemplo: elevação da autoestima, através de, por exemplo, mudança do visual deixando seus cabelos crespos trançados; professores inserindo a temática no currículo; elaboração, divulgação e utilização de material, como músicas, poesias e documentários.

As intervenções muitas vezes acontecem para ‘apagar fogo’. E essas, nem sempre são as melhores. Cabe ao educador(a) estar atento aos momentos conflitantes e perceber a hora de fazer a intervenção, pois, não é sempre que a intervenção momentânea funciona.

Ao trabalharmos com crianças é preciso ter cautela para não reforçarmos possíveis rancores e aumentar a rejeição e a discriminação da criança que ofende (REIS, 2004). Essas, em muitos dos casos, podem ser uma vítima que apenas está reproduzindo o que escuta. Mas, também devemos tomar cuidados para não deixar a criança ofendida inferiorizada e com baixa autoestima, acreditando nas ofensas que sempre costuma ouvir por seu uma pessoa negra.

A prática pedagógica para a educação das relações étnico-raciais deve fazer parte de todo o processo de ensino-aprendizagem e não apenas durante as situações confusas e conflituosas, tão comuns nas escolas. Ou seja: é fundamental que professores e professoras sejam antirracistas, conheçam seus educandos e educandas,

estudem para conhecer a história e a cultura afro-brasileira e africana e repensem suas práticas pedagógicas.

A prática pedagógica afro centrada na perspectiva da Teoria da Afrocentricidade permite às escolas que a história seja vista pela ótica dos interesses da população negra. Isso, portanto, é uma abordagem a qual permite compreender a realidade desde os primeiros escravizados africanos que resistiram ao tráfico negreiro na África continental e na diáspora, durante todo período histórico escravocrata e das lutas sociais, políticas, intelectual e educacional contra toda forma de racismo pré e pós-abolição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui socializado nos permitiu compreender que para estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais nas escolas a formação e sensibilização dos educadores, a reflexão diante suas ações e dos materiais didático/pedagógicos utilizados e a elaboração de projetos de intervenção pode ser uma possibilidade para atender ao que determina e orienta a Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares e a prática pedagógica afro centrada para a educação das relações étnico-raciais.

Ao destacar uma abordagem que contemple, com equidade, a diversidade multicultural e pluriétnica da população que frequenta as escolas, a referida lei e suas diretrizes possibilitam aos educadores o desenvolvimento de uma prática pedagógica para a formação humana que trate as diferenças com igualdade e consiga fazer com que as pessoas de todas as raças, gêneros, classes, tenham as mesmas condições de acesso, opções e permanência nos espaços educativos e sociais.

Prática Pedagógica é uma categoria fundamental da atividade humana, rica em valores, significados e realidades. Essa, deve es-

tar atenta a diversidade que temos na sociedade e que consequentemente chega à escola levando os(as) educadores(as) a enfrentarem o desafio de tratar de questões para os quais não foram preparadas e por isso, muitas vezes optam pelo silêncio (MOREIRA e CANDAU, 2008).

Candau (2010) reflete sobre a promoção de uma educação em direitos humanos atendendo a todas as pessoas e todo o processo educativo através da perspectiva intercultural crítica. Nesse processo, dentro da escola, é preciso estar atento ao currículo, às práticas e às funções e relações das pessoas que compõem a comunidade escolar, em busca da superação de preconceitos e discriminações tão impregnadas nas relações sociais e educacionais.

Freire (2011) destaca que a ação pedagógica não é neutra, cabendo a nós, educadores refletirmos sobre: “Que tipo de educadores queremos ser? Objeto ou sujeito? Que tipo de Prática Pedagógica estamos desenvolvendo? Que tipo de sujeitos queremos ajudar a formar?”

Asante (2014) ajuda os educadores e as educadoras a pensar uma prática pedagógica afro centrada a qual colabora com a diminuição das formas de racismo, preconceito e discriminação gerando o aumento a equidade das relações étnico-raciais no Brasil.

Através desta prática o(a) educador(a) pode ajudar as pessoas negras a refletirem, interferirem e transformarem as situações conflituosas em que vivem; pode ajudar seus educandos e educandas, de todas as raças e etnias, a se livrarem das ações preconceituosas, a conhecerem suas histórias e a respeitarem as diferenças.

Desta forma, chegamos à conclusão deste texto convidando professores e professoras a assumirem práticas pedagógicas transformadoras, pois, assim como a educação, a prática pedagógica também é um ato político, considerando as escolhas que os(as) educadores(as) fazem ao desenvolvê-la no seu ambiente de trabalho.



Refletir sobre como sua prática pedagógica tem contribuído para que as pessoas negras tenham direito à educação e refletir sobre como o processo educativo ajuda as pessoas a reconhecerem sua própria identidade e a conseguir o respeito pelas suas diferenças culturais, é um grande ato político docente.

## REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: A teoria de Mudança Social**. Trad. Ana Ferreira & Ama Mizani. Philadelphia, direitos reservados por Afrocentricity International, 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm)>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana**. Brasília, Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

CANDAU, Vera Maria. **As diferenças fazem diferença?** Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Leôncio Soares. (et al). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50ª edição Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FONSECA, Selma Guimarães. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o Ensino de História na Educação Básica. In: MONTEIRO, Ana Maira, et. al. (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro, FAPERJ, 2007.

LIMA, Cledson Severino de. **Teoria da Afrocentricidade e Educação:** Um olhar afrocentrado para a educação do povo negro. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria, (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

REIS, Maria da Conceição dos. **O Projeto Camaragibe Conta, Canta e Encanta e a Relação Cultura Popular e Prática Pedagógica.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional.** Petrópolis, Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** 11ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

## CAPITULO 5

---

### **CONSCIÊNCIA NEGRA: O REGGAE COMO ENFOQUE GLOBALIZADOR DE PROJETO DE TRABALHO NO FOMENTO À PERTENÇA IDENTITÁRIA DOS(AS) ALUNOS(AS) AFRO-MARANHENSES DA ESCOLA MUNICIPAL MAIOBINHA**

Rosangela Coêlho Costa  
Antonio de Assis Cruz Nunes

#### ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS

Percebemos que os projetos desenvolvidos no espaço escolar, em sua maioria, não têm atendido às necessidades dos(as) alunos(as). Isso ocorre por se tratar de projetos criados, em boa parte, pelo Sistema de Ensino, baseados em temas sem vínculo com a realidade dos sujeitos, não apresentando nenhuma relação peculiar com a vivência dos discentes e da comunidade escolar, deixando, assim, um espaço vazio no resultado da aprendizagem do alunado.

Nesse sentido, abordamos nesta pesquisa o reggae, um gênero musical que se inseriu na cultura afro-maranhense desde o final dos anos 1970, como tema do projeto de trabalho desenvolvido em sala de aula com o objetivo de fomentar a pertença identitária

dos(as) alunos(as) afro-maranhenses da Escola Municipal Maiobinha. O tema escolhido se sobressai como proposta de projeto por ser um gênero musical que faz parte da realidade dos(as) alunos(as) da referida escola, uma vez que se constituiu como uma forma de expressão cultural da população negra em São Luís do Maranhão e, posteriormente, ganhou espaço em outras partes do estado. A cidade de São Luís foi o grande palco do reggae, movimento que teve crescimento significativo a partir de meados dos anos de 1980, consagrando-se no universo cultural dos maranhenses.

Segundo Silva (2016, p. 9):

Depois de inaugurada a “democracia racial e social” nos salões de festa, São Luís passou a ter a impressionante marca de mais de 100 clubes de reggae espalhados pela cidade, mais de uma centena de “radiolas” e cerca de 15 horas diárias do ritmo nas rádios locais. Mais que na Jamaica.

Assim, abordamos as experiências pedagógicas vivenciadas na escola como possibilidades de potencializar nos discentes a valorização dos aspectos culturais afro-brasileiros, o respeito às diferenças raciais e a aceitação da sua identidade étnica, com base nas concepções de Munanga e Gomes (2016). Desse modo, o reggae ganha importância como tema de projeto de trabalho na perspectiva de desenvolvermos intervenções pedagógicas na escola em conformidade com o que preconiza a Lei n. 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica, tanto públicos quanto privados (BRASIL, 2013).

Com bases nessa investigação científica, o objetivo se traduz em possibilitar, por meio do projeto de trabalho, situações de

aprendizagem que envolvam a temática do reggae como questão étnico-racial, elemento de difusão da identidade afro-maranhense e valorização da identidade cultural da população negra com base na Lei n. 10.639/2003.

Ressaltamos que o projeto de trabalho se configura como metodologia de ensino que foca no protagonismo dos(as) alunos(as) na construção do conhecimento, enquanto o(a) professor(a) atua como mediador(a), buscando também o conhecimento, pois é induzido a pesquisar (HERNÁNDEZ, 1998).

Na concepção de Hernández (1998), a metodologia do projeto de trabalho ganha maior relevância por possibilitar outros eixos de conhecimentos a partir do tema, o que o autor chama de enfoque globalizador. Hernández entende que um determinado assunto é uma vertente para os(as) alunos(as) e professores(as) serem induzidos(as) a outras vias do conhecimento, colocando o discente na condição de protagonista da construção da sua aprendizagem.

Apontamos algumas características do projeto de trabalho, método que se sobressai nesta pesquisa como relevante mecanismo pedagógico, pois oportuniza o protagonismo dos estudantes na aprendizagem e a proposição, com base no enfoque globalizador, de trabalhos transdisciplinares que tenham relação com a realidade ou a necessidade dos alunos, ou que surjam de situações-problema na sala de aula. Compreendemos que, nesse prospecto, o(a) professor(a) poderá contribuir para uma educação diferenciada e enriquecedora aos(às) alunos(as), ou seja, uma educação emancipatória que permita ao(à) educando(a) atuar sobre o que está sendo aprendido.

Acentuamos, ainda, que:

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior,

mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas (HERNÁNDEZ, 1998, p. 88-89).

Por conseguinte, explicitamos aqui a distinção das concepções de projeto de trabalho e pedagogia de projeto. O projeto de trabalho possui abrangência do conjunto quando se trabalha uma temática, pois a concepção de intervenções pedagógicas apoiada na perspectiva da Pedagogia de Projetos considera as partes dissociadas umas das outras, mas formando um todo articulado.

Ademais, a Pedagogia de Projetos termina tendo uma concepção micro de um único determinante social, ou seja, um determinado tema tem a exploração menos contextualizada, ao passo que, no projeto de trabalho, há um entendimento de que, embora se trabalhe um determinante social – algum aspecto da educação –, tem-se a necessidade da inter-relação com outros determinantes, como os fatores econômicos, políticos, religiosos, culturais, dentre outros.

Apoiando-nos nessa teoria, frisamos que o projeto de trabalho é um grande instrumento pedagógico, o qual traz grandes contribuições para o processo de aprendizagem dos discentes, pois possibilita a busca de outras fontes de conhecimentos com base em uma educação transformadora e participativa. Além disso, perpassa práticas educativas inovadoras e condizentes com as necessidades socioeducativas dos(as) discentes, constituindo-se como uma nova proposta pedagógica que deve ser desenvolvida na sala de aula (HERNÁNDEZ, 1998).

Enfatizamos, enfim, que a pesquisa conta com metodologia qualitativa, que tem como enfoque qualitativo a seguinte característica: “uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações. É indispensável, não obstante isso, fazer

alguns esclarecimentos importantes” (TRIVIÑOS, 1987, p. 131). Utilizamos como método de procedimento o estudo de caso, trata-se de “uma categoria da pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundamento” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). A investigação tratada se apoia em análise bibliográfica. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183) “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.”

E se baseia nas concepções teóricas de Hernández e Ventura (2017), Fernandes (2007), Brasil (2003), Munanga e Gomes (2016), Silva (2016), entre outros, e na Lei n. 10.639/2003. Além disso, é importante ressaltarmos que ela se originou dos seguintes questionamentos: Que instrumentos metodológicos podem ser utilizados na sala de aula para desenvolvermos práticas pedagógicas sobre as questões étnico-raciais partindo da realidade ou da necessidade dos(as) alunos(as)? Como potencializar nos(as) alunos(as) a sensibilização e a valorização da identidade da população negra no contexto escolar?

## BREVE HISTÓRICO DO REGGAE NO MARANHÃO

Para se ter uma compreensão mais aprofundada sobre a temática proposta, é necessário que estejamos imbuídos dos conhecimentos históricos e sociais sobre o reggae no contexto cultural. Ao mesmo tempo requer um aprofundamento histórico do tema proposto ao projeto de trabalho na escola, devido estar correlacionada com investigações que propõe questionamentos direcionados à identidade cultural do indivíduo. Desse modo faremos um breve comentário histórico do reggae no Maranhão.

Pois no tocante que diz respeito aos aspectos culturais é imprescindível perpassar pelos fundamentos históricos dos fatos trata-

dos, a historicidade do Reggae na ilha de São Luís, está relacionada extremamente a fatores socioculturais e até mesmo econômicos, mas primeiramente é preciso colocar aqui que o reggae é um ritmo musical proveniente da Jamaica sendo mais tarde adotado como uma expressão cultural deste país. Neste contexto cultural, a ilha de São Luís adotou o ritmo nos fins dos anos 70 e início dos anos 80 dando uma nova configuração e comportamento dos grupos sociais local, fator importante na organização da etnia como processo construtivo de sua identidade.

Assim os (as) educandos (as) terão mais possibilidade de análise e entendimento de que forma o reggae se consolidou em São Luís e a capacidade de concepção sobre esse elemento cultural inferindo na sua afirmação identitária. Neste caso Almeida Filho (1998, p, 36) faz uma reflexão neste contexto de poder de assimilação quando diz que:

A assimilação cultural é um fenômeno constante e que não terá fim enquanto subsistir a raça humana. É indispensável ao homem, sendo lhe intrínseca. Todas as nações participam desse processo, de forma mais ou menos acentuada. Entretanto não deve ocorrer o retrocesso cultural, anomalia exercitada tão somente pelos homens que não possuem discernimento cultural suficiente para evitá-lo.

Nesta análise sobre a assimilação cultural o autor nos permite a considerarmos está uma apropriação intrínseca no indivíduo, nessa linha de pensamento compreende-se que o projeto de trabalho nesta perspectiva norteará o(a) aluno (a) a uma profunda reflexão sobre essa questão com questionamentos de que a cultura pode estar fadada a transformações.

A história do reggae numa conjuntura científica em São Luís começa a ser conhecido em 1995, quando (SILVA, 1995), em um es-



tudo minucioso sobre esse ritmo oportuniza o conhecimento desse elemento musical como forma de informação e pesquisas sobre essa temática. Os jovens pobres e negros na década de 70 tinham pouca opção de lazer cultural, então as festas de reggae eram mais baratas para os homens e gratuita para as mulheres, esse foi um dos fatores que contribuíram para que aumentassem o número de adeptos ao reggae nessa época frequentada pela massa pobre. Os grandes festejos que faziam festas no horário vespertino permitiram muito que o reggae se propagasse rapidamente na cidade.

Sob essa ótica do indivíduo se perceber no contexto de uma sociedade que lhe individualiza pelas suas diferenças socioculturais Almeida Filho (1998, p. 34) faz a seguinte análise:

Apesar de integrado no contexto societário, o ser humano desenvolveu uma forte tendência ao individualismo. Deixa de pensar como membro da sociedade para exaltar sua personalidade e os valores que lhe formaram o espírito. E assim age quando sua consciência desperta e o informa sobre a sua humanidade. Descobre que é homem e quer ser o centro de tudo. Basta lhes ser hegemônico. Mas apesar de alcançar o panteão, vai preponderar sobre os seus iguais, exercendo a dominação. É o individualismo que o conduz aos prazeres a diferenciação social.

Partindo dessa premissa compreende-se que a relevância deste projeto possibilitará novas perspectivas e compreensão dos (as) educandos e educandas um sentimento de pertença identitária e de atitudes críticas no tocante à realidade sociocultural global (mundo) e local (Maranhão). Considerando que quando há uma relação de perda em que o outro é considerado errado ou ultrapassado, nestes aspectos há grandes possibilidades de desaparecimento em outros aspectos que determinam a identidade cultural como as indumentárias, alimentação, folclore e outros, pois o aspecto cultu-

ral deve ser concebido de forma íntegra como um todo. (ALMEIDA FILHO, 1998).

No que diz respeito ao reggae roots no contexto cultural no espaço escolar não se tem conhecimento científico sobre a temática, visto que ainda é um entrave para abordarmos na sala de aula, pelas atribuições preconceituosas e discriminatórias da sociedade, sendo que uma boa parte dos alunos fazem parte desse contexto sociocultural, é necessário que se discuta essa temática na escola.

Almeida Filho (1998, p. 39) faz uma breve análise quando diz que:

A cultura deve ser aprendida na comunidade e aprimorada na sala de aula. É preciso que, paralelamente ao soerguimento das tradições, a nação entenda o que é globalização para que a possa tornar adequada às suas conveniências. De outro modo observar-se-ia um anômalo e curioso fenômeno, que há muito se verifica: uma massa de indivíduos nacionais, inconscientemente, laborando em favor do engrandecimento da cultura de outros povos.

Assim propomos aqui a temática do reggae roots como uma provocação no molde de projeto de trabalho a ser abordado na sala de aula como um instrumento para o enriquecimento e fortalecimento da identidade cultural do indivíduo configurando – se como uma proposta pedagógica do docente almejando como resultado, um processo de ensino aprendizagem significativa dos(as) discentes, a reflexão da práxis pedagógica e a mediação na construção do conhecimento que consideravelmente se dá na sala de aula por meio de práticas inovadoras e diferenciadas. Nessas perspectivas salientamos que a organização da construção do conhecimento na sala de aula se torna necessariamente cada vez mais desafiadora de acordo com a rapidez das informações e muitas vezes de forma distorcidas e

alienantes, por isso a escola deve estar preparada para a sistematização da gnose. (VASCONCELLOS. 2005).

Fazendo uma reflexão na existência de um fazer pedagógico diferenciado, que neutraliza as práticas de ensino realizado cotidianamente com a utilização de metodologias ambíguas e repetitivas as quais não propiciam ao (a) educando (a) um entendimento crítico e transformador é que este trabalho na sua construção, tende a investigação da temática abordada com um viés pedagógico no contexto de identidade cultural contemplando o reggae na questão da aprendizagem e do reconhecimento como elemento importante de sua construção sociocultural. Abordamos então aqui a cultura do reggae como eixo de multiplicidade cultural na forma de favorecer o entendimento capaz de permitir ao educando a reflexão das relações sociais se colocando como um agente transformador social. O processo formativo dos discentes se dá basicamente na sala de aula, pois é o espaço em que ocorrem as trocas e a produção do conhecimento, ou seja, considera-se – o como centro do ato da educação escolar onde acontece a formação básica do indivíduo, é nesse ambiente que dar-se a interação e a mediação entre os sujeitos.

Baseada nesses ideais, Vasconcellos (2005. p. 12) diz que:

Quando damos ênfase à sala de aula, não fazemos numa visão intimista, “apolítica” da educação, na medida em que ela não está desvinculada da escola e da sociedade, tanto no sentido de receber influência como de intervir na realidade. Buscamos caminhos que unam a vida cotidiana da sala de aula com uma linha de educação. Sabemos, no entanto, que muitas vezes a preocupação mais imediata do professor, em função do processo de alienação, é “dar o seu conteúdo” e “defender sua sobrevivência”. Poderíamos dizer que o trabalho de sala de aula é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade.

Ainda nesse aspecto pedagógico é que o referido projeto de pesquisa focaliza o tema aqui citado como um elemento articulador e desenvolvedor do conhecimento das relações socioculturais na compreensão da necessidade do (a) aluno (a), ao reconhecimento da sua pertença identitária. O trabalho desenvolvido incluindo o reggae roots numa perspectiva educacional proporcionará o conhecimento cultural como parte do seu processo histórico e social da construção e afirmação da identidade cultural partindo da sua cultura nativa numa questão de preservação daquilo que faz parte da sua história. Pois não se pode negar a cultura do outro desconsiderando aquilo que faz parte da sua historicidade, deve ser sim valorizada em todos os aspectos multiculturais, pois é importante não as negar principalmente no espaço escolar que é onde ocorre a construção de saberes.

Sob uma visão epistemológica educacional que tende a uma perspectiva de desenvolver um trabalho pautado na reconstrução de saberes na ordem cultural e identitária dos aprendizes, consideramos que a proposta de implementação do projeto de trabalho pressupõe todos os aspectos aqui abrangentes como um elemento eminente da análise de um processo de ensino aprendizagem correlacionado com a construção da identidade cultural do (a) aluno (a) embasada no reggae que irá afunilar reconhecimento dos aspectos socioculturais destes discentes, reconsiderando a práxis pedagógica do(a) docente.

Reafirmamos aqui que o reggae na sua expressividade tem uma grande relevância cultural, é uma consequência de sua hibridização por advir de outra cultura de grupo de pessoas de identidades culturais diferenciadas, mas que ao mesmo tempo se assemelha pelos fatores: multiculturalismo, e o mesmo pertencimento social e racial, ou seja, as mesmas relações sociais. Assim a escola tem um grande papel em propiciar esse espaço de debates de questões direcionadas ao construtivismo das relações e reconhecimento das suas identidades culturais como forma de promover o conhecimento e aprimorar o processo ensino aprendizagem dos discentes.

Sabendo dessa importância na prática pedagógica Santomé (2012, p. 161) comenta que:

Sabe-se que as instituições educacionais são um dos lugares mais importantes de legitimação dos conhecimentos, procedimentos, destrezas e ideais de uma sociedade ou, ao menos, das classes e dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder. Todos aqueles conteúdos e formas culturais que são considerados como relevantes por tais grupos são facilmente encontrados como parte de alguma disciplina ou tema de estudos na sala de aula. Basta observar as disciplinas dos distintos cursos e níveis do sistema educacional e seus correspondentes ternários para logo nos darmos conta do tipo de cultura que a escola valoriza e contribui para reforçar, ao mesmo tempo em que também podemos observar a ausência, ou seja, tudo aquilo que essa mesma instituição não considera merecedor de ocupar sua atenção.

Neste contexto, analisamos a proposta do projeto de trabalho como um componente investigativo desse elemento cultural desenvolvido na prática pedagógica, na eminência da contribuição no processo aprendizagem na sua representatividade de construção de significados cultural e político dos (as) discentes. Ressaltando a relevância do reggae como produto de hibridização e empoderamento de pertencimento étnico racial, na condução da afirmação da identidade cultural do indivíduo, visto que a nossa sociedade absorve grandes influências culturais de diversos povos é que focalizamos a temática como uma provocação no contexto de projetos pedagógicos numa visão pretenciosa de mudança de conceitos e práticas de ensino que devem ser absorvida pela escola tendo como função social de formar cidadãos capazes de exercerem a sua cidadania com competência e dignidade na sociedade.

## INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA

Esta pesquisa discorre sobre uma intervenção pedagógica desenvolvida na Escola Municipal Maiobinha, da Rede de Ensino do Município de São José de Ribamar – MA, com os anos finais do Ensino Fundamental. O estabelecimento de ensino citado funciona em um prédio cedido pela União de Moradores de Maiobinha e possui quatro salas-de aula, cozinha, pátio, sala de professor, secretaria, sala de vídeo e uma sala da diretoria. O município, localizado no limite oeste da cidade de São Luís, “situa-se no Golfão Maranhense na porção oriental da ilha do Maranhão, faz parte da Mesorregião Norte e da Microrregião denominada de Aglomeração Urbana de São Luís” (FONSECA, 2004, p. 21).

No contexto da pesquisa, substanciamos que o reggae tem grande influência cultural no Maranhão, assim como em São José de Ribamar. Dessa forma, frisamos que o estudo buscou suscitar e propor um trabalho de valorização da identidade da população negra para a escola pesquisada, situada na periferia do município.

As atividades pedagógicas na escola foram desenvolvidas entre os meses de maio e novembro. Uma das propostas aludiu ao Dia da Consciência Negra, segundo a compreensão de que a data em que se comemora a morte de Zumbi, o dia 20 de novembro, não deve ser trabalhada apenas como data comemorativa, mas, de forma efetiva, durante todo o ano letivo. Desse modo, o espaço de tempo em que foram desenvolvidas as intervenções pedagógicas foi escolhido propositalmente, para quebrar a ideia de tratar a ocasião apenas como um dia comemorativo e, ao contrário, levar em consideração a aprendizagem continuada dos(as) alunos(as), com o foco em desenvolver nos cidadãos a capacidade de aprender, viver, relacionar-se em diferentes espaços socioculturais e refletir sobre os diferentes pertencimentos étnico-raciais (SILVA, 2011). Tratamos especifica-

mente de uma prática pedagógica que tenha proporções maiores na escola e que possa trazer sentidos positivos e eficazes ao(a) aluno(a), um fazer didático com propósitos que possibilitem a transformação social dos discentes (HERNANDÉZ, 1998).

A proposta didática apresentada fundamentou-se em uma metodologia dialética de conhecimento construído na sala de aula. Ou seja, a construção do conhecimento é ativa, o sujeito precisa interagir com o outro, essa construção não se dar de forma isolada, e sim na coletividade. É o momento em (a) discente reflete e faz uma reelaboração do que foi trabalhado, “isso significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido e reelaborado pelo aluno, para se reconstituir em conhecimento dele”. (VASCONCELOS, 2005, p. 29).

Inicialmente, foram realizadas atividades que permitiram o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do reggae e de questões relacionadas à sua própria identidade cultural. Esse procedimento didático é chamado por Vasconcelos (1992) de “Mobilização para o Conhecimento”, momento de intervenção pedagógica em que o(a) professor(a) faz questionamentos por meio dos quais o aluno é instigado a pensar, a refletir sobre o objeto de estudo. Para essa proposição didática, direcionamos indagações e produções de texto baseadas no enfoque globalizador proposto.

Outrossim, consideramos que esse recurso possibilita uma reflexão mais crítica por parte do(a) aluno(a) em relação ao que está sendo apresentado em sala de aula, além de despertá-lo(a) para determinados temas, possibilitando-lhe fazer conexões com outras formas de conhecimento (GIANSANTI, 2009). Lembramos que a perspectiva do projeto de trabalho é justamente ramificar várias vertentes do conhecimento. Nessa proposição, utilizamos meios para que os(as) estudantes buscassem formas de compreender a organização do espaço geográfico dos lugares de origem e propagação do reggae,

partindo do local para o global. Essa perspectiva teve a intenção de possibilitar o reconhecimento do território de delimitação cultural negra, ou seja, uma questão de identidade negra.

Conforme Silva, (2016, p. 127),

A identificação da juventude negra urbana de São Luís, através das festas de reggae, sugere uma interpretação que vai além dos africanismos. Ou seja, através da análise das festas de reggae em toda a sua representação como força mobilizadora de um segmento da população negra na sociedade urbana, pode-se constatar que os caminhos de construção de identidade étnica passam pelos contornos sociais e políticos forjados no processo dinâmico de transformações da cultura brasileira.

Assim, a partir dessas metodologias de ensino, desenvolvemos intervenções pedagógicas por meio de atividades de produção e manipulação de mapas dos espaços geográficos trabalhados, os quais tinham influência cultural do reggae e relação com o ritmo musical, nesse caso específico, Jamaica, São Luís e Maranhão. Outra proposição pedagógica foi a realização de pesquisas sobre o reggae na localidade e sobre como se constituiu o gênero musical e sua relação com a vida sociocultural da população afro-maranhense, assim como a busca sobre o histórico de lugares em que são ou eram realizadas festas de reggae, bem como sobre os aspectos sociopolíticos, econômicos e religiosos da Jamaica, país origem do gênero musical em questão.

A música também foi um recurso didático trabalhada em sala de aula. Utilizamos letras de músicas do gênero reggae como ferramenta de leitura e compreensão do texto de forma analítica. As análises a partir do texto possibilitaram aos(as) alunos(as) compreensão sobre as várias formas de críticas sociais, políticas e religiosas de uma determinada sociedade. Desenvolvemos, ao longo do período



do de trabalho, atividades tais como a apresentação de danças peculiares do reggae na localidade, pois, no reggae do Maranhão, a dança é diferente daquela da Jamaica, que é solitária, enquanto os maranhenses dançam em par, o chamado “agarradinho” (BRASIL, 2014).

Salientamos que, para essa atividade de dança, foram realizados vários ensaios voltados a uma apresentação final única na culminância do projeto, juntamente com a apresentação das pesquisas. Ressaltamos, ainda, que o intuito dessa atividade pedagógica foi fomentar nos(as) alunos(as) o reconhecimento de sua pertença identitária cultural negra e a valorização das diversas culturas de diferenciados grupos étnicos, de forma respeitosa e quebrando as barreiras do preconceito.

O quadro a seguir apresenta como foram divididos os trabalhos.

**Quadro 1** - Organização dos grupos de trabalhos:

GRUPOS DE TRABALHOS		TURMAS
<b>GT 01</b>	Pesquisas	6º, 7º, 8º, e 9º ano
<b>GT 02</b>	Análise das letras das músicas	6º, 7º, 8º, e 9º ano
<b>GT 03</b>	Comidas típicas da Jamaica	7º, 8º e 9º ano
<b>GT 03</b>	Elaboração de mapas (Jamaica, Maranhão, São Luís e Ribamar)	6º, 7º, 8º e 9º ano
<b>GT04</b>	Pesquisas (lugares de festas e histórico de reggae em São Luís e São José de Ribamar)	8º e 9º ano

**Fonte:** Produção da autora.

Para finalizar o trabalho proposto, realizou-se a culminância com as apresentações do que foi produzido em sala de aula, a expo-

sição de murais com produções dos(as) aluno(as) e a apresentação da dança. Na ocasião, um grupo de alunos(as) foi vestido com trajes nas cores do reggae para apresentar a dança.

Ressaltamos que a “culminância” é a fase do projeto que possibilita fazermos sua avaliação recapitulativa, ou seja, o reconhecimento dos resultados alcançados pelos alunos, isto é, uma análise do sucesso ou insucesso na aprendizagem, além de servir para que o(a) professor(a) avalie sua prática docente por meio dessas respostas (HERNÁNDEZ, 1998).

Enfatizamos que a proposta de intervenção didática é um momento singular na construção do conhecimento, pois as relações estabelecidas nesse momento podem ser significativas ao aprendizado, já que partem da experimentação e da provocação do objeto de estudo, a ser analisado de forma crítica pelo discente (VASCONCELLOS, 1992).

Nesse contexto, as relações étnico-raciais devem ser ensinadas, assimiladas e aprendidas na escola, no sentido de um fazer pedagógico de caráter existencial e prático.

Observemos a seguir algumas imagens das atividades e da realização da culminância.

**Figura 1** - Pesquisa em grupo



**Fonte:** Pesquisa empírica

**Figura 2 - GT 03: Comidas típicas**



**Fonte:** Pesquisa empírica

**Figura 03: Grupo de dança**



**Fonte:** Pesquisa empírica

**Figura 4 – Grupo de dança**



**Fonte:** Pesquisa empírica

Enfatizamos que a proposta de intervenção didática é um momento singular na construção do conhecimento, pois as relações estabelecidas nesse momento podem ser significativas ao aprendizado, já que partem da experimentação e da provocação do objeto de estudo, a ser analisado de forma crítica pelo discente (VASCONCELLOS, 1992).

Nesse contexto, as relações étnico-raciais devem ser ensinadas, assimiladas e aprendidas na escola, no sentido de um fazer pedagógico de caráter existencial e prático.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento da realização das atividades, percebemos o entusiasmo dos alunos e alunas com o projeto. As participações foram bastante significativas no contexto escolar, pois foi abordado um tema condizente com a realidade sociocultural dos(as) estudantes.

Entendemos que, por meio da efetivação da prática pedagógica na sala de aula, podemos promover mudanças nas atitudes do indivíduo na perspectiva de transformação social. No que diz respeito às relações étnico-raciais, compreendemos que é necessária a efetivação da Lei n. 10.639/2003 no âmbito escolar, com intervenções didático-pedagógicas que possibilitem a mudança de hábitos e o estabelecimento de práticas que possam coibir os atos de racismo e os estereótipos plantados no aluno que são reproduzidos no ambiente escolar, interferindo na aceitação de sua identidade étnico-racial e cultural.

Desse modo, o projeto de trabalho se configura como uma metodologia de ensino que pode facilitar o desenvolvimento das atividades do(a) professor(a) na iminência de possibilitar a aprendizagem do(a) aluno(a) de forma significativa, considerando-o(a) como o(a) autor(a) de sua própria aprendizagem, e o(a) educador(a) como

mediador do conhecimento e igualmente aprendiz, por também fazer pesquisa no momento da execução desse modelo de projeto.

Salientamos, então, que o(a) professor(a), enquanto agente que promove mudanças no comportamento do(a) discente, tem um importante papel na busca da concretização dos atos pedagógicos, pois só com a mudança na práxis pedagógica conseguiremos fomentar uma pertença identitária no prospecto de desconstrução de ideias alienantes que ensejam a perpetuação de discriminação, preconceitos e estereótipos alimentados por séculos na sociedade brasileira. Trabalhar as relações étnico-raciais no ambiente escolar é, portanto, um dever moral e social dos(as) docentes, é uma forma de enfrentar o racismo e de coibir as práticas discriminatórias e o preconceito em sala de aula.

Diante do supracitado, associar o projeto de trabalho a uma intervenção pedagógica alinhada ou que objetive um trabalho pedagógico referente às relações étnico-raciais poderá ajudar na eficácia da compreensão da dívida social que o país tem com a população negra. Assim, além de favorecer o repensar da prática pedagógica, o projeto de trabalho se projeta como uma forma de organização dos conteúdos, haja vista que a sua perspectiva vai além dos limites conteudistas, o que lhe permite agir em uma perspectiva de transformação social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Agassiz. **Globalização e Identidade Cultural**. São Paulo: Cone Sul, 1998.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2013.** Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL, Ramusyo. **O reggae no caribe brasileiro.** São Luís: Pitomba, 2014.

FONSÊCA, Alexandro Víctor de Lima. **Orientação Geográfica:** uma proposta metodológica para o ensino de geografia na 5ª série. 2004. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

GIANSANTI, Roberto. **Atividades para aulas de geografia.** 1. ed. São Paulo: Nova Espiral, 2009.

HERNANDÉZ, Fernando. **Transgressão e mudança na Educação:** o projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNANDÉZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade Marconi. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MUNANGA, Kabenlege; GOMES, Nilma Lino **O negro no Brasil de hoje.** 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Tradução: Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. **Da terra das primaveras à ilha do amor**: reggae, lazer e identidade cultural. São Luís: EDUFMA, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-racial no Brasil. *In*: SILVA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Orgs). **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia dialética do conhecimento em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55, abr/jun. 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad. 2005

## CAPÍTULO 6

---

### **CONTOS LITERÁRIOS AFRO-BRASILEIROS COMO INSTRUMENTOS PARA ABORDAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Lucileide Martins Borges Ferreira  
Antonio de Assis Cruz Nunes

#### INTRODUÇÃO

A inserção de conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, regulamentada pela Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), e pela Resolução CNE/CP 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, apresenta-se como resultado da luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento da grande contribuição da população negra para a formação histórica e cultural do Brasil. (BRASIL, 2004).

Diante das determinações legais e da luta dos movimentos sociais pela valorização da história e cultura afro-brasileira, a Lei 10.639/03 apresenta-se para a escola como um instrumento que pode propiciar a perspectiva de reconhecer e valorizar as contribui-



ções do povo negro para além da simples exposição de aspectos relacionados a seus costumes, alimentação, vestimenta e rituais festivos, mas de forma contextualizada. Neste sentido, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais consideram que o currículo deverá contemplar a efetivação de uma pedagogia que respeite as diferenças e, tratar a questão racial como conteúdo inter e multidisciplinar durante todo o ano letivo, estabelecendo um diálogo permanente entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola. (BRASIL, 2006).

Assim, a literatura é considerada como uma ferramenta útil para inserção da história da África e a Cultura Afro-brasileira no cotidiano escolar, haja vista que poderá desenvolver reflexão, criticidade e consciência a respeito da diversidade étnico-racial existente no país, além de incentivar o prazer e o hábito da leitura. (SOUZA; VIEIRA, 2016; LIMA, 2005).

Partindo do exposto, fizemos uma descrição de estudos sobre o uso dos contos afro-brasileiros e africanos como instrumentos de abordagem da cultura africana e afro-brasileira de forma crítica e contextualizada, assim como propõe a legislação. Neste sentido, levantamos o seguinte questionamento: Como os contos literários podem contribuir para efetivação da Lei 10.639/03 no ambiente escolar?

A pesquisa teve os seguintes objetivos: Analisar o uso da literatura afro-brasileira e africana como ferramenta para efetivação da Lei 10.639/03; Compreender como a utilização de obras literárias afro-brasileiras e africanas pode contribuir para a materialização de conteúdos relativos à História e cultura Afro-brasileira de forma crítica e reflexiva. Quanto à metodologia, a investigação consiste numa pesquisa bibliográfica, na qual fizemos nossas análises em articulação com os referidos dados teóricos. Lakatos (2003) caracteriza a pesquisa bibliográfica como sendo um apanhado dos trabalhos já realizados, que fornecerão informações relevantes sobre a temática em estudo.

Abordamos a possibilidade de utilização de contos afro-brasileiros como instrumentos para efetivação da Lei nº 10.639/03 no Ensino Fundamental, especificamente nos anos iniciais. Este texto constitui a parte introdutória de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no ano de 2019, na qual realizamos uma intervenção que contemplou o uso de contos literários e a vivência de situações que contribuíram positivamente para a compreensão de conteúdos relativos à História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Evidenciamos a importância da superação de estereótipos depreciativos da população negra por meio de uma literatura afro-brasileira e africana positiva. Utilizamos como fontes: Souza (2005, 2006), Zilberman (2006), Fonseca (2006), Souza e Vieira (2016); Lima (2005) Mariosa e Reis (2011), dentre outras.

## A LITERATURA COMO CATEGORIA CONCEITUAL

Para compreendermos o conceito de literatura, enquanto categoria linguística, buscamos defini-lo a partir de obras específicas da área literária. Para tanto, utilizamos um dicionário técnico e um livro de teoria da literatura, os quais nos permitiram elaborar as impressões que seguem.

O termo literatura, derivado do latim *litteratura*, é definido como o “ensino das primeiras letras”, noção mais primitiva do vocábulo, que posteriormente passou a significar “arte das belas letras” e, por último, arte literária (MOISÉS, 1978, p. 311).

Aguiar e Silva (1993) menciona que os primeiros registros do lexema<sup>16</sup> literatura em Língua Portuguesa datam de 1510. Para

---

<sup>16</sup> Corresponde a “unidade significativa e mórfica do segmento fônico considerado mediante a combinação do radical grego *lexis* com o sufixo *ema*, [...], semantema, forma mínima, unidade linguística de primeira articulação, que contém significado lexical”. Constitui a raiz lexical, que tem seu valor especializado ou ampliado pela derivação ou pela combinação com outra palavra. (Camara Junior, 2007, p.193; 267)

os autores cristãos daquela época, o termo fazia referência a textos pagãos, enquanto os textos sagrados eram designados pelo lexema *scriptura*. Neste sentido:

O lexema complexo *litteratura*, derivado do radical *littera* – letra, carácter alfabético-, significa saber relativo à arte de escrever e ler gramática, instrução, erudição. Em autores cristãos como Tertuliano, Casiano e S. Jerónimo, *litteratura* designa um corpus de textos seculares e pagãos, contrapondo-se a *scriptura*, lexema que designa um corpus de textos sagrados. O *litteratus* – lexema donde procedem, por via popular letrado, e por via erudita, literato – era o homem conhecedor da gramática, aquele que sabia desenhar e decifrar as letras e que por isso mesmo, fruía de um privilegiado estatuto sociocultural (AGUIAR E SILVA, 1993. p.2).

Partindo do exposto nos fragmentos supracitados, observamos que as primeiras definições de literatura, guardam proximidade com o cotidiano, ou seja, com o fazer mais elementar; com a técnica da escrita e da leitura. Porém, à medida que foi ganhando um status mais acadêmico, distanciou-se das práticas cotidianas e passou a ser de domínio privilegiado. Tal análise nos permite associar o fato de, historicamente, as obras literárias infantis, sobretudo, representarem somente os padrões europeus de beleza, haja vista que eram produzidas por e para um público privilegiado socialmente. Assim: “A literatura é considerada como prática cultural capaz de traduzir valores universais” (SANTOS, 2009, p.10).

Até 1970, a literatura comparada tinha como pretensão a universalidade de valores. A maioria era proveniente do contexto euro-norte-americano. Todavia, esta postura passou a ser questionada e deslocou a atenção do referido contexto para outros contextos culturais (COUTINHO, 2009). Nesse ínterim é que a literatura Afro-Brasileira ganhou corpo. Conforme Souza (2005, p. 67), “a tradição lite-

rária de autoria de afro-brasileiros se constrói gradativamente com a descoberta de autores que não estão na frente de cena dos veículos de legitimação dos cânones literários no Brasil”. Ainda segundo a citada autora, a propagação dos movimentos políticos e literários, dos Estados Unidos e da França, no Brasil por meio de traduções e publicações na imprensa negra e, as visitas de nomes atuantes no contexto afro-americano intensificaram as reflexões sobre as produções de escritores e intelectuais afro-brasileiros (SOUZA, 2005).

Retomando o sentido do termo, vimos que, inicialmente a noção de literatura foi concebida de forma restritiva ao termo poesia, noção que foi ampliada no século XIX, passando a abranger as áreas científicas e filosóficas. O trecho a seguir confirma a ampliação semântica do termo, vejamos:

Até o século XVIII preferiu-se o termo “poesia”, ao qual se atribuía sentido solene e elevado. Somente a partir do século XIX é que a palavra “Literatura” entrou a ser empregada para definir uma atividade que, além de incluir os textos poéticos, abrangia todas as expressões escritas, mesmo as científicas e filosóficas (MOISÉS, 1978, p.311).

Moisés (1978) ressalta ainda que, desde a sua origem a literatura condiciona-se à letra escrita, impressa ou não, referindo-se a uma prática verificada mediante a produção da obra escrita. Assim, não pertenciam à arte literária nesse primeiro momento, as manifestações orais de cunho artístico, as quais eram atribuídas ao Folclore, à Religião e à Antropologia.

A caracterização da natureza escrita como condição de existência da literatura ocasionou a ampliação semântica, pois o termo passou a definir também a produção científica, filosófica, farmacêutica, dentre outras. Tal emprego, que teve início por volta de 1812, foi considerado equivocado, fato que gerou nos meios literários a necessidade de diferenciação de sentido (MOISÉS, 1978).

Ainda conforme o autor supracitado, durante o processo de definição do conceito de literatura, por críticos, teóricos e filósofos, que teve início na Antiguidade greco-latina, muitas qualidades e funções inerentes às obras literárias foram indicadas, das quais destacamos: a função lúdica; o emprego de signos verbais polífonos ou polissêmicos; expressão dos conteúdos da ficção ou da imaginação; transmissão de uma experiência. Em nosso estudo, delimitamos a função lúdica e a de transmissão de uma experiência, uma vez que nosso objetivo é utilizar obras literárias para abordar conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira.

Nas definições acima, percebemos que a literatura nasceu atrelada ao ensino das primeiras letras e, conseqüentemente, como recurso de estimado significado social utilizado pela escola no processo de socialização do saber. Há quem considere que a parceria entre escola e literatura começou a ser construída desde a Antiguidade, pelos gregos, pois os professores usavam a poesia na preparação dos estudos para o acesso às primeiras letras, ainda que a poesia fosse um texto de circulação oral (ZILBERMAN, 2006).

Do exposto, compreendemos que a arte literária como uso estético da linguagem escrita desempenha uma importante função social na divulgação de saberes e acontecimentos históricos. Neste sentido, Coutinho (1978, p.09) afirma que: “Literatura como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros [...]”.

Partindo desta concepção de literatura como expressão artística, que recria a realidade e, portanto, revela valores e fatos históricos de uma determinada sociedade e época, possibilitando ao homem conhecer sua história através de gêneros literários diversos, nosso trabalho fará um recorte das muitas formas pelas quais a literatura se materializa através da língua. Assim, adotaremos para nos-

sa pesquisa e para a produção do produto, o gênero literário conto, especificamente contos com temáticas de base afro-brasileira.

Neste contexto, para compreendermos como ocorreu o surgimento da literatura afro-brasileira e, ainda como esta poderá ser um instrumento para abordagem da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, definimos as subseções 2.1 e 2.2, intituladas, respectivamente: A literatura afro-brasileira: um pouco da história e, A literatura como instrumento pedagógico para abordagem da História Afro-brasileira e Africana.

## A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Durante muito tempo a literatura configurou-se como arte produzida e acessada pela elite brasileira, logo os grupos étnicos desprestigiados por esta tradição, não estavam inseridos no contexto da arte literária. A autoria era restrita às pessoas que tinham habilidades de ler e escrever, além de fazer parte do jogo de interesses e privilégios políticos. (SOUZA, 2005).

Sobre o papel da tradição literária no século XIX, Souza (2005, p.64) assinala:

Sabedores da força da palavra, tendo consciência de que a cultura letrada desenha perfis e normas de comportamento e interage com as culturas populares, intelectuais do século XIX fizeram da literatura veículo de construção e transmissão de ideias e valores que compuseram os discursos oficiais sobre o Brasil. O imperador Pedro II, intelectuais como Gonçalves de Magalhães, Alencar, Machado de Assis, Joaquim Nabuco desejaram fazer dos textos literários pilares institucionais da nacionalidade, por vezes sugerindo modelos de heróis ou apontando vilões, outras, propondo especificidade no uso brasileiro da língua portuguesa [...], esmaecendo o papel dos grupos étnicos desprestigiados por esta tradição.

Assim, os negros africanos, aos quais foi negada a aquisição destas habilidades, em virtude do processo de escravização, não eram contemplados na produção literária. Ainda diante desse processo de exclusão, existem registros do período colonial de pessoas que falaram de si ou de suas tradições, porém não tinham visibilidade.

As expressões literatura negra e literatura afro-brasileira, utilizadas para fazer referência à produção artístico-literária produzida no Brasil, frequentemente utilizadas no meio acadêmico tem suscitado muitas questões por parte das pessoas que desenvolvem atividades relacionadas à literatura e à educação. Enquanto que para a expressão literatura negro-africana não há questionamentos, pois é considerada mais adequada (FONSECA, 2006).

Sobre o assunto, Fonseca (2006, p.11) explica:

A expressão “literatura negra”, presente em antologias literárias publicadas em vários países, está ligada a discussões no interior de movimentos que surgiram nos Estados Unidos e no Caribe, espalharam-se por outros espaços e incentivaram um tipo de literatura que assumia as questões relativas à identidade e às culturas dos povos africanos e afrodescendentes. Através do reconhecimento e revalorização da herança cultural africana e da cultura popular, a escrita literária é assumida e utilizada para expressar um novo modo de se conceber o mundo.

Sobre as críticas às expressões literatura negra e afro-brasileira, muitos autores brasileiros, caribenhos e norte-americanos consideraram que estes termos caracterizam uma particularidade artística e literária, sendo, portanto, excludentes por particularizarem questões que deveriam ser tratadas levando em consideração a cultura de um povo de modo geral. Logo a expressão defendida por este grupo é a literatura brasileira. Porém, outros têm opiniões

contrárias e reconhecem que a particularização é necessária, pois a adoção de termos abrangentes pode ocultar ou minimizar os conflitos de uma cultura, no caso específico, a cultura do povo negro que acaba não tendo visibilidade, e os contextos de representação continuariam sendo os já consagrados no imaginário social pela produção literária de cunho eurocêntrico.

Consideramos que os autores defensores do termo generalizado, literatura brasileira, estejam influenciados pela concepção de literatura como expressão de valores universais. E acreditamos que essa perspectiva de universalidade tem influenciado a seleção das obras que compõem o acervo das escolas públicas, ocasionando o desconhecimento de muitos escritores negros ou afro-brasileiros e, portanto, a ausência de seus textos do espaço da escola.

Em nossa pesquisa adotaremos a expressão literatura afro-brasileira, para nos referirmos a uma especificidade da literatura brasileira, por acreditarmos que esta categoria literária traz os sentidos e as especificidades dos contextos de atuação social do negro como protagonista de sua história e sua cultura, valorizando a origem étnica de um povo que corresponde a uma grande parcela da população do Brasil.

Mesmo diante da popularização da expressão literatura afro-brasileira, alguns escritores defendem a manutenção da expressão literatura negra, defesa esta que foi percebida na produção literária das décadas de 1980 e 1990, tal como confirma o trecho que segue:

Se observarmos alguns títulos de antologias publicadas a partir da década de 80, no Brasil, vamos perceber como isso acontece: *Cadernos Negros*, coletânea publicada, a partir de 1978, pelo Movimento Quilombohoje de São Paulo; *Antologia contemporânea da poesia negra brasileira* (1982), organizada pelo poeta Paulo Colina; *Poesia negra brasileira* (1992), organizada por Zilá Bernd (FONSECA, 2006, p.14).



As expressões que fazem referência à literatura negra, segundo a referida autora, passaram a circular com mais intensidade a partir do momento em que os intelectuais negros começaram a lutar pela afirmação de uma identidade negra ou afro-brasileira, sobretudo questionando as contradições do Brasil como uma democracia racial.

Importante destacar que entre os escritores negros existe resistência ao uso do termo literatura negra ou literatura afro-brasileira. Eles argumentam que a particularização rotula e aprisiona a produção literária. Mas, outros enfatizam que a expressividade dos termos permite destacar valores de um seguimento social que luta contra a exclusão social (FONSECA, 2006).

Neste sentido, a demarcação da produção literária negra consiste em dar visibilidade a contextos de atuação e significados que não aparecem na literatura de modo geral. Por isso optamos por utilizar a caracterização literatura afro-brasileira.

## A UTILIZAÇÃO DOS CONTOS AFRO-BRASILEIROS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ainda que a Lei nº 10.639/03 determine que as instituições escolares insiram em seus currículos a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sabemos que no contexto real da sala de aula muitas dificuldades são encontradas na aplicabilidade de tal disposição, principalmente no que se referem à carência na formação dos/as professores/as, aos materiais didáticos disponíveis e às orientações para o desenvolvimento de ações didáticas.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> No período de 2013 a 2018 desenvolvemos um trabalho de formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no qual utilizávamos obras literárias (PNLD) como ponto de partida para planejamento de sequências didáticas e nesse contexto, raramente, observamos um livro que abordasse aspectos da história Afro-brasileira e Africana e se aparecia não atraía os olhares dos professores. Na atuação como docente da Educação Básica também percebemos a carência de formação dos professores para desenvolverem o traba-

A literatura afro-brasileira e africana é concebida como ferramenta importante no processo de formação da identidade dos/as alunos/as, capaz de desenvolver reflexão, criticidade e consciência a respeito da diversidade étnico-racial existente no país, além de incentivar o prazer e o hábito da leitura (SOUSA; VIEIRA, 2016); (MARIOSA; REIS, 2011); (LIMA, 2005).

Souza e Vieira (2016) evidenciam a necessidade de atenção por parte das instituições de ensino à cultura e literatura negra, a fim de manter os seus alunos informados sobre a história e cultura afro-brasileira, possibilitando a abertura de caminhos para a inclusão e para a construção de relações sociais respeitadas.

Sobre o papel da educação nesse processo de conscientização acerca da diversidade, as autoras destacam:

A educação é a ferramenta mais importante na formação dos indivíduos, sendo ela um objeto de transformação social. Portanto, cabe a escola o papel de conscientização de seus educandos a respeito da diversidade cultural. Através do estudo da Cultura e Literatura Afro-Brasileira permitirá ao aluno a construção de seu senso crítico e a reflexão da real condição do negro no Brasil, abrindo espaço para a inclusão e cidadania (SOUSA;VIEIRA, 2016, p.83)

A população negra desde o período pós-abolição<sup>18</sup> tem lutado por um processo de educação formal como mecanismo de ascensão social, entretanto, a escola ainda contribui de forma contraditória para manutenção das desigualdades sociais, o que alimenta a histórica exclusão dos/as afro-brasileiros/as do processo educacio-

---

lho com propriedade e conforme as orientações das Diretrizes.

<sup>18</sup> Em maio de 1888 foi assinado o Decreto que aboliu o trabalho escravo no Brasil, mas somente em 1988 com a promulgação da atual Constituição Federal foi que a população negra teve a garantia de alguns direitos individuais e coletivos (BOULOS JUNIOR, 1997).

nal. A luta é para que a inserção do negro no espaço escolar aconteça de forma inclusiva, na qual seja valorizado o seu pertencimento étnico e respeitados seus valores culturais e religiosos.

Mariosa e Reis (2011) consideram que a construção da identidade da criança negra passa pelos referenciais que forem apresentados a ela. Dessa forma, destaca o papel dos brinquedos, dos desenhos animados e das histórias infantis, que podem gerar um sentimento de inferioridade. Assim:

As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro (MARIOSA; REIS, 2011, p.42).

A Literatura Infantil no geral exalta o predomínio de protagonistas brancos em detrimento da estereotipia e inferiorização do negro. Neste sentido, defendemos que a escola trabalhe com obras literárias afro-brasileiras que busquem romper com tais representações, e que retratem situações cotidianas de enfrentamento ao preconceito, resgate da identidade e de valorização das tradições religiosas e a oralidade africana.

Segue imagem com obras que costumam predominar nas salas de aula e que não oportunizam, do ponto de vista racial, possibilidade de identificação com os personagens. Não defendemos a exclusão destes contos, mas a inclusão de outros que trazem representações positivas da população negra.

**Figura 1** – Obras literárias clássicas com predomínio do personagem branco (modelo europeu)



Fonte: <https://www.google.com/search?q=cl%C3%A1ssicos+da+literatura+infantil&source>

O trabalho com a História e Cultura Afro-brasileira e Africana não consiste, simplesmente, em ler informações, mas, sobretudo, desenvolver ações pedagógicas consistentes, fundamentadas e planejadas, cuja finalidade é a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados no imaginário social. Portanto, se faz necessário, no espaço escolar, orientar professores a fim de que compreendam que apenas ler a história ou o conto de forma esporádica, desarticulada dos demais conteúdos curriculares e sem o devido planejamento, não produzirá efeitos para a formação de novas mentalidades e atitudes. É preciso que essas obras, esses textos sejam utilizados de forma sistemática, planejada e contextualizada (BRASIL, 2006).

As imagens que seguem representam quatro obras que consideramos de referência para serem trabalhadas nas escolas, pois abordam aspectos como: as características do cabelo afro e a história do Continente Africano (O cabelo de Lelê e As tranças de Bintou); a história de uma criança negra de um quilombo do século XIX, que é retratada como princesa pelo autor, o que dificilmente as crianças

têm oportunidade de ver nos livros didáticos, além de mostrar o quilombo como lugar de resistência (Bucala) e; histórias que retratam a vinda dos africanos para o Brasil, a resistência ao processo de escravidão e estimulam o exercício da cidadania pela população negra no Brasil (Histórias da Preta).

**Figura 2** – Obras literárias com representações positivas da população negra



Fonte: <https://www.google.com/search>

Enfatizamos que não basta apenas trazer personagens negros para que a obra literária seja de referência, antes é necessário perceber a forma como são abordados os textos e as ilustrações (PIRES, SOUSA, SOUZA, 2005). Outro ponto relevante, destacado pelas autoras, é a disposição política da escola para que tais livros sejam trabalhados de modo assertivo no ambiente escolar ao longo do ano letivo, e não apenas no dia 20 de novembro, como alusão ao mês da consciência negra.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais indicam que:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (BRASIL, 2005, p.16).

As práticas racistas e preconceituosas incidem diretamente nas trajetórias de vida social das crianças negras. Neste sentido, a construção de estratégias educacionais que visem combater tais práticas é responsabilidade de todos os educadores/as.

Sendo assim, consideramos que a escola deve contemplar em seu currículo a pluralidade étnico-racial e romper com a tendência de homogeneização da cultura brasileira, possibilitando que os alunos desenvolvam atitudes, posturas e valores que os levem ao reconhecimento e à valorização da diversidade cultural existente no país.

A presença de identidades interculturais em espaços escolares requer um trabalho educativo de valorização das diferenças. De acordo com Candau (2012), a garantia a todos/as do direito à educação passa pelo reconhecimento e valorização das diferenças nos contextos escolares. Neste íterim, a incorporação da perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos não deve ser colocada como uma preocupação secundária ou justaposta às finalidades básicas da escola, mas inerente a elas. A interculturalidade, segundo a citada autora é “[...] mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais” (CANDAU, 2012, p. 243).

O reconhecimento da literatura com temáticas afro-brasileiras que podem influenciar nesse processo de reconhecimento e valorização das diferenças, na construção da identidade das crianças e,

favorecer a formação de cidadãos críticos que respeitem o outro em suas diferenças, é apontado por Silva, Ferreira e Faria (2011, p.289) como:

[...] o trabalho com a literatura infantil, a nosso ver, possui papel formador na personalidade da criança, pois tem o objetivo de construir cidadãos críticos e reflexivos, que possam transformar a realidade em que vivem. Além disso, a literatura infantil enfoca as relações sociais no sentido de que conscientiza sobre a existência do eu e do outro, sendo, portanto, indispensável. E a escola é, por sua vez, o espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo.

Trabalhar a identidade cultural da criança pressupõe a não rejeição da sua origem, de seu pertencimento a determinados grupos sociais e étnicos. No entanto, a omissão ou negatividade de aspectos que lhe identifica como ser histórico pode causar insegurança identitária na criança, a ponto de levá-la a não se considerar negra e desejar assumir padrões sociais que são exaltados como modelos na sociedade brasileira, muitas vezes reproduzidos pela escola (BORGES, 2008).

A perspectiva de educação intercultural defendida por Candau (2016) destaca também a importância da inserção de temáticas sobre as diferenças culturais nos processos de formação continuada de professores/as, realizados, coletivamente, no próprio ambiente escolar. O referido processo formativo pretende desconstruir a visão negativa acerca das diferenças e enxergá-las como vantagem pedagógica.

Acreditamos que a promoção de estratégias pedagógicas sistematizadas e planejadas que utilizem como recursos obras literárias afro-brasileiras contribui para o fortalecimento de vínculos étnicos e culturais. Conforme Freitas (2014, p. 13), as histórias infantis

não se caracterizam apenas pelo encanto e pela diversão, “[...] elas também produzem sentidos sobre o mundo e as coisas do mundo, elas ensinam sobre raça/etnia e gênero, formam sujeitos, instituem normas e governam condutas”.

Desse modo, compreendemos que as histórias infantis possuem além da dimensão lúdica, uma dimensão formativa, que passa por questões sociais de cunho étnico, comportamental e de percepção sobre si e sobre o outro. Assim, a partir de um conto, por exemplo, é possível que o professor aborde aspectos culturais e étnicos da população afro-brasileira de forma contextualizada, o que poderá contribuir para o respeito às diferenças.

Freitas (2014, p.13) ainda comenta que, as histórias infantis ensinam “modos de ser, de agir, de pensar, de desejar, de olhar para si e para o outro”. Todos esses ensinamentos dependem da forma como são conduzidas e orientadas as leituras, podendo ter efeitos positivos ou negativos na vida das crianças.

A utilização de materiais paradidáticos como alternativa pedagógica, construída coletivamente no espaço da escola, constitui uma das ações previstas no Plano para Implementação das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no Ensino Fundamental (BRASIL, 2013). Desta forma, julgamos importante a utilização de obras literárias afro-brasileiras e, acreditamos que estas podem ser instrumentos no processo de construção de aprendizagem e valorização dos saberes históricos culturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a literatura se apresenta como uma ferramenta eficaz para inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,



pois valoriza as questões da identidade e a cultura africana, uma vez que representa o negro sem estereótipos. Um aspecto importante do uso da literatura para abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana é a possibilidade de combate à visão negativa construída pela história contada nos livros didáticos, que considera o negro quase sempre na condição de escravo, representado por estigmas e estereótipos.

Constatamos, em consonância com o pensamento de Silva Ferreira e Faria (2011), que a problematização de abordagens registradas em livros de literatura auxilia na compreensão da cultura africana sob um viés diferente do que está posto, possibilitando que esta seja vista como uma rica cultura. Dessa forma, consideramos que esses preceitos estão ancorados na Lei nº 10.639/03, principalmente por meio do Parecer nº 03/2004 que prevê práticas pedagógicas, materiais e textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (BRASIL, 2004).

Reafirmamos que o trabalho a partir do uso de contos literários possibilita a contextualização, de forma que o professor poderá fazer uma abordagem interdisciplinar, favorecendo uma ação reflexiva e crítica por parte dos estudantes. A literatura favorece o caráter lúdico no processo de ensino-aprendizagem, possibilita maiores oportunidades de identificação com as histórias e personagens, que outrora as crianças não conseguem ver na literatura comumente trabalhada nas escolas. É preciso, portanto, trabalharmos no sentido de desconstruir a exclusividade dos contos de cunho europeu e garantir a inclusão de contos afro-brasileiros e africanos, tendo em vista que, a Educação das Relações Étnico-Raciais preconiza educar cidadãos quanto à diversidade étnico-racial, visando o respeito e a valorização da identidade.

## REFERÊNCIAS

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar. **Teoria da Literatura**. 8 ed. Volume 1. Coimbra: Almedina, 1993.

BORGES, Lucileide Martins. **As representações sociais do negro no livro didático**: um estudo de caso no Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva. São Luís: UFMA, 2008. Monografia de Conclusão de Curso

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **20 de Novembro, Dia Nacional de Consciência Negra**: injustiça e discriminação até quando? São Paulo: FTD, 1999.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília-DF, 2005.

BRASIL. **Parecer Nº 03, de 10 de março de 2004**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília-DF, 2004.

BRASIL. **Lei Federal nº. 10.639/2003**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2003.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e Gramática**: referente à língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 2007.

CANAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. In Cadernos de Pesquisa, v.46, nº 161, p. 802-820, jul/set 2016.

CANAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. In Educ. Soc., Campinas, v.33, n.118, p.235-250, jan.- mar. 2012.

COUTINHO, Eduardo F. A literatura comparada e o contexto latino-americano. In SANTOS, Paulo Sérgio Nolasco dos. **Literatura e práticas culturais**. Dourados: UFGD, 2009.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? In SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura afro-brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH**: um currículo para ressignificação das rela-

ções étnico raciais? Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil da literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revista. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. In: Revista Estação Literária. V.8, p.42-53, dezembro de 2011. Disponível em: [www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf](http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf) Acesso em 21/11/2017.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 2ª edição. São Paulo: Cultrix, 1978.

PIRES, Rosane de Almeida; SOUSA, Andréia Lisboa; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Afro-literatura brasileira: O que é? Para quê? Como trabalhar?** Educom Afro – Publicação da Faculdade de Educação da PUCRS, Viamão, mar. 2005. Disponível em: <[www.pucrs.br/educomafr/index1.php?p=afro-literatura](http://www.pucrs.br/educomafr/index1.php?p=afro-literatura)>. Acesso em: 30 nov. 2018.

SANTOS, Paulo Sérgio Nolasco dos. **Literatura e práticas culturais**. Dourados: UFGD, 2009.

SILVA, Jerusa Paulino da; FERREIRA, Rosângela Veiga Julio; FARIA, Jeniffer de Souza. **A construção da identidade da criança negra: a**

literatura afro como possibilidade reflexiva. In: CES Revista. V 25. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2011>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

SOUZA, Gabriela Alves de Oliveira; VIEIRA, Wellington Neves. **O ensino da literatura afro-brasileira como objeto de transformação social**. Anais do Festival Literário de Paulo Afonso-FLIPA. Bahia, 2016

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura afro-brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SOUZA, Florentina. Literatura Afro-brasileira: algumas reflexões. In **Revista Palmares: cultura afro-brasileira**, ano1, n.2, p. 64-72, dez. 2005. Disponível em: <[www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2-164.pdf](http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2-164.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2019.

ZILBERMAN, Regina. Da literatura para a vida. In: SARAIVA, Juracy Asmann; MÜGGE, Ernani [et al]. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

## CAPÍTULO 7

---

### EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MARANHÃO: perspectivas de investigação

Ilma Fátima de Jesus  
Iran de Maria Leitão Nunes

#### INTRODUÇÃO

Este artigo decorre da pesquisa iniciada no Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, que estuda o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e as orientações do Estado e dos municípios como políticas públicas, que devem ser aplicadas.

A orientação teórico-metodológica adotada está referenciada na perspectiva afrocentrada (ASANTE, 2009; 2016), e utiliza autoras/es que abordam a temática étnico-racial e de gênero como: Gomes (2017), Gonzalez (1982), Munanga (2003), Silva (2011), dentre outros, que tratam do estudo sobre a mulher negra, a educação escolar quilombola e a educação para as relações étnico-raciais, recuperando o percurso do Mestrado em Educação na UFMA que pesquisou a realidade educacional das mulheres quilombolas da comunidade de São Cristóvão, Viana, Maranhão, cursado antes da existência da Lei nº 10.639/2003 e da orientação das diretrizes às escolas quilombolas, constatando no final dos anos de 1990 do século XX, a inexistência do ensino fundamental completo e de educadores/as formados com uma visão crítica capaz de transformar a realidade.

Abordamos, ainda, as comunidades quilombolas no Maranhão recuperando a importância histórica dos quilombos, em especial a Comunidade Quilombola Piqui da Rampa, em Vargem Grande, com uma análise de sua realidade educacional que incorpora a educação das mulheres quilombolas, como professoras e educandas, o que nos provoca a pesquisar como é pertencer às categorias gênero e raça/etnia e ter a possibilidade de sair do “lugar comum”, com a busca de melhor escolarização e entrada no ensino superior, contribuindo assim com a construção da memória das professoras e mulheres quilombolas.

Portanto, compreender a educação escolar quilombola no Maranhão aponta para diferentes perspectivas de investigação, sobre o que versa o presente artigo. Assim, partimos da escolha dos referenciais epistemológicos decoloniais como possibilidade para a construção de objetos de pesquisa que, como o nosso, se debruçam sobre as questões aqui levantadas da história e política da educação escolar quilombola; a história das docentes e das mulheres quilombolas, estudo das relações de gênero, raça e etnia; e processos de formação de professoras e professores para entender que as diferenças devem ser abordadas no espaço escolar para fortalecer a identidade étnico-racial das educandas e dos educandos.

O referencial teórico-metodológico que parte da perspectiva afrocentrada de Asante (2009), se aproxima das obras pesquisadas como educadora e militante do movimento negro envolvida com as questões de gênero, raça/etnia e insere o pensamento decolonial de Paulo Freire (1975; 1996) que indica a necessidade de luta emancipatória contra a opressão, e Santos (2009; 2013; 2019) por alertar para a ruptura com o eurocentrismo e valorizar os saberes porque a epistemologia ocidental dominante é um pensamento abissal que

não reconhece os conhecimentos alternativos por conta da apropriação e violência.

## REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS DECOLONIAIS

Na pesquisa refletimos, sobre o pensamento decolonial de Paulo Freire, no ano do centenário de seu nascimento, pautado por suas ideias, pelo diálogo e a leitura crítica da realidade, da luta de libertação dos oprimidos. Sua obra indica que o ser humano tem de transformar-se num sujeito da realidade histórica em que se insere, humanizando-se, lutando pela liberdade, pela desalienação e pela sua afirmação, enfrentando uma classe dominadora que, pela violência, opressão, exploração e injustiça, tenta perpetuar-se. Paulo Freire nos ensina a entender a consciência oprimida, a consciência opressora e a dualidade gerada pela submissão. Seus escritos perpassam a luta que gera uma ação transformadora, denominada de práxis libertadora, o que nos leva a refletir, no caso das mulheres, que é preciso se auto libertar da relação machista e libertar seu opressor masculino da alienação de oprimir os outros gêneros e também raças e etnias.

O pensamento decolonial de Freire abrange a liberdade da humanidade, de homens e mulheres, de todas as idades, raças, etnias, condição social etc. A luta das mulheres é marcada nos séculos XX e XXI com marchas da libertação das mulheres, incluindo a marcha das mulheres negras. As inúmeras contribuições do autor para a humanidade perpassam pela libertação de homens e mulheres, no processo educacional, pedagógico e cultural, por sua capacidade de esperança de um mundo sem opressão. A leitura de Paulo Freire promove a conscientização de todos os seres humanos, homens e mulheres, e de todos os educadores e educadoras, em particular, pelo caráter político, sendo a educação emancipatória um instrumento de libertação de consciências para que o oprimido tenha consciência crítica da opressão para transformar a realidade.



## AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

O sociólogo Boaventura Sousa Santos é um dos intelectuais mais conhecidos da atualidade por sua produção acadêmica, assim como por sua militância e diálogo com os movimentos sociais de várias partes do mundo, com interesses e focos de pesquisa. Santos (2019) é uma referência importante no enfoque da ecologia dos saberes e das epistemologias do sul, na discussão sobre o pensamento abissal das epistemologias ocidentais que detém um padrão de hierarquização, apontando para a necessidade de valorização dos saberes para melhor compreensão da ecologia de saberes presente na modernidade.

O pensamento decolonial de Boaventura de Sousa Santos indica a necessidade de ruptura com o eurocentrismo para valorização dos saberes, pois defende que a epistemologia ocidental dominante é um pensamento abissal que consiste em não reconhecer os conhecimentos alternativos por conta da apropriação e violência. Santos (2019) afirma que as distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”.

A ecologia de saberes é fundamental para uma educação que visibiliza saberes até hoje negados pela sociedade em geral e, particularmente, pela escola, próprios dos grupos socioculturais invisibilizados e subalternizados. O pensamento decolonial de Santos (2019) abrange, dentre outros temas, educação, epistemologia, democracia, movimentos sociais, direitos humanos e emancipação.

Nilma Lino Gomes, é uma das autoras referenciadas por Boaventura de Sousa Santos que se destaca na análise sobre o pensamento decolonial, por ser uma intelectual e pesquisadora negra que tem seu nome incluído ao lado de nomes de escritoras e es-

critores que tratam da decolonialidade. Gomes (2017), ao tratar do movimento negro educador, afirma que a estrutura que despreza os saberes do povo negro é permeada pelo pensamento abissal que menospreza e desvaloriza os saberes e conhecimentos construídos fora do eixo em que os saberes são valorizados no mundo. Como Santos (2019), a autora aponta para uma alternativa ao pensamento abissal indicando a pedagogia pós-abissal para entender as tensões históricas produzidas nas relações de poder e conhecimento que abrangem coletivos sociais e suas práticas, incluindo a tensão regulação-emancipação no contexto social. Há necessidade de se pensar uma nova forma de emancipação social por conta do estado de ignorância, denominado colonialismo, e o estado de saber, entendido como solidariedade.

Para Gomes (2012), a reflexão epistemológica no campo da educação, segundo o pensamento de Santos, reflete sobre conhecimento e saber para pensar projetos educativos emancipatórios e ressalta formas de conceber ‘conhecimento’ e ‘saber’ que podem levar à hierarquização entre ambas e pode remeter à monocultura do saber, oposta à ecologia dos saberes. Gomes (2012, p. 730), indica que o respeito à diversidade discute a raça como estruturante da sociedade latino-americana com base nas ideias de Quijano e alerta que a “noção foi se tornando, paulatinamente, um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico. A empreitada colonial educativa e civilizatória esteve impregnada da ideia de raça”. Esse pensamento destaca: “Essa imersão histórica, política e sociológica trazida por Quijano e pelos estudos pós-coloniais, com enfoque nas Américas, contribui para o adensamento teórico da análise sobre a construção social da ideia de raça, no Brasil” (GOMES, 2012, p. 730). De acordo com Santos (2009, p. 14), o sociólogo peruano Aníbal Quijano é o primeiro a desenvolver o conceito de colonialidade, a partir da análise da situação latino-americana.

Gomes (2012, p. 731) salienta: “Quijano (2005) adverte sobre a colonialidade do saber, indagando os processos de dominação colonial e problematizando a ideia de raça na América Latina”, e Santos “indaga as dimensões visíveis e invisíveis de como essa colonialidade se mantém”.

O pensamento de Gomes (2012) evidencia que a categoria raça é posta para analisar e também refletir sobre o machismo, o sexismo, as desigualdades socio raciais e as reedições do capitalismo nacional e internacional na esfera da produção científica, uma discussão que visibiliza a luta do movimento negro e quilombola que produzem saberes diferentes que devem ser valorizados por serem saberes políticos que reeducam identidades, debatem a desigualdade racial nas universidades, nos órgãos governamentais e nas relações interpessoais, e as políticas de ações afirmativas que reeducam negras e negros na sua relação com o corpo para reeducar a sociedade brasileira no seu olhar sobre o corpo negro.

Nessa perspectiva, o movimento negro educador deve ser valorizado como produtor, sistematizador e articulador de um pensamento que subverte a teoria educacional que repensa a escola, descoloniza os currículos para a construção de uma pedagogia pós-abissal (SANTOS, 2019), refletindo sobre descolonização e nos remete aos principais críticos do colonialismo, atualizando nosso conhecimento: Molefi Asante; pensador decolonial pela perspectiva afro centrada que está amparada na ideia de afrocentricidade como “[...] um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe as (os) africanas (os) como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (SANTOS, 2009, p. 96).

Santos (2013, p. 81) nos lembra que “a introdução de políticas de ação afirmativa e de sistemas de quotas nos governos do Presidente Lula a partir de 2004”, e rememora que Abdias Nascimen-

to, quando foi deputado federal, propôs “no projeto de Lei nº 1.332, de 1983, uma ação compensatória que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos da discriminação” que não foi aprovado pelo Congresso e propunha

ações de reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público, bolsas de estudos, incentivos às empresas do setor privado para eliminação da prática da discriminação racial, incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira no sistema de ensino e na literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil (SANTOS, 2013, p. 81).

Santos (2013, p. 83) enfatiza que Nilma Lino Gomes<sup>19</sup> “foi relatora em 2010 no sentido de o material utilizado na educação básica se coadunar com as políticas públicas para uma educação antirracista”. As políticas públicas educacionais, a partir de processos de reparação, reconhecimento e valorização na educação, para promoção de uma vida digna à população negra, são necessárias para nossa história poder estar presente nas escolas, inclusive nas quilombolas. Gomes (2012, p. 106) vem afirmando que as demandas do movimento negro encontram maior ressonância, nos dias atuais, quando incorporadas por órgãos governamentais, núcleos de estudos e pesquisas, escolas de educação básica e processos formativos de professoras e professores, com a resistência dos que ignoram sua importância.

Boaventura de Sousa Santos discorre ainda sobre “o reconhecimento das exigências especiais da educação quilombola e da educação indígena” que para o autor “são a afirmação plena do que defende como equilíbrio para entre o princípio da igualdade e o prin-

---

<sup>19</sup> Representante do movimento negro no Conselho Nacional de Educação, à época.

cípio do reconhecimento da diferença” (SANTOS, 2013, p. 85). O autor é referenciado por Gomes (2011, p. 138) ao afirmar que “todo projeto emancipatório está baseado em um perfil epistemológico que abriga um conflito. O conflito é visto, aqui, ocupando o centro de toda experiência pedagógica emancipatória”. Reconhecemos que temos vários desafios, dentre os quais, os destacados por Santos (2019) ao afirmar:

No que se refere ao método, para as epistemologias do Sul existem três questões básicas: 1. Como produzir conhecimento científico que possa ser usado nas lutas sociais em articulação com conhecimentos empíricos, práticos e artesanais; 2. Como promover o diálogo entre o conhecimento prático, empírico e artesanal e o conhecimento erudito e científico; 3. Como construir as ecologias de saberes constituídas por todos esses diferentes conhecimentos. (SANTOS, 2019, p. 203).

Na pesquisa no Doutorado em Educação da UFMA, esses são desafios que enfrentamos de forma dialógica, acolhendo novos olhares e outros saberes.

## AFROCENTRICIDADE

Entendemos que a afrocentricidade inclui a necessidade de se romper com um modelo pedagógico em que persiste o eurocentrismo, apesar das verdades históricas que corrigem erros de materiais veiculados nas escolas. A orientação teórico-metodológica referenciada na perspectiva afrocentrada nos remete a Asante (2016) que afirma que afrocentricidade “historicamente [...] significou confronto com estruturas e epistemologias opressivas” (ASANTE, 2016, p. 2). Segundo Asante (2016, p. 2) “A Afrocentricidade é uma crítica da dominação cultural e econômica e um ato de presença psicológica

e social diante da hegemonia eurocêntrica”, sendo uma forma luta contra o racismo, ou seja

a Afrocentricidade também se anuncia como uma forma de ideologia antirracista, antiburguesa e antissexista que é nova, inovadora, desafiadora e capaz de criar formas excitantes de adquirir conhecimento baseado no restabelecimento da localização de um texto, uma fala ou um fenômeno (ASANTE, 2016, p. 3).

Asante (2016) indaga sobre os quilombos como espaços de resistência:

Perguntamos o que pensavam os africanos sobre a criação dos quilombos? Portanto, a interrogação de um fenômeno baseado em perspectivas ou atitudes ou valores ou filosofia africanas irá gerar novas informações, padrões de comportamento e percepções (ASANTE, 2016, p. 3).

A afrocentricidade critica a dominação cultural pois “procura corrigir o sentido de lugar do africano e, por outro lado, fazer uma crítica do processo e extensão do deslocamento causado pela dominação cultural, econômica e política europeia da África e dos povos africanos” (ASANTE, 2016, p. 8). Esse pensamento resgata a forma de ver o mundo, a partir da crítica ao eurocentrismo.

Os afrocentristas não expressaram nenhum interesse em uma raça ou cultura dominando outra. Expressam uma crença ardente na possibilidade de diversas populações vivendo na mesma terra sem abandonar suas tradições fundamentais, exceto quando essas tradições invadem o espaço de outros povos sem sua permissão. [...] A Afrocentricidade representa uma possibilidade de maturidade intelectual, uma forma de ver a realidade que abre novas e mais excitantes portas para a comunicação humana. É uma forma de

consciência histórica, porém mais do que isso, é uma atitude, uma localização e orientação (ASANTE, 2016, p. 8).

Asante (2009) traz a ideia de afrocentricidade como “[...] um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe as (os) africanas (os) como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 96). Os estudos que incorporam a perspectiva afrocentrada buscam romper com a lógica do pensamento colonial ao utilizar as epistemologias decoloniais.

## PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MARANHÃO

A educação escolar quilombola possibilita garantir o fortalecimento e preservação do patrimônio e tradições culturais das comunidades quilombolas ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Recentemente, as mulheres quilombolas passam a participar dos processos educacionais formais, o que pode contribuir para uma mudança da visão sobre a educação nessas comunidades, porque muitas jovens quilombolas tem buscado o ensino superior, o que provoca o reconhecimento de que há variadas perspectivas de investigação da educação escolar quilombola no Maranhão.

A primeira perspectiva por nós evidenciada é que é preciso refletir sobre os avanços e desafios vivenciados na história e política educacional das escolas quilombolas. Neles se incluem os processos de formação para o cumprimento da Lei nº 10.639/03, a partir de ações e atribuições dos sistemas de ensino presentes no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História

e Cultura Afro-brasileira e Africana, que se deram por sua divulgação no processo formativo de profissionais da educação básica pelos sistemas ou em parceria com instituições de ensino superior, é a segunda perspectiva que se apresenta para nós. Uma outra perspectiva de investigação decorre do fato de que a história da Educação do Maranhão é perpassada pelo silenciamento da escolarização de negros e negras que também se refere à presença negra na educação maranhense. Ambos silenciamentos se encontram presentes quando falamos de mulheres negras professoras em escolas quilombolas.

## HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAL DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

Convém registrar que a Lei nº 10.639, de 9 janeiro de 2003, é resultado da luta secular do movimento negro que sempre reivindicou que a verdadeira história da África e do negro no Brasil fosse incluída no currículo escolar, o que representa um marco para eliminação das desigualdades na história da educação brasileira. As diretrizes referentes à Lei nº 10.639/2003 apontam caminhos para o combate ao racismo na educação básica e superior.

A sugestão de introdução de estudos africanos no currículo escolar brasileiro, no século passado, objetivava resgatar pontos positivos de referência para afro-brasileiros e reforça o fato de que as instituições escolares não ofereciam e ainda não oferecem aos estudantes negros e negras condições de socialização para promoção do desenvolvimento de suas potencialidades para assunção da identidade étnico-racial negra.

As bases legais percorreram um longo caminho para institucionalização e o Plano Nacional de Implementação das diretrizes, insere-se nas políticas públicas de combate ao racismo, no âmbito da educação, por ser uma política que valoriza afro-brasileiros/as, segmento atingido duramente pelas desigualdades.



As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola revisam a perspectiva ideológica da formulação de currículos, respeitando os valores históricos e culturais dos estudantes e professores/as das comunidades quilombolas. Referidas diretrizes atendem as deliberações da I Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e ao acordo firmado no I Seminário Nacional de Educação Quilombola realizado em novembro de 2010 em que participaram delegados/as quilombolas, professores/as, gestores/as escolares e lideranças quilombolas do país, sendo instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e homologadas pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, para escolas que atendem quilombolas e que atendem estudantes de territórios quilombolas, sendo escola quilombola a localizada em território quilombola, com pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural.

A partir do Programa de Ação do MNU refletimos que

o processo de reação à violência racial começa ao se denunciar a seletividade do modelo educacional vigente, o reforço aos valores da classe dominante, a perpetuação de uma prática pedagógica racista, que exclui o patrimônio cultural da população negra dos currículos escolares (JESUS, 1997, p. 47).

Gomes (2012) afirma que as relações étnico-raciais contemplam o Movimento Negro e a contribuição para a construção de políticas públicas voltadas à população afro-brasileira que vivencia as desigualdades advindas do racismo.

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas (GOMES, 2012, p. 731).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, primeira representante do movimento negro no Conselho Nacional de Educação, afirma que: “Mesmo nós negros, que reconhecemos e valorizamos nossa descendência africana, enfrentamos dificuldades neste sentido, pois vimos sendo mantidos no desconhecimento uns dos outros, tanto dos oriundos do Continente como dos da Diáspora” (SILVA 2011, p. 153). Para Kabengele Munanga (2015, p. 31), autor de diversas obras sobre as relações raciais, “A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada, o foi do ponto de vista do colonizador”. Segundo Lélia Gonzalez (1982), há uma visão distorcida sobre nossa história disseminada por inverdades sobre o povo negro na visão eurocêntrica.

A história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, falam do brasileiro como um ser “cordial” e afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido (GONZALEZ, 1982, p. 90).

Como as reivindicações específicas do movimento negro foram silenciadas por um longo período pela educação brasileira, consideramos que as relações étnico-raciais no contexto da educação escolar quilombola propiciam o acesso ao saber e a libertação de um processo de dominação e de desigualdades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola indicam novos rumos para a educação aos quilombolas e as políticas públicas podem colaborar para que exista o respeito à educação nas comunidades quilombolas. Essas diretrizes seguem o caminho iniciado pelas diretrizes da Lei nº 10.639/2003 que são explícitas ao apontar que a política educacional voltada para a valorização da diversidade contribui para superação do modelo eurocêntrico que gerou desigualdades étnico-raciais presentes na educação

escolar brasileira nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, questionando as relações existentes e baseadas em preconceitos que estereotipam e desqualificam negros e negras, e que culminam em sentimentos de inferioridade, de um lado e, de outro lado, reafirmam sentimentos de superioridade em relação aos diferentes.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no estado do Maranhão acompanham a necessidade de políticas públicas que contribuam para eliminar as desigualdades no âmbito da educação ofertada nas comunidades quilombolas. O cumprimento da legislação educacional brasileira referente ao combate ao racismo requer a promoção da equidade social com a adoção de políticas públicas que visam a garantia da efetivação da igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos.

No que se refere ao Maranhão, registramos a nossa participação em reuniões técnicas para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQEB), audiências públicas e seminários e processos formativos para sua implementação. No ano de 2020, integramos a Comissão Estadual de elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola do Estado do Maranhão do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, representando o Movimento Negro Unificado – MNU e, assim, participamos de reuniões técnicas para a elaboração dessas Diretrizes que contou com audiências públicas de professores/as e lideranças quilombolas, e aprovação do Parecer nº 212/2020 – CEE/MA.

Quanto às Escolas de Educação Escolar Quilombola (EEEQ), segundo Santos et al. (2020, p. 7), “O estado do Maranhão parece ser o mais comprometido com essa agenda (construção de EEEQ). Além de apresentar maior valor nominal de EEEQ, o número de escolas é mais de nove vezes superior ao número de cidades”. Os autores re-

fletem que: “Quando tentamos compreender essa oferta analisando o número de comunidades certificadas, podemos perceber mais nitidamente o peso do Maranhão na oferta de EEEQ”. A pesquisa indica que o “Maranhão é o estado onde a política de construção de EEEQ realmente se efetivou no Nordeste” e que o número de escolas quilombolas aponta: “O melhor desempenho foi encontrado no estado do Maranhão.”

Macedo e Santos (2018, p. 15) afirmam que a pesquisa sobre “as DCNEEQEB mostrou em seus resultados que a gestão escolar demonstrou desconhecimento e descrédito para com a referida ação afirmativa demandada pelo artigo 26A, da LDB” e apresentam como resultado que “as escolas quilombolas ainda reproduzem uma educação colonialista e eurocêntrica onde os saberes quilombolas não são valorizados, pois não são reconhecidos como legítimos”. Dessa forma, o desafio será aplicar as diretrizes para as escolas quilombolas para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

## FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seu Artigo 5º, define que seu/a egresso/a deverá estar apto a contribuir para “a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”; e demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior, por meio dos cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segun-

da licenciatura, em suas considerações iniciais menciona: o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros. E, no parágrafo 5º de seu Artigo 3º, estabelece a formação dos profissionais do magistério como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva, e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Convém recordar que a instituição da Lei nº 10.639/03 que alterou a LDB, Lei nº 9.394/96, em seus artigos 26 e 79, e tornou obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, e que sofreu modificação com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que inclui a história e a cultura indígenas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 10/03/2004, reconhecem que a obrigatoriedade dessa inclusão nos currículos da Educação Básica “trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (BRASIL, 2004, p. 17).

Mas, para que a formação de profissionais da educação considerem as orientações das diretrizes, uma gestão democrática e participativa nas unidades de educação básica é requerida para uma mudança de mentalidade da comunidade escolar, o que exige que todo o coletivo participe de forma ativa das atividades relativas à temática étnico-racial, ou seja, mães, pais e responsáveis, alunos/as, professores/as, profissionais da escola, gestão, coordenação pedagógica e comunidade por uma escola que respeite a diversidade. A política de formação de profissionais da educação dos sistemas de ensino deve incorporar o processo de reflexão sobre a prática pedagógica, como nos ensina o pensamento de Freire (1996, p. 39), ao

afirmar: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A formação de professoras e professores das instituições de ensino da educação básica demanda ações para uma gestão do ensino no ambiente escolar comprometida com a eliminação das desigualdades desencadeadas ao longo dos tempos na prática pedagógica, e o enfrentamento às situações de racismo na escola, sendo a formação uma responsabilidade dos sistemas públicos de ensino.

Para Givânia Maria da Silva, pesquisadora oriunda da Comunidade Quilombola Conceição das Crioulas, Salgueiro, Pernambuco, há um desejo dos quilombolas em participar “dos processos educacionais formais que podem resultar no somatório de esforços para trazer para a educação novas abordagens e possibilidades que possam apontar para a construção de outras visões e formas de pensar a educação no Brasil” (SILVA, 2018, p. 12).

Pelo exposto, um passo importante para cumprimento da política educacional são os processos formativos; e, no ano de 2015, propusemos a criação da Supervisão de Educação Escolar Quilombola e de Educação para as Relações Étnico-Raciais, junto à Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais, que deixou de existir em 2016. A proposta se justificava pela necessidade respeitar uma temática e uma modalidade de ensino que não figurava, naquele momento, no sistema de ensino público estadual, razão pela qual houve a proposição de elaboração das Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola do Estado do Maranhão pela gestão da Secretaria Adjunta de Ensino, que foi encaminhada à apreciação e análise do Conselho Estadual de Educação, e retomada em 2019, e para a qual recebemos convite para colaborar em 2020, tendo sido finalizada e homologada naquele ano.

Para a implementação dessas diretrizes foi realizada a formação ofertada pela Secretaria de Estado da Educação do Mara-

nhão, em 2016, que contemplou conteúdos sobre a história dos quilombos brasileiros e a história e cultura afro-brasileira e africana para professoras/es, lideranças quilombolas, incluindo representantes da sociedade civil, de entidades do movimento negro e quilombola e a equipe técnica das Unidades Regionais de Educação (UREs) deste Estado objetivando fortalecer os saberes tradicionais, os acervos orais, as características históricas, étnicas e culturais das comunidades quilombolas ou que recebem esses estudantes. Esse é um caminho que pode contribuir para que as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola estejam presentes nas escolas.

## EDUCADORAS/ES NEGRAS/OS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO

As iniciativas de educadoras negras e educadores negros como a criação de escolas no século XIX não são visibilizadas na história da educação brasileira, mas a pesquisadora Mariléia dos Santos Cruz revela que “há também registro de uma escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Estado do Maranhão, para o ensino da leitura e escrita para os escravos aquilombados” (CUNHA, 1999, p. 81 *apud* CRUZ, 2005, p. 8). Cruz afirma que, para a população negra maranhense, existiram “aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luís do Maranhão” (MORAES, 1995 *apud* CRUZ, p. 28), o que confirma o interesse dos africanos e seus descendentes no acesso ao saber.

A história de silenciamento com relação a presença de educadores/as negros/as no Maranhão, é evidenciada pela autora ao destacar que o professor Nascimento Moraes iniciou suas atividades em escolas públicas, como interino da Escola Normal, em 1911, lecionando aritmética, álgebra e geometria. De acordo com Cruz (2021),

ele foi aprovado no concurso do Liceu Maranhense, para a cadeira de Geografia e Corografia do Brasil, tendo formado várias gerações maranhenses até 1953, quando se aposentou. Cruz dá visibilidade ao fato de que Moraes ensinou Português, Geografia e Pedagogia, na Escola Normal do Estado, e foi professor de Pedagogia e de História da Educação da Escola Normal Primária Rosa Castro, sendo presença marcante nas bancas de exames. Para a autora, a trajetória de vida demonstra que o professor recebeu muitas homenagens, tanto em vida como após a morte, por parte de ex-alunos, e de companheiros do meio intelectual, sendo expressivas as exaltações da sua erudição, por um dos mais ilustres de seus alunos que foi Josué Montello, autor da obra “Os Tambores de São Luís”. Nascimento Moraes foi precursor das ideias de instalação da Academia Maranhense de Letras, criada em 1908. Entretanto, sua aceitação como membro da referida Academia ocorre em 1934, e sua posse em 1938, o que indica que o racismo conspirou para que o escritor não fizesse parte da agremiação literária por ele pensada. Cruz (2016) observa que a tentativa de silenciamento de Nascimento Moraes fez emergir os relatos orais sobre sua vida, que “por se tratar de um professor negro, pobre e filho de libertos, a personagem da nossa história não foi anônima, pois sobre ela não faltam fontes oficiais em acervos públicos do Maranhão”.

Hemetério José dos Santos é também um educador negro desconhecido da história da educação brasileira, que nasceu em 1858, em Codó, Maranhão, e que, conforme pesquisa do Arquivo Público do Maranhão, do final do século XIX e início do XX, o professor tem uma “atuação como homem de letras nos primeiros anos da república brasileira”, como profissional do magistério, “fez da sua vida uma luta contra o preconceito e discriminação racial usando competentemente as letras no travamento desses embates”.

Convém destacar a atuação de Maria Firmina dos Reis (1825-1917), ludovicense, professora, abolicionista e a primeira ro-



mancista negra brasileira. Ela foi a primeira mulher a ser aprovada em um concurso público no Maranhão para o cargo de professora para a cadeira de primeiras Letras. Maria Firmina criou, em 1880, a primeira escola mista e gratuita do Brasil, no povoado de Maçarico, na Vila de Guimarães, tendo funcionado até o ano de 1882. Além de ser a primeira mulher a posicionar-se, em seu livro “Úrsula”, contra a escravidão e a descrevê-la partir do ponto de vista dos escravizados, diferentemente dos escritos da época.

A pesquisadora Diomar das Graças Motta (2003) afirma que para dar visibilidade à participação de professoras no debate educacional, a partir do século XX no Maranhão, sua tese de Doutorado contempla a contribuição de mulheres professoras. Uma delas é a professora Laura Rosa (1884-1976), primeira mulher, negra, a integrar a Academia Maranhense de Letras e que lecionou na Escola Normal, na Escola Pública de Caxias e no Curso de Aplicação em São Luís, sendo a primeira titular da Seção Técnica da Diretoria Geral da Instrução Pública na década de 1930.

Outra educadora, dentre tantas, é Maria José Camargo Aragão (1910–1991), professora negra, normalista, que se formou em Medicina Pediátrica, em 1942 e que teve uma militância política no período da ditadura, tendo sido presa e torturada entre 1964 a 1982, obtendo a liberdade no dia 8 de março de 1982 quando cria o Grupo Mulheres “8 de Março”, que discute saúde e educação.

Assim sendo, a história de educadoras negras e educadores negros maranhenses tem revelado que o racismo e o sexismo tratou de silenciar professoras e professores que contribuíram para a educação brasileira. Dessa forma, nossa contribuição se soma aos autores e às autoras que buscam dar visibilidade e voz às mulheres negras professoras e às investigações existentes para compreender o significado da educação para as mulheres quilombolas, a fim de identificar em que medida a escolarização pode melhorar sua inserção social e se desdobrar em qualidade de vida para a comunidade.

Para tanto, o enfoque da questão de gênero na educação utiliza os estudos de Lélia Gonzalez, com sua contribuição epistemológica incontestável para o processo de descolonização da produção dos saberes, pela preocupação com a mulher negra, passando pela análise da categoria étnico-racial, uma vez que tanto gênero quanto raça e etnia são categorias que mantêm as mulheres negras num determinado lugar na sociedade, salvo as exceções.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em curso no Doutorado objetiva investigar a educação escolar quilombola e as estratégias para apropriação dos marcos legais vigentes, se aliando ao estudo da memória e história das escolas, a trajetória das professoras, gestoras e lideranças quilombolas e como é pertencer às categorias gênero e raça/etnia e cursar o ensino superior, esperando como resultado apresentar os passos para superação das desigualdades geradas para contribuir com rompimento da invisibilidade desse tema no universo acadêmico, uma vez que a compreensão do significado da educação para as mulheres quilombolas pode identificar se a escolarização pode melhorar sua inserção social.

A investigação considera fundamental revelar estudos para divulgação da temática étnico-racial que carece ainda de reconhecimento e discussão no âmbito acadêmico e no cenário educacional brasileiro, a partir do pensamento decolonial de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. Refletimos, assim, que a pesquisa pode contribuir para revelar se há inclusão de temas como a educação para as relações étnico-raciais e o cumprimento das diretrizes nas escolas quilombolas; mediante as três perspectivas de investigação por nós apontadas.

Finalizamos ressaltando que a conjuntura atual traz retrocessos para a educação e não prioriza o recorte étnico-racial na his-

tória da educação brasileira, o que torna moroso o cumprimento das políticas públicas que considerem a diversidade étnico-racial e questões específicas das comunidades quilombolas.

## REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi. **Afrocentricidade**: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. **Ensaios Filosóficos**, Volume XIV– Dezembro/2016. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/molefi\\_kete\\_asante\\_-\\_afrocentricidade\\_como\\_cr%C3%ADtica\\_do\\_paradigma\\_hegem%C3%B4nico\\_ocidental.\\_introdu%C3%A7%C3%A3o\\_a\\_uma\\_ideia.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/molefi_kete_asante_-_afrocentricidade_como_cr%C3%ADtica_do_paradigma_hegem%C3%B4nico_ocidental._introdu%C3%A7%C3%A3o_a_uma_ideia.pdf). Acesso em 27/10/2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Edição revisada. Brasília: MEC/SECADI/SEPPPIR, 2013.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Nascimento Moraes, docência e jornalismo em mais de 50 anos de imprensa no Maranhão. **Outros Tempos**, vol. 18, n. 32, 2021, p. 298-326. Disponível em: [https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros\\_tempos\\_uema/article/view/842/911](https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/842/911). Acesso em 16/08/2021

CRUZ, Mariléia dos Santos. Nascimento Moraes na história literária maranhense, no início do século XX. **Revista Brasileira de História** 36 (73) Sep. Dec. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/Q9mT4xs6pNRWWdGvRcHsP6G/?lang=pt>. Acesso em: 11/08/2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Porto: Afrontamento, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação:** ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012 Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acesso em 28/07/2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia, HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

JESUS, Ilma Fátima. O pensamento do MNU. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.) **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**: Expressões do Movimento Negro. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

JESUS, Ilma Fátima. **Educação, Gênero e Etnia**: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de quilombo de São Cristóvão, Município de Viana, Estado do Maranhão. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2000.

MACEDO, Liliane de Fátima Dias, SANTOS Erisvaldo Pereira dos. **Estado da arte das pesquisas sobre educação escolar quilombola nos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil**. Disponível em: [https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1536859363\\_ARQUIVO\\_LILIANEMACEDO-TEXTOCOMPLETOCOPENE.pdf](https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1536859363_ARQUIVO_LILIANEMACEDO-TEXTOCOMPLETOCOPENE.pdf). Acesso em 30/09/2020

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: EDFMA, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Acessado em 12/03/2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa, CHAUÍ, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Edmilson, VELLOSO, Tatiana Ribeiro, NACIF, Paulo Gabriel Soledade e SILVA, Givania. **Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro**. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000100612&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000100612&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em 30/09/2020.

SILVA. Givânia Maria da. **Educação e identidade quilombola**: outras abordagens possíveis. Disponível em <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Giv%c3%a2nia-Maria-da-Silva.pdf>. Acesso em 30/09/2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre o Brasil e África**: construindo conhecimentos e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

## CAPÍTULO 8

---

### ENSINO DE FILOSOFIA AFRICANA E HISTÓRIA DA ÁFRICA NO COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA

Paulo Roberto Costa

#### INTRODUÇÃO

Ao pensar na construção deste capítulo lembrei-me da fala de uma estudante negra que sofreu ataques racistas por meio de mensagens trocadas num aplicativo por alunos, colegas dessa estudante, de um colégio particular da zona norte da cidade do Rio de Janeiro<sup>20</sup>.

A estudante em questão, cujo nome é Fatou, ao ser perguntada num programa de televisão o que seria necessário para “livrar” a sociedade brasileira do racismo, respondeu que um dos caminhos é a educação; que as escolas deveriam colocar em seus currículos disciplinas como História da África, Literatura e Filosofia Africanas para desconstruir as associações negativas em relação a África, como continente fornecedor de escravizados e de baixa ou nenhuma contribuição intelectual para humanidade; também destacou que é importante contar sobre os impérios africanos,<sup>21</sup> para fortalecer a autoestima de crianças e adolescentes negros na escola.

---

<sup>20</sup> Estudante negra é vítima de racismo em troca de mensagens de alunos de escola particular da Zona Sul do Rio. Por Ana Paula Santos RJ1 – G1 20/05/2020.

<sup>21</sup> Encontro com Fátima Bernardes – Fatou foi alvo de mensagens racistas vindas de alunos da escola, Globo Play dia 28/05/2020.

Esta fala tão contundente da estudante levou-me a refletir quão é fundamental que História da África, literatura e filosofia Africanas sejam ensinadas nas escolas, para assim desconstruir visões e concepções pautadas em modelos e valores eurocêntricos, que levem a sociedade brasileira, em especial, a comunidade escolar, reproduzir conhecimentos e práticas racistas como as que aconteceram com a estudante acima mencionada. Assim, também para contribuir na formação de professores, para que estes não reproduzam em suas práticas educativas conhecimentos eurocêntricos, que reforçam estereótipos e visões etnocêntricas em relação às civilizações africanas.

Ao ignorar a existência e importância das civilizações egípcias, mandingas, iorubás e tantas outras, nega-se as contribuições dos povos africanos para o desenvolvimento filosófico, cultural, econômico e social da história; priva-os do direito à humanidade, a existência e essência de seu lugar no mundo. Esse desconhecimento é proposital, pois resultam em políticas públicas universalistas, que não consideram as diversidades étnico-raciais das sociedades, em especial, a brasileira, com objetivo de invisibilizar a presença e contribuição dos povos africanos na produção da ciência, da filosofia, enfim na construção dos saberes da humanidade. Como por exemplo, os saberes e os conhecimentos dos egípcios influenciaram o desenvolvimento da filosofia grega, ou seja, alguns estudiosos da Grécia antiga, estudaram no Egito, levando para a Grécia os conhecimentos filosóficos que aprenderam com os sábios egípcios (ASANTE, 2014, p.118).

Obenga (2004) nos diz que a invisibilidade dos povos antigos africanos e de seus saberes, é fruto do preconceito que caracteriza e fundamenta a construção da epistemologia ao longo da história, pois embora esses povos tenham desenvolvido diversos tipos e formas de pensamentos, construídos a partir de seus valores, suas crenças, experiências e vivências, seja oral ou escrita, suas produções intelectuais e práticas não são consideradas pela ciência ocidental, como



conhecimento válido para humanidade. Dessa forma, Obenga (2004) nos faz entender que essa seleção de conhecimentos válidos para a humanidade é fruto do processo de poder e domínio de um povo sobre outro.

Sendo assim, o ensino de Filosofia africana e História da África nos coloca diante de outros processos de saberes – contradiz a racionalidade grega, que autoriza e delimita os conhecimentos a partir de seus pressupostos teóricos, mas por outro lado, é preciso desconstruir essa concepção da universalidade em prol da visão da pluriversalidade, que respeita o outro a partir das suas diversas possibilidades de ser e estar no mundo (RAMOSE, 2011, p. 4).

Nesse sentido, a pliversalidade presente em saberes sistematizados e não sistematizados na filosofia africana e História da África, nas trajetórias e saberes dos novos sujeitos que ingressam no âmbito escolar, clama e exige que seus conhecimentos, suas formas de vivências e experiências, crenças; escritas e oralidades inscritas em suas essências e existências, sejam contempladas nos currículos educacionais, descolonizando saberes e práticas educativas historicamente dominadoras e excludentes (GOMES, 2012, p. 99).

Dessa forma, o presente artigo dialoga com o ensino de filosofia africana e História da África para despertar saberes e construir práticas educativas para combater ao racismo na escola.

## FILOSOFIA AFRICANA: UMA CONTRAPOSIÇÃO À FILOSOFIA GREGA COMO COLONIZADORA DO SABER OCIDENTAL

A filosofia é maior de todas as disciplinas  
Todas as outras disciplinas se derivam  
Da filosofia. A filosofia é uma criação  
Dos gregos. Os gregos são brancos.  
Portanto, os gregos são criadores da  
Da Filosofia (ASANTE, 2014).

Seguindo este raciocínio podemos inferir que sendo a filosofia criada pelos brancos e estes brancos são gregos, logo os negros são incapazes de pensar e tampouco criar uma filosofia, pois somente os gregos são criadores de um saber filosófico. Será que esta afirmação se dá na realidade social brasileira? Para muitos acadêmicos e para o senso comum, a filosofia foi criada pelos gregos. Essa verdade revelada se tornou dominante no pensamento tanto do conhecimento ocidental e mundo acadêmico africano (ASANTE, 2014). Para esse raciocínio acima conceitos como a beleza, arte, números, escultura, medicina e organização social são advindos de um conhecimento criado e universalizado pela filosofia grega.

Contudo, alguns estudiosos estão desconstruindo a visão que a filosofia grega, é a única detentora do saber universal, relegando aos outros povos saberes vinculados ao mito e a religião, especificamente aos povos africanos. Neste sentido, Asante (2014), nos diz que etimologia da palavra “filosofia” assim como veio do grego para inglês não é originária da língua grega e sim uma construção linguística africana:

A origem de “Sophia” está evidente na língua africana Mdu Ntr, a língua do antigo Egito, onde a palavra “seba”, que significa “o sábio”, aparece pela primeira vez em 2052 a.C., no tumulo de antef I, muito antes da existência da Grécia ou do grego. A palavra “Sebo” em copta é “Sophia” em grego. Como para o filósofo, o amante da sabedoria, é precisamente aquilo que se entende por “Seba”, o sábio, em escritos antigos de túmulos egípcios (ASANTE, 2014, p.118).

Para corroborar essa ideia temos o estudioso Obenga (2004), que problematiza esse dogma do início da filosofia com os gregos. Esse pensador nos leva a refletir sobre o papel da filosofia como um conhecimento humano cujo um dos papéis é elevar a mente humana, não sendo um conjunto de saberes construídos e universalizados

por um único povo, mas conhecimentos produzidos ao longo da história por diversos grupos humanos. Nesse sentido Obenga (2004), nos fala que a filosofia do antigo Egito tinha um papel muito definido pois reunia todo conhecimento construído cujo fim era perseguir a sabedoria e o aperfeiçoamento moral. A filosofia egípcia nos tempos do faraó funcionava como uma pedagogia onde abarcava os conhecimentos dos antigos sábios.

Pensar a filosofia grega como detentora do saber universal é fruto do processo colonizatório que colocou o homem ocidental, como único ser dotado de razão. De acordo com Ramose (2011), a racionalidade humana dos africanos, ameríndios, australasianos e também das mulheres foi colocada em xeque pela concepção de razão no mundo europeu. Nesse sentido pensar uma filosofia africana em contraposição à filosofia grega, nos obriga a entender em quais fundamentos que o modo pensar grego se enraíza. Segundo o autor acima mencionado, essa racionalidade esta alicerçada em dois fundamentos: o primeiro, se refere ao processo colonizatório europeu em África que além do genocídio de vidas humanas, provocou um epistemicídio<sup>22</sup> do conhecer e do agir africano, negando seus saberes construídos ao longo de sua existência e essência; o segundo fundamento, se dá no ponto de vista do que se adota na concepção do que é filosofia. Sabemos que ao longo da história da humanidade a visão de mundo é construída por aqueles que dominam o poder político e econômico e dessa forma definem o que é filosofia e a concepção de filosofia construída pelos povos colonizados, em especial, os africanos é colocada em dúvida.

---

<sup>22</sup> De acordo com Pontes (2017), epistemicídio é fruto do processo de colonização europeia que nega e invisibiliza a produção intelectual dos povos africanos. Tal base de pensamento, inferioriza os negros, não considerando-os capazes de produzir saberes filosóficos. A autora tem como base dois filósofos Ramose (2011) e Noguera (2014), esse último destaca que o epistemicídio é produto do racismo antinegro perpetrado pelo eurocentrismo que desumaniza o negro negando-lhe a autoria na produção do conhecimento construído historicamente na humanidade.

Contudo, é necessário que adotemos em contraposição a essa visão universal, na qual a filosofia grega é promotora - uma noção que contrarie essa perspectiva, exemplo esse. é o conceito de pluvversalidade. Para Ramose (2011) a pluriversalidade revela a concepção de cosmos pluriverso, cuja existência de vários centros contrapõe à particularidade da visão universal. Diversidade de experiências, pensamentos, visões e concepções que dinamizam e incluem as variadas realidades humanas. Essa pluriversalidade nos diz que a visão universal é um ponto de vista, é uma forma de excluir o outro, ou seja, uma visão de mundo que se impõe como a única fonte do saber. É nesse contexto de hegemonia que se entende a filosofia grega, como concepção de mundo que reflete os valores colonizatórios eurocêntricos de uma racionalidade humana.

Defendemos e entendemos a filosofia africana como fruto de experiências construídas pelos povos africanos ao longo da história - baseada numa concepção de cosmo pluriverso. Dessa forma, afirmamos que não existe um único saber como paradigma e detentor do conhecimento, essa visão de mundo é uma demanda econômica e social na constituição dos saberes hegemônicos. Em síntese, como nos diz Ramose (2011), a definição de um saber filosófico é uma luta de poder epistemológico e político para adquirir poder sobre os outros.

Portanto é preciso descolonizar esses saberes construídos ao longo da visão única dos cosmos, que se coloca como universalizante em detrimento à perspectiva pluriversalizante, que inclua os excluídos e os condenados da terra (FANON, 2005).

A FILOSOFIA EM AFROPERSPECTIVA: DESCOLONIZAÇÃO  
DOS CURRÍCULOS

Refletindo sobre a constituição da Filosofia Africana, per-

cebemos que esta é alvo de muitos debates e reflexões no mundo acadêmico e na construção do ensino-aprendizagem presentes nos parâmetros curriculares de ensino de filosofia. Noguera (2014) nos fala que é preciso desconstruir a História da Filosofia da forma que é colocada, para incluir os conhecimentos construídos de diversos povos, em particular os saberes filosóficos africanos.

Noguera (2014) nos fala que a filosofia em afroperspectiva nos leva à concepção pluralista – olhares para a diversidade, onde prevalece as diversas visões que contribui para a construção de trabalhos africanos e da diáspora para desconstruir o racismo epistêmico, onde prevalece o conhecimento eurocêntrico.

Ainda na Filosofia em afroperspectiva Noguera (2014), nos diz que é preciso levar em conta os saberes filosóficos dos povos ameríndios, asiáticos, da Oceania e dos africanos, desfazendo e desconstruindo a visão única da filosofia ocidental que invisibiliza e hierarquiza saberes. Pensar a filosofia em afroperspectiva é de fato repensar os saberes em diversas dimensões e direções que ao mesmo tempo constroem, desconstroem, hierarquizam, desordenam, centralizam, descentralizam na perspectiva de quem historicamente foi alijado da racionalidade ocidental.

Em suma, a filosofia em afroperspectiva, nos chama atenção para construção dos saberes eurocêntricos como processo da dominação econômica e política que ao longo da história coloca o significado de conhecimento a partir da racionalidade ocidental como universal. Por outro lado, essa abordagem filosófica nos mostra que esses saberes colonizatórios podem ser colocados em xeque, a partir da concepção que não existe apenas um saber, mas sim variedades de conhecimentos que nos provocam a compreender outras epistemologias.

## HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

Se fizermos uma análise sobre o que aprendemos sobre a História da África na escola e em outros espaços de aprendizagem, percebemos que as visões que temos em relação ao continente africano, são eivadas de preconceitos, fruto de um desconhecimento histórico e também de visões estereotipadas disseminadas pelos currículos, reportagem e documentários que são estruturados pelas concepções colonizadoras eurocêntricas. De acordo com Munanga e Gomes (2006), o nosso conhecimento construído sobre África é um longo aprendizado disseminado pelos meios de comunicação de massa. As imagens que esses meios de comunicação de massa, passam é que o continente africano é primitivo, atrasado e lugar de ignorância e que o branco colonizador é representado como nas figuras de Tarzan e Fantasma são protetores dos africanos e mais, pensando e agindo por eles. Essas imagens distorcem o que representa o povo africano e seu legado cultural, social e filosófico para história da humanidade e não mostram imagens positivas do continente africano, como os palácios reais e impérios que os estudos arqueológicos confirmam a sua existência.

É diante desse contexto que é importante entender a promulgação da Lei n. 10.639/03 como luta e resistência dos movimentos sociais negros ao longo da história do Brasil para construção de uma educação antirracista.

### A LUTA E A RESISTÊNCIA NEGRA NO BRASIL

A História do Brasil é a história do negro. Não é possível falar da identidade do povo brasileiro, sem falar na própria identidade do negro e sua contribuição na sociedade brasileira. De acordo com Moura (1994), o negro africano e seus descendentes apesar de con-

tribuíram para formação social, econômica e cultural do Brasil, foram alijados do processo da divisão da riqueza. E mais, além da exclusão do negro de sua parte nas riquezas econômica também o excluem do legado cultural, social e filosófico na cultura brasileira.

Embora marginalizado do processo cultural, social e econômico o negro por suas lutas individuais e coletivas buscou resistir e preservar seu patrimônio cultural. Nesse sentido, Moura (1994) nos fala que o negro construiu uma cultura de resistência social, ou seja, consegue resguardar sua cultura em contraposição à cultura do opressor.

Esta resistência social da cultura se deu na ação política do negro no Brasil. Segundo Moura (1994), em grande parte dos movimentos sociais e políticos na história da sociedade brasileira o negro esteve presente nas lutas pelas mudanças sociais. Seja por meio das lutas quilombolas no período escravocrata, seja através dos movimentos sociais pela abolição e pós-abolição, o negro historicamente construiu sua ação política contra a escravidão e também na luta contra a discriminação, o preconceito e o racismo presente ao longo da história da sociedade brasileira.

Ao pensar em movimento de ação política negra, é preciso entender um pouco da construção desses movimentos sociais ao longo da trajetória do negro na História do Brasil.

Um dos movimentos importantes a se pensar é a imprensa negra, que nasce como luta e resistência do negro no período pós abolição. Segundo Domingues (2008), a grande imprensa, mostrava uma visão pejorativa do negro, cujo espaço era nulo para que recém-liberto pudesse tratar dos seus interesses e também da própria comunidade negra. Nesse contexto, a imprensa negra representa um instrumento de comunicação dos invisíveis da sociedade brasileira. E, mais Domingues (2008) nos coloca que imprensa negra além de tentar mostrar para opinião pública as mazelas sociais que vivia a

população negra foi um importante instrumento de luta e resistência contra a opressão racial que vivenciava o negro naquele contexto.

No contexto social das lutas e resistências negras é importante lembrar de movimentos sociais como a Frente Negra Brasileira (1931-1937), que tinha como objetivo contrapor a discriminação racial que negava ao negro o acesso ao mercado de trabalho, sistema de ensino, enfim excluía-o de diversos espaços comunitários, como em hotéis, barbearia, cinema, restaurante entre outros. Este importante movimento de luta contra segregação racial criou escolas e trabalhava com intuito de preparar o negro para viver as novas demandas de uma realidade industrial e urbana. É fundamental lembrar que em 1936, a Frente Negra Brasileira se torna um partido político, logo extinto pelo Estado Novo, que torna esse movimento ilegal (NASCIMENTO, 2015).

Outro aspecto importante para destacar em relação às lutas sociais negras é o Teatro Experimental Negro (1944) o chamado TEN, criado pelo ativista Abdias do Nascimento (1914-2011), tinha como um dos fundamentos melhorar a vida coletiva do povo negro e como a Frente Negra Brasileira tinha como prioridade a formação educacional do povo negro. Suas primeiras ações foram a alfabetização de trabalhadores e trabalhadoras negros/as como formação na cultura geral com palestras de diversos convidados. (NASCIMENTO, 2003).

No final da década de 1970, precisamente no dia 18 de Junho de 1978, com a participação de várias entidades, estudantes, atletas, esportistas e artistas negros decidiu-se criar o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial – MNUCDR – cujo objetivo de mobilizar e organizar a população negra para combater o racismo (CARDOSO, 2002).

No dia 07 de julho de 1978, este movimento vindo das históricas lutas e resistências do negro no Brasil, convoca um ato público para protestar contra a discriminação racial sofrida por quatro atletas negros de um time de voleibol que foram proibidos de par-



ticipar do Clube Tietê; o assassinato de um trabalhador negro por nome Robson Silveira da Luz que foi preso e torturado pela polícia até a morte e, por fim, a morte do operário negro, Newton Lourenço no Bairro da Lapa pela polícia (CARDOSO, 2002). Estas denúncias corroboram com a exclusão social e da cidadania incompleta da população negra brasileira. Esse ato público do dia 07 de julho de 1978 foi nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, denunciando além do racismo, desafiando o silêncio político imposto na sociedade civil pela Ditadura Civil-Militar.

Herdeiros dos movimentos históricos de luta e resistência o MNUCDR, seu nome foi simplificado para MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO – MNU, tendo como uma das suas bandeiras, a questão da educação que ganha fóruns especiais para debater a educação em diversos níveis, do ensino fundamental à graduação universitária (CARDOSO, 2002).

Dentro dessa perspectiva, no dia 20 de novembro de 1995, realiza-se a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, tendo como objetivos a reafirmação da luta dos afro-brasileiros contra o racismo, as desigualdades raciais e políticas públicas para a população negra (NASCIMENTO, 2015). Felizmente em alguns aspectos o governo brasileiro responde as demandas do movimento negro colocando na agenda política do Estado Brasileiro, a questão racial. Mas somente em 2001, com a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, no período de 30 de agosto a 7 de setembro de 2001, o governo brasileiro assume o compromisso de implementação de políticas de ações afirmativas.

## O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO

Segundo Jesus (1997), o programa de ação do MNU, principalmente no que tange à educação, objetiva uma ação política vol-

tada para os interesses da população negra e também e de todos os outros povos que sofrem o processo de opressão. E mais, uma escola que esteja voltada para o processo educacional que trabalhe as questões cotidianas, referente a particularidade do negro, assim como a sua cultura e formar cidadãos e cidadãs conscientes do seu papel como sujeitos dos seus destinos.

É neste contexto de lutas, resistências e de demandas da população negra que nasce a Lei n. 10.639/03, que altera a LDBEN de 1996, tornando obrigatório o ensino da história da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Esta Lei também oficializou o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

O ensino de História e cultura africana e afro-brasileiro é como vimos é uma demanda histórica dos movimentos sociais negros. Contudo, sabe-se que sua implementação demanda uma mudança de postura de gestores, professores, enfim de diversos agentes escolares no que tange ao currículo escolar. Refletir sobre currículos é pensá-lo diante das contradições da sociedade brasileira que vai de encontro ao processo educacional. E mais, repensar o currículo é entendê-lo nas perspectivas dos diversos sujeitos que estão presentes na escola.

Segundo Gomes (2012), com a ampliação do direito à educação e a universalização da educação básica, começam a entrar na escola variados sujeitos sociais, com diversos olhares, trazendo demandas coletivas como o direito de disputar o espaço do aprender e ensinar.

Estes sujeitos até então invisibilizados e silenciados são marginalizados em diversos espaços e territórios e a escola é um deles, onde nega-se histórias, conhecimentos e saberes ancestrais trazidos ao longo de suas lutas e resistências. É preciso afirmar e confirmar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira como descolo-

nizadora do currículo eurocentrado, no processo educacional. Essa visão eurocêntrica de mundo desconsidera a participação do negro na formação social, política, cultural e econômica do povo negro brasileiro na sociedade brasileira.

Sendo assim, pensar em dois desafios se faz necessário: o primeiro, a ser superado está vinculado à aplicação da Lei n. 10.639/03, apesar de quase duas décadas de sua promulgação na sociedade brasileira, a negação do racismo se faz presente, concretizado pelo mito da democracia racial, que impede práticas educativas concretas no combate ao racismo estrutural institucionalizado no espaço escolar. O segundo desafio, é relacionado a construção de ações pedagógicas para descolonizar o currículo em prol de uma educação das relações étnico-raciais, que possa evidenciar a existência dos conflitos raciais na escola e a partir disso construir políticas de ação afirmativa para além do debate fortalecer o processo de cidadania dos grupos historicamente excluídos.

Para concluir, pensar num ensino de história africana e afro-brasileira como descolonizadora dos currículos é construir uma educação que é capaz de formar homens e mulheres que irão se mobilizar na luta para combater o racismo presente na sociedade brasileira e em especial na escola.

## EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA

Ao relembrar o caso “Fatou” que inspirou na construção desse texto se faz necessário refletir sobre o racismo estruturado na sociedade brasileira e como é pertinente a construção da Educação das Relações Étnico-raciais como um instrumento de combate a esse fenômeno social enraizado na escola. Neste sentido, é um importante refletir sobre dois conceitos: raça e racismo.

## RAÇA E RACISMO UM DEBATE NECESSÁRIO

Para alguns estudiosos da temática racial, o conceito raça não tem significado construído na realidade social. Argumentam que o único significado de raça aceitável é o de raça humana. Pois, entendem que raça é um instrumento de dominação que os nazistas utilizavam com uma visão etnocêntrica para discriminar e segregar grupos humanos como superiores e inferiores (MUNANGA; GOMES, 2006, p.174).

Todavia para Munanga e Gomes (2006) estudiosos da questão racial, rejeitam o conceito raça propagado pelo etnocentrismo a partir do determinismo biológico, no entanto ressignificam o termo raça a partir das origens ancestrais, da identidade e negritude forjada e formada no processo histórico e social das lutas e resistências do povo negro, vinculado às raízes africanas e afro-brasileiras.

No contexto das lutas e resistências do povo negro brasileiro, o termo ressignificado é fruto dos desejos, aspirações construídas ao longo da história, seu significado é construído através de processos sociais e políticos em confronto ao racismo estrutural brasileiro.

Ao definir o conceito raça se faz necessário conceituarmos o racismo entendido como uma concepção de mundo e de prática que consideram uma determinada raça superior á outra. Essa concepção de mundo organiza a sociedade para determinados grupos raciais tenham acesso diferenciados aos processos de poder (política), acesso à educação, riqueza, saúde entre outros. Dessa maneira podemos dizer que o racismo hierarquiza pessoas de acordo, com a raça e cor, conferindo-lhes valores sociais, políticos, culturais e econômicos. Isso que chamamos, segundo Almeida (2008), de racismo estrutural – prática fundamental da sociedade capitalista que integra organizações econômicas, políticas, sociais e culturais baseadas na raça e cor.

Basear as relações humanas em superioridade ou inferioridade de raça é fruto do processo histórico que construiu o racismo. Moore (2012), nos diz que o racismo é um fenômeno histórico ligado aos primórdios da sociedade humana e que prevalece até os nossos dias e está presente e enraizado na estrutura da sociedade brasileira.

Enfim, pensar o racismo sem situá-lo no contexto histórico, social, político e econômico é não perceber quão é deletério esse fenômeno para história da humanidade. Em suma, é preciso dizer que raça e racismo são conceitos complexos, principalmente numa sociedade que se crer praticando a democracia racial, contudo raça e racismo são imprescindíveis para compreender as relações raciais brasileiras, sobretudo no contexto da escola, onde convivem diversos processos de construção das identidades sociais, políticas e raciais.

## A IDENTIDADE NEGRA NA LUTA CONTRA O RACISMO

As experiências construídas historicamente pelos movimentos sociais negros na área da educação são frutos das lutas e resistências contra a escravização e contra um longo processo de racismo sofrido pela população negra. Estas vivências possibilitaram na construção de pensamentos no processo educacional brasileiro e escolar, oriundos dos diversos caminhos trilhados por negros e negras ao longo da história para formação de suas identidades individuais e coletivas.

Mas, afinal o que é identidade? Como ela se constrói?

Refletir sobre identidade é pensar sobre algumas questões fundamentais do ser humano, entre elas estão: “Quem somos?”, “De onde viemos?” e “Para onde vamos?”, tais atitudes vão nos ajudar na construção de nossa identidade e nos situar no espaço que ocupamos nas relações sociais. (MUNANGA, 2008, p. 14).

Munanga (2008) coloca para nós como se forma a identidade, que é um processo que reúne diversos elementos, entre os quais,

estão ligados, língua, história, territórios, cultura, religião, situação social que são resultados das trajetórias históricas e culturais do ser homem.

Em relação à identidade, Nascimento (2003) nos situa em dois aspectos: a identidade individual é um conjunto de processos articulados em relação ao outro, com o mundo e consigo mesmo – processos de vivências e experiências que vão se constituindo ao longo da vida. No que tange a identidade coletiva, podemos perceber que se constrói por meio da relação com os grupos sociais – exemplo dessa socialidade coletiva, se dá nos movimentos negros, cuja identidade é traçada a partir das lutas e resistências contra a escravidão na qual africanos e afrodescendentes foram submetidos por três séculos e meio e após a abolição foram alijados de seus direitos como cidadãos e marcados pela discriminação, preconceito e racismo, onde a cor e raça são marcadores de desigualdade racial na sociedade brasileira.

É diante deste contexto estruturado pelo racismo, onde a cor da pele e a raça fundamentam as relações sociais, que situamos a escola e os processos de discriminações, preconceitos e racismo que são reproduzidos no ambiente escolar.

Nesse aspecto, Cavalleiro (2001) ajuda-nos a entender tais relações, segundo a autora, o ambiente escolar num primeiro olhar revelam harmoniosas estabelecidas entre adultos e crianças, no entanto ao se aprofundar mais de perto a observação, constata-se que no espaço escolar, não está presente as representações de crianças negras, visto que a diversidade de cores e raça são características da sociedade brasileira.

Esta indicação de Cavalleiro (2001) nos revela que o ambiente escolar para as crianças negras é hostil e violento, impedindo que as mesmas tenham visões positivas de si e assim dificultando a constituição de uma identidade valorizada. Por outro lado, as crianças brancas nesse ambiente constroem relações de superioridade em

relação as meninas e meninos negros. Sabemos também, que a escola é um ambiente de reprodução de ideias, valores e concepções de uma sociedade racista, machista e homofóbica que não respeita a diversidade presente na escola ou em outras instituições e espaços nos quais as relações se configuram.

## AÇÕES AFIRMATIVAS EDUCACIONAIS CONTRA O RACISMO INSTITUCIONAL

A Conferência Mundial contra o Racismo. Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias correlatas realizada em Durban, na África do Sul em 2001, foi uma mola propulsora para além dos debates, a construção de Políticas de Ação Afirmativa contra o racismo, preconceito e discriminação, historicamente reivindicadas pelos movimentos sociais negros brasileiros.

Diante dessas demandas, foi promulgada a Lei n. 10.639/03 como forma de ensinar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira em escolas públicas e particulares. Em seguida, fevereiro 2004, o Ministério da Educação (MEC), criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), cujo desafio é desenvolver e implantar políticas de inclusão educacional para valorizar as diversidades étnico-racial cultural, de gênero, social, ambiental e regional (BRASIL, 2009).

Essas políticas de ações afirmativas refletem as lutas e as demandas dos movimentos sociais negros que historicamente denunciam as relações raciais desiguais e também se posicionam para combater o racismo estrutural através de ações efetivas. Políticas públicas institucionais e pedagógicas que visam a reparação, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história do negro brasileiro que vão de encontro à Educação das Relações Étnico-raciais como instrumento para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil, que são marcadamente etnocêntricas. Enfim, de acordo com

Costa (2016), a Lei nº 10.639/03 é fruto das relações políticas dos movimentos sociais negros, que responde as demandas da população negra e também cria instrumentos de reparações aos direitos de cidadania negados aos negros e negras ao longo da história.

Pensar a educação das relações étnico-raciais é construir e reconstruir valores, formas de agir, pensamentos e vivências de grupos historicamente oprimidos e humilhados ao longo da história brasileira; para tanto, é necessário ensinar-aprender como foco do processo do conhecimento, trocas e práticas sociais e educativas com as pessoas no contexto da identidade, da cultura para que se refaça os jeitos de ser e viver nas relações raciais brasileiras (SILVA, 2011).

Enfim, pensar ações afirmativas educacionais na educação brasileira em especial, a Educação das Relações Étnico-raciais é fruto das lutas e resistências dos movimentos negros que tem a educação, como uma das frentes de combate do racismo presente, em particular nas escolas brasileiras.

## METODOLOGIA

Minayo (2012) nos diz que a metodologia é relação entre teoria e a prática, onde se usa além dos instrumentos técnicos, utiliza também a experiência, a capacidade pessoal e a sensibilidade de quem se propõe fazer pesquisa.

Silva (2011), nos fala na relação entre a teoria e a realidade no processo de aprendizagem que se constrói a pesquisa. Nesse sentido, é preciso o processo da pesquisa nos leve a considerar novos olhares, novos saberes que reelaboram o sentido do conhecimento levando-nos a entender que é um processo calcado nas relações cotidianas.

Corroborando com essa ideia, Freire (2007), nos alerta que a pesquisa deve estar orientada no ato de estudar, de relacionar entre



a teoria e as experiências que vão escrevendo e dando forma ao ato de pensar e de pesquisar. E a partir dessa consciência do pesquisar relacionado a vida, que nasce o desejo, as inquietações desse artigo.

A metodologia utilizada é calcada em primeiro plano, naquelas que brotaram no coração e na trajetória de pesquisador e seu ofício de professor: a observação e o diálogo que são instrumentos importantes na coleta de dados, drenada pela sensibilidade e reflexão sobre o racismo estrutural presente no processo educacional e na escola. No segundo plano, não menos importante está a fonte bibliográfica. Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica se vale de material publicado, como jornais, livros, artigos, dissertações e teses. Dentro dessa perspectiva, utilizamos autores como: Asante (2014), Ramose (2011), Moura (1994), Munanga e Gomes (2006), Munanga (2008) entre outros para refletir sobre a contribuição da Filosofia Africana e a História e Cultura Africana e Afro-brasileira como descolonizadoras do currículo para combate ao racismo na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo no Brasil é cotidiano e estrutura a nossa realidade. Entretanto, somente quando é noticiado pela grande mídia de problemas relativos aos negros (aqui ou nos Estados Unidos da América, geralmente é lá. que causa mais comoção) é que a sociedade se dá conta temporariamente da existência de um conflito racial. Portanto, tanto lá, quanto aqui, presença do racismo é uma constante para a população negra. Homens, mulheres, adolescentes e crianças convivem com esse fenômeno enraizado nas relações sociais, que aqui, historicamente é negado pelo mito da democracia racial.

Pensar o racismo na escola é refletir sobre como a sociedade brasileira é montada. Da escravização do povo negro até os

dias atuais o racismo é o amalgama do tecido social. Tal situação é denunciada e combatida pelos movimentos sociais negros, que ao longo da história se fazem presentes para combater o mito da democracia racial.

Se o racismo é estruturado na sociedade brasileira, não podemos deixar de refletir sobre esse fenômeno presente na escola. E é dentro da escola, que através do conhecimento da Filosofia Africana e História e Cultura Africana, promulgada e instituída pela Lei 10.639/03, que iremos combater esse fenômeno social, cultural e histórico. Pensar estratégias através de diversos caminhos e um deles, é construir práticas educativas que valorizem a formação da sociedade por meio da reelaboração de currículos que representem e apresentem o patrimônio cultural, histórico e filosófico do povo negro. É obvio que somente com ações na escola não iremos acabar com o racismo estrutural, contudo é preciso dizer que a escola é um núcleo central para promover e aprofundar esse debate. Pois, sem uma educação antirracista não se tem uma formação plena do ser humano, integrado aos novos comportamentos e valores de uma sociedade igualitária e fraterna, onde se respeita e valoriza as diferenças de todos, em especial os povos que são excluídos da formação social brasileira.

Por fim, relembremos a voz contundente de Fatou, que nos alerta, que sem o conhecimento da História, da Filosofia e Literatura dos povos africanos e afro-brasileiros a escola não cumpre o seu papel pedagógico de construir conhecimentos e práticas educativas de combate ao racismo, preconceito e a discriminação, sendo assim, se cala, e com esse silenciamento permite que seu público não se conheça, e por sua vez, não reconheça o valor daqueles que são diferentes, mas não desiguais.

## REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Uma origem Africana da Filosofia. **Revista de Humanidade e Letras**. Vol. 1. N., 1 Ano 2014.

ASANTE, Molefi Kete. **The Egyptian philosophers: ancient african voices from Imhotep to Akhenaten**. Chicago, Illinois: African American Images, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial / Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_etnicoraciais.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília. SECADI, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2003. Disponível em: <<https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2003-01-09;10639>>. Acessado em 12 set. 2021.

CARDOSO, Marcos. **O Movimento Negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação Antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação – repensando nossa educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COSTA, Paulo Roberto. **A Lei 12.711/12 e as expectativas educacionais de Jovens negros do ensino médio público**. Dissertação de mestrado, USFCar – Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp 98-109. Jan/abr 2012.

RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira et. al. **História e cultura afro-brasileira e africana na escola**.). Brasília: Agência Cooperação em Advocacy, 2008.

JESUS, Ilma Fátima de. O pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, BARBOSA, Lucia

Maria de Assunção (orgs). **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos-SP: Editora da UFSCar, 1997.

MINAYO, M. C. de S (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2012.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. 2 ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo. Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

MOURA, Clovis. **História do Negro Brasileiro**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática S.A, 1994.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Notas sobre a História da População Negra no Brasil. In: MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana (orgs). **Educação das relações étnico-raciais: apontamentos críticos e a realidade da região de Sorocaba**. São Carlos: EDUFSCAR, 2015.

NOGUERA, Renato. **O ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

OBENGA, Théophile. Egypt: Ancient History of African Philosophy. In:

KWASI, Wiredu (ed.). **A Companion to African Philosophy**. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2004.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, Escolas e Árcadias**: a importância da Filosofia Africana no combate ao racismo epistêmico e a Lei 10.639/03. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2017.

RAMOSE, M.B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana - On the legitimacy and study of African Philosophy, **Ensaios Filosóficos** – Volume IV – outubro/2011.

SILVA, P.B.G. **Entre Brasil e África**: Construindo conhecimentos e militância. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, P.B.G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius, SILVA, Carolina Mostaro Neves da, FERNANDES, Alexsandra Borges. **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

## CAPÍTULO 9

---

### ESCOLARIZAÇÃO E DIFUSÃO CULTURAL NA TRAJETÓRIA DA PROLE DO PROFESSOR E JORNALISTA NEGRO JOSÉ DO NASCIMENTO MORAES

Marileia dos Santos Cruz  
Sheila Cristina Oliveira e Silva  
Juliana Lima Ribeiro

#### INTRODUÇÃO

O professor e jornalista José do Nascimento Moraes, conhecido na imprensa maranhense como Nascimento Moraes, foi catedrático de geografia do Liceu Maranhense e ensinou várias disciplinas na Escola Normal, publicou três livros em vida (*Vencidos e Degenerados*, 1910; *Puxos e Repuxos*, 1910; *Neurose do Medo*, 1923), e um quarto, publicado postumamente, *Contos de Valério Santiago* (1972).

Ele se casou com Ana Augusta Mendes, em 1908, e no ano seguinte, teve o primeiro filho, Ápio Cláudio, seguido de Paulo Augusto, Nadir Adelaide e João José. Em 1922, nasceu José do Nascimento Moraes Filho, seguido de Talita e Raimundo Nascimento Moraes, que não foram frutos do casamento com Ana Augusta, embora se saiba que o primeiro tenha sido criado por ela<sup>23</sup>. Segundo Carreira (2015),

---

<sup>23</sup> Segundo Carreira (2015), Francisca da Graça Bogéa teria sido a segunda esposa do professor Nascimento Moraes, em uma relação ocorrida após uma suposta separação entre Ana Augusta e Nascimento Moraes. Contudo, as fontes trabalhadas até aqui indicam que não parece ter havido divórcio entre os dois. Embora não se possa descartar a coabitação de Nascimento Moraes com Francisca Bogéa, deve-se considerar que Ana Augusta foi considerada oficialmente sua esposa, até o fim da vida dele, em 1958, conforme se constata

os três últimos filhos de Nascimento Moraes são frutos do seu relacionamento com Francisca da Graça Bogéa, a qual, saída do interior do Maranhão, passou um tempo morando na casa do professor, a fim de cursar o secundário no Liceu Maranhense.

O presente capítulo aborda trajetórias escolares e sociais da prole do jornalista e professor Nascimento Moraes. O texto está organizado em duas partes: na primeira, contemplam-se as mulheres retratadas por Nascimento Moraes em poesias e no livro *Vencidos e Degenerados*, antes de seu casamento com Ana Augusta, além da descrição da origem familiar desta que se tornou sua esposa, em 1908; a segunda parte retrata a trajetória escolar, profissional e cultural dos filhos mais destacados do intelectual negro Nascimento Moraes.

## AS MUSAS RETRATADAS POR NASCIMENTO MORAES E SUA ESPOSA ANA AUGUSTA

Quando Nascimento Moraes publicou pela primeira vez seu romance *Vencidos e Degenerados* (1910)<sup>24</sup>, já estava casado com Ana Augusta, porém, é provável que ainda não estivessem juntos quando de fato escreveu o romance, pois consta que foi produzido nos primeiros anos de vida literária. Segundo ele: “[...] quando se me rasgavam as primeiras linhas do horizonte, quando sentia as primeiras impressões” (MORAES, 2000, p. 297). Em vários trechos do livro, fatos narrados coincidem com as experiências vividas pelo autor no início

---

entre as referências biográficas publicadas sobre Nascimento Moraes no Pacotilha-O Globo (1958, 22 fev., p. 4).

<sup>24</sup> *Vencidos e Degenerados* costuma ter como indicação de sua primeira publicação o ano de 1915. Contudo, observamos que foi uma obra entregue em 1909 na tipografia de Ramos de Almeida (*Diário do Maranhão*, 17 de dezembro, 1909, p.1) e publicada no ano seguinte, conforme anúncio do *Correio da Tarde*, de 30 de junho, 1910 (p.1). A referência à primeira publicação de *Vencidos e Degenerados* em 1910 encontra-se também em Viveiros (1954, vol. 2, p. 351).



da carreira. Neste livro, o autor apresenta três personagens femininas para quem o protagonista do romance, o mulato Cláudio Olivier, concentrava seu interesse afetivo.

A primeira tratava-se de Armênia, uma senhorita de mais de trinta anos, de boa educação, herdeira do coronel Magalhães. Seu pai, afeito a relações extraconjugais com suas escravas, foi assassinado pelo seu servo de confiança, deixando sua família em decadência após ter seus bens usurpados pelos irmãos. Em decadência econômica e após ser seduzida e explorada pelo seu professor de piano, Armênia decaiu do padrão de moça para casamento para o padrão de mulher adequada para o concubinato. No padrão de mulher ideal para amante, Armênia permanecia disputada, não só pelos jovens de boa procedência, mas também por senhores influentes e casados da cidade. Rejeitando as propostas para a condição de concubina de homens de sociedade, por repudiar a exclusão a que se viu submetida após ser seduzida pelo professor de piano, Armênia se estabelece como amante de Cláudio Olivier, o qual, mulato, começava a se destacar na imprensa e incomodava as elites por iniciativas no campo literário (MORAES, 2000).

A segunda mulher descrita no livro de Nascimento Moraes seria a Amélia Rodrigues. Era uma “morena simpática”, filha de um ex-alfaiate, o qual, após juntar recursos, comprou patente de major e se estabeleceu entre as classes medianas da cidade. Nesta nova condição, só aceitava casar a filha com “português rico” ou “homem formado”. Amélia era para Cláudio o que outra Amélia do século XIX teria representado para Gonçalves Dias. O sonho de amor não realizado por um mulato estudioso, cujo intelecto embora fosse reconhecido, encontrava-se impedido de formalizar um enlace devido à origem racial (MORAES, 2000).

Por último, a terceira personagem feminina que aparece no romance como par romântico do protagonista é a “peruana”. Esta

personagem sem nome próprio é a companheira de Cláudio Olivier quando do seu retorno ao Maranhão, após chegar de Manaus, ao final da narrativa do romance. Lá o autor coloca o protagonista como alguém que, tendo sido obrigado a sair de sua terra devido a sofrer perseguições, retorna com alto poder aquisitivo e reconhecido nacionalmente como literato (MORAES, 2000).

Considerando o perfil das mulheres retratadas por Nascimento Moraes em *Vencidos e Degenerados*, pode-se observar o seguinte: a primeira era a mulher local, branca, economicamente decadente, que representava o padrão ideal de concubina dos homens de elite, com a qual Cláudio Olivier tinha dificuldades se relacionar, dadas as pressões sociais racistas. A segunda mulher aparece como um símbolo de ascensão social, a “ideal para casar”, para a qual o homem mestiço não estava à altura. A terceira mulher é uma personagem sem nome, nem descrições, é referenciada apenas pelo título de “peruana”. Ela é apresentada como símbolo de ascensão do protagonista da história. É colocada como um elemento usado para demonstrar que Cláudio voltara por cima, ao retornar de outro estado, seguindo ao Sul do país, acompanhado por uma mulher bonita. Nota-se que, nesse momento, o autor registra aquilo que provavelmente esperava para si mesmo, a exemplo de outros literatos maranhenses que, fora do estado, atingiram notoriedade, retornando à terra natal apenas de passagem, como celebridades (MORAES, 2000). Não se deve esquecer que o enredo usado para explicar a saída de Cláudio Olivier para Manaus coincide com o que ilustrou a vida do próprio Nascimento Moraes, quando por perseguições políticas, deixou São Luís rumo a Manaus.

Embora a obra escrita por Nascimento Moraes se constitua como uma ficção, não é novidade que para muitos personagens são atribuídas situações compatíveis com as conhecidas pelo próprio autor, observadas ou vividas por ele no cotidiano de São Luís. O livro visava retratar o cotidiano das relações de poder e racismo no Ma-

ranhão no início da República, época que Nascimento Moraes viveu como jovem, na posição de um rapaz negro, em ascensão social.

Nascimento Moraes viu muitos maranhenses, de gerações anteriores e posteriores a ele, seguirem carreira externa ao Maranhão, obtendo projeção nacional. Ele, por outro lado, só saiu do Maranhão uma vez, por pouco mais de um ano, quando foi para Manaus. Sua saída não se deu intencionalmente, mas foi obrigado a fazê-la após ser vítima de atentado, como consequência da sua atuação na imprensa contra o governo, em 1904. Quando migrou para Manaus, trabalhou na direção do Colégio Atheneu Amazonense e no *Jornal do Comércio* do Amazonas. Sua chegada é registrada na imprensa, no mês de março de 1904, ano que seu irmão Raimundo<sup>25</sup> foi nomeado como funcionário da Administração dos Correios do Amazonas (*Jornal Quo Vadis*, 9 mar., 1904). Nesse período publicou poemas que retratam a figura feminina e demonstram diferentes sentimentos.

Em publicação de 20 de dezembro de 1904, no *Jornal do Comércio*, o poema *Doce Pungir* manifestava saudade de uma mulher que estaria distante dele, para qual devotava muito amor, conforme segue:

Esta mágoa de amor, esta agonia/ Para ver-te outra  
vez, para abraçar-te/ Para ouvir tua voz, para beijar-te/  
E sentir teu olhar como se sentia;  
Esta mágoa de amor, essa ardentia/ De sofrimento e  
dor, por desejar-te/ Essa ausência da vida que eu vivia/  
Ao teu lado e contigo em toda parte;  
Esta mágoa de amor incompreensível/ Cheia agora de  
pranto;/ Logo farta de gozo inexprimível./ Cheia agora  
de pranto dolorido;  
Esta mágoa de amor, de morte e vida/ É o que tem

---

<sup>25</sup> Raimundo do Nascimento Moraes, assim como o jornalista e professor José do Nascimento Moraes, apresentou uma trajetória de sucesso, com atuação no meio literário maranhense do começo do século XX, destacando-se como professor e servidor público em Manaus. Raimundo morreu muito cedo, em 1915.

sido, os meus dias excêntricos querida! (*Jornal do Comércio*, 20 dez., 1904, p. 1).

Quase um ano morando em Manaus, Nascimento Moraes publicou (em 31 de janeiro de 1905) o poema *O Bilhete*, poesia que retrata a figura feminina, e que demonstra sofrimento por saudade da pessoa amada:

Não me fales de amor, meu lírio perfumado!  
Não me fales de amor! Aqui nesta cidade,  
Tão distante de ti, esse prazer gozado  
Me tortura o sentir e me aviva a saudade!  
Tenho chagas no peito e o coração banhado de doloroso pranto! Ah!  
Tem de mim piedade!  
Não me fales do bem já por nós dois gozado  
Não me fales de amor, por tua caridade!  
Penso no teu sofrer..., mas um momento espera!  
Em breve há de voltar a doce primavera, e com ela o fragor deste amor maltratado ...  
Em breve há de voltar!...  
Tanta saudade espanca!  
Que esta dor que minha alma aflitiva não tranca,  
É como a que te traz o seio lacerado! (*Jornal do Comércio*, 31 jan., 1905, p. 1).

No mês seguinte, no *Jornal do Comércio de Manaus*, Nascimento Moraes publicou a poesia “A Mulher”, desta vez, não retrata mais a saudade, mas sim a contradição da alma feminina:

Ela é o princípio e o fim! / A natureza! / Virtuosa ou ruim! / Ou demônio ou querubim! / Mas é beleza! / Ela é da vida a divina / Fecundadora! / Gargalha / Dum mundo a bola / Quebra-se agora! / Mas se uma flor se estiola, / Se um grampo lhe cai e rola / A doida chora! / Há uma longa agonia/No seu olhar? / Esperem! Já irradia/Uma infinita alegria / No seu pensar! / Mas vejam! o seu disforme / Poder na terra, / Não é que nele se

forme! / Esse monstro multiforme / Que tudo aterra! /  
O que lhe dá realza / De varia cor! / É que ela sabe a  
magia / Cheia de dor e alegria / Do deus Amor! (*Jornal  
do Comércio*, 12 fev., 1905, p. 1).

Nesta poesia, o autor se concentra em traduzir a natureza contraditória da mulher, pela análise do seu comportamento cotidiano. Retrata a lucidez e a loucura, a capacidade de súbita mudança de humor, colocando-a como portadora dos dois extremos da simbologia religiosa cristã, que encarna tanto a pureza dos anjos como a maldade diabólica.

Em julho de 1905, alegando tratamento de saúde, Nascimento Moraes retornou ao Maranhão. Com a sua chegada a São Luís, reativou as aulas que ministrava em seu endereço na rua da Cruz e em casas particulares. Aparece também publicando contos, na primeira coluna do *Diário do Maranhão*, durante o mês de outubro e novembro, de 1905. Em 1906, ele publicou a poesia *No Dédalo*, a qual, bastante extensa, registra o rompimento de um relacionamento amoroso.

Sinto n' alma o rugir de uma dor infinita, / A rajada do  
amor em meu peito se agita! / É medonho o tormen-  
to em que vivo perdido, / À procura de um bem que  
não foi prometido. / O ódio o passo me enfrenta e a  
desgraça procura / Sacudir-me no abismo infernal da  
loucura. / Noite e dia me punge eternal desconforto,  
/ tédio horrendo do ser, desapego de morto, / Deses-  
pero de quem se perdeu na floresta / E procura da es-  
trada uma nesga, uma fresta, / Desengano de quem  
no sopé da montanha / Vê que desce veloz o rochedo  
que o espalha / Abandono de quem num trapézio se  
solta / E na queda prevê que a embalar-se não volta!  
/ Cego, avante me vou, de tropeço em tropeço, / pois  
até minha voz, muita vez desconheço! /

Mas, não raro, uma luz me ilumina adiante / E aparece  
a visão do sonhar deslumbrante! / Esse vulto distinto,

impoluto e perfeito / Por quem rola este pranto inson-  
dável que deito! / Que é a causa de toda esta grande  
agonia / Que é o brilho sutil desta pouca alegria! /

Ela, sim, que me quis e que entanto duvida / D'este  
amor que me traz a alma triste e ferida, / D'esta larva  
que eu prendo e sufoco em meu seio,/ Que em mim  
salta e referve e eu não sei de onde veio!/ Ela sim, que  
não crer neste fundo delírio, / Neste inflado sofrer;  
neste longo martírio / Que eu não sei descrever; pois  
não sei de palavra/ Que traduza o sentir que meu pei-  
to escalavra!/ Não conheço uma voz, uma frase que  
diga / Esta imensa paixão que minha alma castiga! / Só  
eu mesmo é que sei deste vasto oceano/ Em que bolo  
sem fé, / Qual um naufrago insano! / Só eu sei deste  
céu que desejo, impoluto,/ E o calor deste inferno em  
que abraso e em que luto! /

Pandemônio! E de angústia inquebrada e mesquinha /  
De quem quis possuir-te a beleza e caminha / Dar vol-  
ta em revolta a tirar-se de frente,/ A ferir-se na treva,  
indomado e fremente! / Infeliz que já é um covarde  
sem tino / Preso a curva, fatal do teu seio divino! /  
E que não terá mais do teu peito um lamento / Uma  
ânsia de amor, ou um só pensamento! / Doce olhar  
compassivo, um sorriso de graça /Que sua alma sem  
fé, uma vez satisfaça! /

Infeliz! Porque a par do descreer miserando / Que te  
leva de mim a afastar-te, amargura / E me punge a pai-  
xão que tiveste já quando / Em meus olhos brilhava o  
clarão da ventura.../

E compunge esse pranto invernal que choraste/ Muito  
longe de mim \_ forte amor que sentiste! / A palavra de  
amor que de mim desprezar-te / Nesta noite de dor  
em que tu te partiste! /  
Toda a vida sonhada atiraste na vaga / Em que rola do  
amor / Todo sonho doirado.../É esquecer-te por fim,  
este amor que propaga /O teu nome e te fez o perfil  
respeitado.../

Esqueceste! Eu, porém, esquecer-te, não pude. / Sem-

pre! Sempre a te amar algemado ao passado! / Carregando a ilusão dentro de um ataúde/ Onde eu tenho também de ficar sepultado/ Sinto n'alma o rugir de uma dor infinita! / A rajada do amor em meu peito se agita. (*Pacotilha*, 19 fev., p. 1).

Pela cronologia apresentada na publicação dos poemas de Nascimento Moraes, desde que saiu de São Luís para viver em Manaus, observa-se que a escrita romântica traduzida em seus versos indica a existência de um amor deixado em sua terra natal, seguido da demonstração de saudade, após recebimento de um bilhete da pessoa objeto do amor, acompanhado de uma promessa de retorno. Ao chegar a São Luís, ao invés de um relacionamento realizado, é retratada uma dramática separação. Dois anos depois da publicação de *No Dédalo*, finalmente, Nascimento Moraes realiza seu sonho de constituir uma família, casando-se com Ana Augusta Mendes, em 1908.

## A ESPOSA

Ana Augusta, quando se casou, tinha 25 anos de idade, embora faltassem poucos dias para o seu aniversário, comemorado em 29 de outubro. Em seu proclamas de casamento, publicado em 5 de outubro de 1908, é descrita como nascida em São Luís, “filha natural de Adelaide Mendes, falecida” (*Diário do Maranhão*, 5 out., 1908, p.). Ana Augusta era filha de uma união ilegítima, portanto, não definida pelo sacramento do matrimônio, por isso não consta nos proclamas do seu casamento a identificação da sua paternidade.

Em 1887, quando Ana Augusta estava a menos de um mês para completar cinco anos, ficou órfã, com a morte de sua mãe Adelaide Mendes. Adelaide, por sua vez, era filha legítima de Antônio Raymundo Mendes com Emília Augusta Vidal Mendes. Quando Ade-

laide faleceu, já era órfã de pai, conforme constata-se no anúncio de convite para o seu enterro:

Pacífico Cunha e Luiz Cunha convidam aos seus amigos afins de acompanharem o enterro da exma. sra. d. Adelaide Mendes, filha do falecido capitão Antônio Raymundo Mendes. Terá lugar o saimento hoje às 4 horas da tarde à rua do Maracajá confinando com a da Alegria. (*Pacotilha*, 2 out., 1887, p. 3).

Desconhecida, até aqui, a paternidade de Ana Augusta, pode-se depreender, nas poucas informações levantadas sobre ela, que não teve uma origem pobre e que também não procedeu de uma família negra. Seu avô, capitão Antônio Raimundo Mendes, em 1858, foi subdelegado do chefe de polícia, da freguesia de São João Batista, morador da rua da Paz. Em anos posteriores, consta como segundo escriturário e guarda livro da Caixa Filial do Banco do Brasil e Oficial de Justiça. Morreu em 22 de novembro de 1881, com 61 anos, sendo sepultado no cemitério da Santa Casa de Misericórdia (*Pacotilha*, 22 nov., 1881, p. 3), um ano antes do nascimento de Ana Augusta. Seu bisavô, José Felix Mendes, foi vereador, delegado de Instrução Pública, subdelegado e comerciante na Freguesia de Santa Helena. Foi casado com Josephina da Conceição Veloso Mendes, a qual ficou viúva em 1886.

Além de Adelaide Mendes, que teve morte precoce, uma irmã (Julieta Mendes Buzaglô) e um irmão dela (Edmundo Mendes), ambos tios de Ana Augusta, faleceram muito mais cedo ainda, em 1883, apenas um ano após o nascimento da menina Ana. Embora à época da morte de sua mãe, Ana Augusta ainda pudesse contar com a existência de tios (Eliezer Mendes e Joaquim Raimundo Mendes), uma avó materna (Emilia Augusta Vidal Mendes), e uma bisavó ma-



terna (Josephina da Conceição Veloso Mendes), quem encabeçou o anúncio de convite para o cortejo de Adelaide Mendes foi Pacífico Cunha.

Pacífico Cunha foi professor particular de literatura do Liceu e, posteriormente, também da Escola Normal, além de redator do jornal *O Pensador*<sup>26</sup>. Considerando que, em geral, neste tipo de anúncio, quem encabeça o convite é um ente familiar, causa curiosidade a relação entre Pacífico Cunha e a finada mãe da menina Ana Augusta. O indício leva a inquirir sobre uma possível relação de parentesco entre Ana e o professor Pacífico Cunha, podendo-se aventar uma possível paternidade ilegítima. Um indício que fortalece a hipótese de que Pacífico Cunha era o pai de Ana Augusta aparece quando se atribui o sobrenome “Cunha” ao final do “Mendes”, identificando, na busca pelos jornais, uma ocorrência registrada no mesmo ano da morte da sua mãe, quando ela consta como “Anna Augusta M. Cunha”, em um registro de cobrança do imposto da décima urbana<sup>27</sup> para o exercício de 1887 a 1888, em um endereço no Largo dos Remédios.

Carreira (2015) atribui a Pacífico Cunha a paternidade de criação de Ana Augusta. Contudo, não descartamos a hipótese de que ela fosse filha natural dele, o que, apesar de não convencional para um homem com a sua projeção social, não seria de se estranhar, já que à época era visto também com um liberal convicto. Ele se contrapunha aos dogmas da Igreja Católica, para a qual o casamento era algo indispensável aos “homens de bem” da época, e denunciava práticas condenáveis no meio eclesiástico, conforme se fizera notar nas edições de *O Pensador*.

---

<sup>26</sup> *O Pensador*: *órgão dos interesses da sociedade moderna*, começou a circular em 10 de setembro de 1880 e encerrou em 30 de novembro de 1881. Tinha como editor por Antônio Joaquim de Barros Lima, com saída três vezes ao mês, tendo como redatores, além de Pacífico Cunha, Manuel de Bethencourt e Aluísio Azevedo.

<sup>27</sup> Imposto predial que tomava por base o rendimento líquido dos prédios.

Antônio Pacífico Cunha era acusado de “professar e ensinar aos seus discípulos doutrina contrárias à religião do estado e ao bom senso” (*Pacotilha*, 7 jun., 1881, p 2.). Ele ministrava instrução primária em estabelecimento situado à rua dos Afogados, n.º 45 (*Pacotilha*, 7 jun., 1881, p. 4). Foi membro do Centro Emancipador, uma associação voltada para a abolição da escravidão, a qual, em 1881, solicitou ao jornal *Pacotilha* que colaborasse com a causa da abolição, deixando de publicar anúncios de compra, venda e fuga de escravos (*Pacotilha*, 22 set., 1881, p.2).

Pouco conhecemos sobre a mulher Ana Augusta. Segundo Carreira (2015, p. 69), ela “fazia parte da elite branca maranhense, era culta, falava francês fluentemente, e tocava piano”. Era chamada pelos íntimos de Dona Sinhá, sendo considerada educadora e senhora das mais distintas e elegantes (SAUDADES..., 2020). De fato, há registro de ter exercido a carreira de professora, constando como docente do primário, no Colégio criado por Nascimento Moraes; não sendo, porém, identificado o registro de sua formação como normalista.

## SOBRE A PROLE DO PROFESSOR NASCIMENTO MORAES

### Ápio Cláudio

O primeiro filho de Nascimento Moraes com Ana Augusta foi Ápio Cláudio, nascido em 26 de julho de 1909. Por esta época, o livro *Vencidos e Degenerados* encontrava-se produzindo em seus últimos detalhes. Mesmo assim, pode-se atribuir uma parte do nome do primogênito de Nascimento Moraes (Cláudio) à inspiração no principal personagem do enredo, Cláudio Olivier.

Além de emprestar ao filho primogênito o nome do principal protagonista do seu romance, observa-se que expectativas elevadas

foram nutridas quanto ao destino intelectual da criança que acabara de nascer; o que se infere pelo fato de ter recebido como primeiro nome (Ápio), o mesmo que pertenceu ao primeiro intelectual latino dedicado à atividade literária e à filosofia.<sup>28</sup>

Não se identificou em que escola Ápio Cláudio cursou o primário, nem qual foi o seu desempenho. É provável que o tenha iniciado em 1916, quando tinha 7 anos. Na época em que cursou o primário, a progressão, do primeiro ao quarto ano, se dava automaticamente, sendo o aluno submetido a exame, apenas ao final do 5º ano, quando ocorria aprovação no exame e os alunos recebiam carta de habilitação do ensino primário (MARANHÃO, 1917).

Quanto ao ensino secundário, pode-se afirmar com precisão que foi iniciado por Ápio, em 1922, no Liceu Maranhense, após aprovação no exame de admissão, quando tinha 13 anos. O histórico da passagem do primogênito pelo ensino secundário indica uma carreira sem aparente brilhantismo. Em 1923, no segundo ano, foi aprovado em segunda época, e mesmo assim, com média 4, em francês (LYCEU..., 1923). Em 1925, no quarto ano do ginásio, foi submetido e aprovado no exame de física, obtendo nota 7 (LYCEU..., 1925). O 5º ano, esperado para 1926, só foi acontecer em 1927, quando apareceu nos jornais sendo aprovado nas cadeiras: cosmografia, história do Brasil, história Natural, respectivamente com as notas, 5, 7, 5 (PELAS..., 1927). Em 1928, ainda cursando o 5º ano, possivelmente por ter sofrido retenção em algumas cadeiras, foi acusado de indisciplina, obtendo suspensão do Liceu por todo o resto do ano letivo (LYCEU..., 1928).

Em 1929, Ápio concluiu o 6º ano do ginásio, recebendo o grau de Bacharel em Ciências e Letras, aos 20 anos. Tal título fora

---

<sup>28</sup>O grego Ápio Cláudio (307 e 296 a.C.) foi político e cônsul, destacou-se como primeiro intelectual latino dedicado à atividade literária e interessado na filosofia. In: **Frases de Ápio Cláudio cego**. Disponível em: <https://citacoes.in/autores/apio-claudio-cego> Acesso em: 14 jun., 2019.

concedido como prerrogativa da Reforma do Ensino Secundário de 1925, Rocha Vaz<sup>29</sup>, na qual ficou estabelecido o ginásio de 6 anos, com a concessão do título de Bacharel em Ciências e Letras ao final do sexto ano e concessão de certificação do secundário ao final do quinto, com direito a prestar exames vestibular (MOREIRA, 2017).

A passagem de Ápio pelo ensino secundário não foi marcada pelo brilhantismo nos exames, tendo ficado mais tempo do que o esperado para conclusão do curso (em 8 anos o que poderia ser feito em 6). Mesmo assim, quando se lê sobre ele nos jornais da época, vê-se que é descrito como “aplicado estudante”, dotado de “espírito culto” (NOTAS..., 1922; A VIDA..., 1930; REGISTRO..., 1925; ANIVERSÁRIOS, 1933). Tais elogios estavam sempre atrelados a referências, não menos eloquentes, sobre o seu pai, fermentando a ideia de uma continuação do brilhantismo do genitor, no filho, como se a tendência à intelectualidade se estabelecesse por genética.

Em 1930, ingressou no curso de Engenharia Civil, da Universidade do Rio de Janeiro, embora não tenha concluído o curso, tornando-se funcionário do Instituto de Identificação e Médico Legal, quando passou a desempenhar a função de auxiliar de escritório. Ainda solteiro, faleceu em 1947, aos 37 anos (FALECIMENTO, 1947). No campo intelectual, foi membro da Associação Maranhense de Imprensa, em 1936, embora não se tenha identificado, até o momento, sua atuação no campo do jornalismo.

---

<sup>29</sup> Visava a implantação do ensino ginasial seriado, com frequência obrigatória, propondo o “ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, mediante estudos com duração de seis anos. Segundo o Decreto n. 16.782-A, art. 47, ficava conferido o grau de Bacharel em Ciências e Letras após a conclusão do 6º ano, embora concedesse certificado de aprovação no 5º ano para admissão ao exame vestibular (MOREIRA, 2017, p. 118).

Paulo Augusto

Em 23 de novembro de 1910<sup>30</sup>, nasceu Paulo Augusto, nomeado em homenagem à sua mãe, Ana Augusta.

O primário de Paulo Augusto foi cursado no Instituto Raymundo Cerveira, sendo aprovado no 2º ano, em 1922, instituição na qual recebeu certificado de habilitação do ensino primário em 1925, quando concluiu o 5º ano. O Instituto Raimundo Cerveira foi uma escola privada fundada em 1919, pela normalista Zoé Cerveira<sup>31</sup>. A diretora e proprietária do Instituto Raymundo Cerveira também foi diretora do Grupo Escolar Almeida Oliveira, uma escola pública estadual formada a partir da reorganização do ensino primário de 1919, em que as escolas estaduais mistas foram transformadas em grupos escolares.<sup>32</sup> Nos primeiros anos do ensino primário de Paulo Augusto, fica a dúvida se foram cursados no Raymundo Cerveira ou no Almeida Oliveira, já que seu nome aparece nos jornais em registros sobre o Grupo Escolar dirigido pela proprietária da escola particular, a qual se atribui a sua conclusão do curso primário.

Logo nos primeiros anos de fundação, a escola que Paulo Augusto concluiu o primário aparecia nos jornais como “Curso Médio e Secundário da professora Zoé Cerveira”. O curso médio correspondia

---

<sup>30</sup> Paulo Augusto foi homenageado pelo seu centenário em 2012, destacado em matéria do *Imparcial* como tendo nascido em 23 de novembro de 1912, embora haja registro na imprensa do seu nascimento no ano de 1910.

<sup>31</sup> Destacada professora normalista, filha também de um conhecido professor do período (Raymundo Cerveira), D. Zoé Cerveira esteve sempre muito próxima da família Nascimento Moraes. Foi aluna de Nascimento Moraes no curso Normal do Liceu Maranhense. Foi diretora da escola fundada por ela, em 1919, cujo nome homenageou seu pai, e aparece em companhia da sua aluna e sucessora na direção do Colégio Zoé Cerveira, a professora Nadir Adelaide, em muitos momentos flagrados pela imprensa da primeira metade do século XX. Morreu em 1957, ao que parece, sem deixar filhos.

<sup>32</sup> Os grupos escolares da capital do Maranhão foram extintos em 1912, depois de uma fase de precário funcionamento iniciada em 1903. Em 1919, por meio do Decreto 182, 2 jun. 1919, foi estabelecida uma reforma do ensino primário que transformou as escolas isoladas da capital em grupos escolares (A REFORMA..., 1919, p.1).

aos cinco primeiros anos do curso primário, o secundário abrangia as cadeiras de humanidades e matérias científicas, lecionadas na forma de preparatórios para os exames realizados anualmente. O professor Nascimento Moraes consta nos anúncios da escola no primeiro ano da sua criação, sendo discriminado como o “responsável pela organização do curso primário” ou como alguém que “auxilia o curso” (*O Jornal*, 5 fev., 1919). O Instituto Raymundo Cerveira era equiparado à Escola Benedito Leite<sup>33</sup> e funcionava na rua Colares Moreira, endereço da professora Zoé.

Paulo Augusto fez o secundário no Liceu Maranhense, iniciado em 1925, e o ensino superior na Faculdade de Direito do Maranhão, a partir de 1934. Ele começou sua vida profissional seguindo os passos do pai. Em 1933, trabalhou como redator do *Notícias*, no qual Nascimento Moraes exercia a atividade de redator-chefe. Com as atividades deste jornal encerradas em agosto de 1934, Nascimento Moraes se tornou diretor do *Pacotilha*, e Paulo mais uma vez acompanhou o pai, passando a contribuir como secretário-redator. Paulo Augusto foi também auxiliar do secretário do Liceu Maranhense, e redator do jornal *O Imparcial* entre 1938 e 1940, quando utilizou o pseudônimo Xisto Filho.

No curso de direito, esteve entre os fundadores da “União Acadêmica da Faculdade de Direito do Maranhão”. Em 7 de abril de 1937, em nota publicada no jornal *O Imparcial*, seu nome aparece em uma lista de acadêmicos do curso de direito, em chamada para discussão sobre a criação de um órgão que representasse os interesses da classe:

[...] Sabemos que a “União Acadêmica” tem por fim a campanha de levantamento do nível cultural da mocidade acadêmica, e, nos seus dias de luta, respeitará e acatará o Diretório Acadêmico da mesma Faculdade.

---

<sup>33</sup> Primeira escola graduada do Maranhão, fundada em 1900.

Órgão independente, ele não surge para estabelecer discórdias, mas para trabalhar em harmonia, pelos interesses da classe. (*O Imparcial*, 7 abri., 1937, p. 8).

Ainda no ano de 1937, Paulo Augusto consta como integrante da Ação Integralista Brasileira (AIB). Em *O Imparcial*, seu nome é destacado como o professor da escola “13 de Maio” criada pela Ação Integralista<sup>34</sup>, a qual estava destinada à alfabetização de crianças pobres. A participação de Paulo Augusto na AIB, por certo que não se prolonga, já que este movimento rompeu com Getúlio Vargas, sobretudo por meio do levante de 11 de maio de 1938, enquanto Paulo Augusto, assim como seu pai, continuaram mantendo atuação em prol de Getúlio Vargas e de Paulo Ramos. De modo que, em 1938, ele foi contratado como agente itinerante pela Diretoria de Estatística e Publicidade do Estado, destacando-se a serviço do censo.

A partir de 1945 Paulo passa a redator de *O Jornal*<sup>35</sup>, do Rio de Janeiro, local onde residiu até 1953. Com o seu retorno a São Luís tornou-se colaborador no *Jornal do Povo* (*O Combate*, 11 jun., 1953). Nesse mesmo ano, ele assumiu a função de professor no Instituto Raymundo Cerveira.

Em 1965, Paulo tornou-se sócio efetivo da Associação Maranhense de Imprensa, sendo contemporâneo de Josué Montello nesta associação. Em 1965, fez parte da redação do *Jornal do Dia* (*O Combate*, 16 nov., 1965, p. 4) e, nos anos seguintes, dedicou-se a escrever sobre política. Em seus escritos cobriu, assiduamente, a guerra no

---

<sup>34</sup> Considerado o primeiro partido de massa do Brasil, foi criado em 1932 por Plínio Salgado. Embora apoiasse Getúlio Vargas, a AIB se afastou dele, depois de estabelecido o Estado Novo, sobretudo em 1938, quando, por meio do levante de 11 de maio, tentaram derrubar o governo. Era movimento de inspiração fascista, mas defendia a participação de negros e mulheres na política, ao contrário de outros partidos (BEZERRA, 2020).

<sup>35</sup> Circulou no Rio de Janeiro de 1919 a 1974, sendo o primeiro a ser comprado por Assis Chateaubriand, e se tornou o embrião do que viria a ser o Império dos Diários Associados.

Oriente Médio, e por esse feito foi homenageado pela embaixada de Israel, em 1971. No ano seguinte, ele lançou o livro: “Aquarelas de Luz” (CENTENÁRIO..., 2012), obra de poesias.

Paulo Augusto, após anos dedicados ao jornalismo, toma posse da cadeira 16 na Academia Maranhense de Letras (AML), em 1982. Morreu em 11 de setembro de 1991, aos 78 anos em São Luís.

### Nadir Adelaide

Nadir Adelaide foi a primeira filha do sexo feminino do casal, e a terceira filha na ordem de nascimento, nascida em 1911, em 16 de novembro. Fez o curso primário no Instituto Raymundo Cerveira, destacando-se nos exames quase sempre com nota máxima. Foi considerada uma brilhante aluna, tendo concluído o curso primário ao final de 1923.

Foi batizada e fez primeira comunhão, com 14 anos, em 1924, após sua aprovação no exame de admissão ao curso profissional do Liceu Maranhense, obtendo a nota mais elevada, entre as 17 candidatas que concorriam para entrar no curso Normal. Desempenho atribuído ao seu bom aproveitamento escolar no ensino primário, “a sua inteligência e a sua aplicação aos livros” (*Diário de São Luiz*, 15 ago., 1924, p. 4).

A época em que Nadir se destacou no exame de admissão para o curso Normal, Nascimento Moraes era o editor-chefe do *Diário de São Luiz*. Os elogios sobre a admissão de sua filha foram estampados exatamente nesse jornal. Nadir frequentou o curso profissional (Normal) do Liceu Maranhense, de 1924 a 1928, recebendo diploma de normalista. Teve destaque no seu desempenho escolar, concluindo tanto o primário como o ginásio, em menor tempo do que seus dois irmãos mais velhos.

Em 1933, era professora do Instituto Cerveira. Sua boa fama como competente professora sempre aparece na imprensa, descrita



como: “competente educadora maranhense”, “espírito culto, distinta professora normalista, e incontestavelmente, uma das glórias intelectuais maranhenses” (*Notícias*, de 16 nov., 1933, p.4). Em 1935, figurava também, como professora auxiliar de história do curso Normal, do Liceu Maranhense e como membro da Direção do Instituto Cerveira (*Notícias*, 16 nov., 1933, p. 4).

Em 1940, aparece como uma das proprietárias, junto com Zoé Cerveira, de um “curso particular das diversas séries do secundário” (*O Imparcial*, 9 maio, 1940, p. 6), o qual tinha como endereço a Rua Coronel Colares Moreira, mesmo endereço de Zoé e do Instituto. Nadir foi designada diretora da Biblioteca Pública Estadual em 1945 e, em 1949, passou a ocupar mais um cargo público, agora no ginásio da escola Normal.

Em 7 de julho de 1957, a professora Zoé Cerveira faleceu, e Nadir, que nutria grande afeição e estima pela amiga, assumiu a direção do Instituto Raymundo Cerveira, no qual já trabalhava desde sua formatura como normalista. Em 1965, no intuito de homenagear a memória de Zoé Cerveira, ela fundou o “Ginásio Zoé Cerveira” (*O Combate*, 9 nov., 1965, p.4).

Nadir Adelaide não se casou nem teve filhos, dedicou toda a sua vida à sua carreira docente, escrevendo seu nome como uma das mais talentosas e dedicadas professoras maranhenses.

José Nascimento Morais Filho

Chamado de Zé Morais, José Nascimento Morais Filho nasceu em de 15 de julho de 1922 e recebeu o nome do pai. Concluiu o ensino primário em 1934, na Escola Benedito Leite (*Pacotilha*, 1 dez., 1934), e foi aprovado no exame de admissão para o Ginásio do Liceu Maranhense, em 1935 (*Pacotilha*, 12 mar., 1935). Em 1937, foi promovido ao quarto ano, mas não obteve aprovação deste para

o quinto. Só concluiu o quinto ano do ginásio, em 1940, no Colégio Ateneu Teixeira Mendes, que era particular (*O Imparcial*, 27 jan., 1940).

Da prole do professor Nascimento Moraes, Nascimento Moraes Filho foi o que mais se destacou, sendo poeta, professor, jornalista, folclorista e ambientalista. Deixou seu nome na história da literatura no Maranhão ao se tornar um dos precursores do Modernismo no Maranhão, com a fundação, no dia 9 de agosto do ano de 1945, quando ainda se encontrava como estudante do secundário, do Centro Cultural Gonçalves Dias (CCGD).

O CCGD tratou-se de uma agremiação responsável pela introdução do modernismo na literatura maranhense. Quando foi criado pelos estudantes do Liceu (Nascimento Moraes Filho, Milton Bogéa Corrêa, Cristóvão Soares Cavalcante e Agnos Lincoln da Costa), a entidade visava ao “levantamento cultural dos alunos do tradicional estabelecimento de ensino do Maranhão” (*O Combate*, 8 ago., 1945, p. 4).

O Zé Moraes foi o presidente do CCGD, por sucessivos anos, desde a criação da entidade. Vários grandes intelectuais maranhenses fizeram parte do centro, entre eles Jomar Moraes, Ferreira Gullar, Lago Burnett, Vera Cruz Santana, entre tantos outros. Contudo, esta entidade exerceu um papel cultural muito mais amplo, mobilizando alguns intelectuais mais antigos e congregando avultado número de jovens interessados em literatura e comprometidos em ressuscitar o vigor literário que outrora havia sido desfrutado pelo estado. A entidade reunia-se para estudos, restritos aos membros, e para palestras franqueadas para o público em geral (GARRIDO, 2016).

Ainda no sentido de elevação cultural, Nascimento Filho passa a gestar uma coluna do jornal *Diário de São Luiz*, intitulada “Suplemento Cultural”, na qual se oferecia um meio de divulgação de textos intelectuais. Na coluna, eram aceitos textos não só de grandes

nomes, mas também de pessoas anônimas que desejavam publicar seus escritos. Em junho de 1955, Nascimento Filho publicou seu livro de estreia “Clamor da hora presente”, que foi bastante aclamado por todos os seus companheiros de carreira. O livro fez sucesso dentro e fora do Brasil, recebendo elogios do crítico belga Gaston-Henri Aulfere (*O Combate*, 20 dez., 1955, p. 2).

Zé Moraes tornou-se membro da Academia Maranhense de Letras, ocupando a cadeira 37. Fez parte também da comissão de criação da Academia de Teatro e Cultura. Essa instituição cultural contava com membros da alta intelectualidade maranhense, como Bandeira Tribuzi e Nauro Machado (*O Combate*, 5 de abril, 1957).

Ele foi homenageado e reconhecido em vida com a Medalha da Ordem dos Timbiras em 2008, considerada a mais alta comenda ofertada pelo poder executivo estadual (GARRIDO, 2020). Em 1981, Zé Moraes fundou o Comitê de Defesa da Ilha de São Luiz, voltada para defesa do meio ambiente (GARRIDO, 2016), a qual agregou personalidades representativas da vida cultural e social do Maranhão. Foram inúmeros programas veiculados pela Rádio Educadora do Maranhão, em várias trocas de correspondências com ambientalistas como Raul Ximenes Galvão, além de novas homenagens como a da ONG *Greenpeace*, por ter sido um dos primeiros defensores desta causa em nosso Estado (GARRIDO, 2020).

Nascimento Filho faleceu em 21 de fevereiro de 2009, deixando viúva Maria da Conceição, e os cinco filhos: Ana Sofia, Eleudes, José Moraes Neto, Loreley e Renan além de vários livros publicados: “Clamor da hora presente” (1955), “Azulejos” (1963), “Esfinge Azul” (1972), “Esperando a missa do galo” (1973), “Maria Firmina dos Reis: fragmentos de uma vida” (1975), “Pé-de-conversa” (1957), “Um punhado de Rima” (1959) e “Clamor do Presente” (1992).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nascimento Moraes sagrou-se no campo intelectual e, ao constituir seu núcleo familiar, legou aos seus filhos e filhas o caminho das letras, com inserção na docência, no jornalismo e na literatura.

Todos os filhos de Nascimento Moraes trilharam os caminhos abertos pelo pai e absorveram a escolarização como ferramenta para manutenção de uma trajetória ascendente, que a família vinha apresentando havia duas gerações. Dos sete filhos mais conhecidos de Nascimento Moraes, pelo menos seis exerceram a carreira docente (Ápio Cláudio, Paulo Augusto, Nadir, Raimundo, Talita e Nascimento Moraes Filho), e dois tornaram-se destacados jornalistas, ocupando cadeiras da Academia Maranhense de Letras (Paulo Augusto e Nascimento Moraes Filho).

Sendo assim, observa-se que o percurso pelo mundo das letras, com carreiras no jornal e no ensino, como executou Nascimento Moraes e boa parte dos seus descendentes diretos, demonstra que, apesar do racismo a que as populações negras estão sujeitas, a educação tem funcionado como caminho mais promissor para estas populações construírem trajetórias ascendentes.

## REFERÊNCIAS

A VIDA na sociedade. *O Imparcial*, São Luís, 26 de julho de 1930, p.2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=107646&Pesq=%22APPIO%20CL%c3%81UDIO%22&pagfis=9050> Acesso em: 24 jan., 2021.

A REFORMA do ensino. *Pacotilha*, São Luís, 2 de junho de 1919. p.1. ANIVERSÁRIOS. *Notícias*, São Luís, 27 de julho de 1933, p.3. Dis-

ponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720607&pesq=%22APPIO%20CL%C3%81UDIO%22&pagfis=335>  
Acesso em: 26 jan., 2021.

A VOLTA do boêmio. Memorial de Paulo Augusto Nascimento Moraes – para a coleção “Crônicas Maranhenses”. Blog do professor Pautar, São Luís, 14 dez, 2020. Disponível em: <http://blogdopautar.com.br/10965-2/> Acesso em: 24 jan., 2021.

CENTENÁRIO do imortal Paulo Moraes será celebrado nesta sexta. **Imirante**, São Luís, 22 nov., 2012. Disponível em: <https://imirante.com/sao-luis/noticias/2012/11/22/centenario-do-imortal-paulo-moraes-sera-celebrado-nesta-sexta.shtml>. Acesso em: 15 dez., 2020.

CARREIRA, R. A. R. **A paratopia testemunho-documental e o discurso da negritude em vencidos e degenerados**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14355/1/Rosangela%20Aparecida%20Ribeiro%20Carreira.pdf>. Acesso em: 20 ago., 2021.

BEZERRA, Juliana. **Ação integralista brasileira**. Blog Toda a Matéria, 1 jun., 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/acao-integralista-brasileira/> Acesso em: 27 ago., 2021.

FALECIMENTO. *O Combate*, São Luís, 12 de maio de 1947, p. 6. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720011&pesq=%22alma%20do%20finado%22&pasta=ano%20187&pagfis=3197>. Acesso em: 26 jan., 2021

GARRIDO, Natércia Moraes. **A poética modernista em Azulejos de**

**Nascimento Moraes Filho.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2016.

LYCEU maranhense. *Diário de São Luiz*, São Luís, 3 de março de 1923, p.3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093874&pesq=%22APPIO%20CL%C3%81UDIO%22&pagfis=2947>. Acesso em: 13 maio, 2020.

LYCEU maranhense, uma nota da diretoria. *O Imparcial*, São Luís, 13 maio de 1928, p.2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=107646&pasta=ano%20192&pesq=%22-%C3%81PPIO%20CL%C3%81UDIO%22&pagfis=3606> Acesso em: 27 jun. 2020.

LYCEU maranhense. *Folha do Povo*, São Luís, 27 de dezembro, 1925, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720240&pesq=%22APPIO%20CL%C3%81UDIO%22&pagfis=2866>). Acesso em: 27 jun., 2020.

LYCEU maranhense: curso gynnasial. *O Imparcial*, São Luís, 17 de janeiro de 1930. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=107646&pesq=%22APPIO%20CL%C3%81UDIO%22&pagfis=7465>. Acesso em: 15 jan., 2021.

1. MARANHÃO, Estado do. Decreto nº decreto 205 de 12 de julho de 1917. Expede regulamento para as escolas primárias do Estado. **Coleção de leis e decretos do Governo do Estado do Maranhão**. São Luís: [Imprensa Oficial], 1917.

MORAES, J.N. **Vencidos e degenerados**. 4.ed. São Luís: Centro Cultural Nascimento Moraes, 2000.

MOREIRA, Kênia Hilda. História do Brasil para o ensino secundário: legislação e programas (1889-1950). **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.8, n.23 p.107-133, 2017.

NOTAS Mundanas. *Diário de São Luiz*, São Luís, 26 de julho de 1922, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093874&pesq=%22APPIO%20CL%C3%81UDIO%22&pagfis=2198>. Acesso em: 15 jan., 2021.

PELAS escolas. *Pacotilha*, São Luís, 23 de dezembro de 1927, p.2. Disponível em [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=168319\\_02&pesq=%22APPIO%20CL%C3%81UDIO%22&pagfis=22419](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=168319_02&pesq=%22APPIO%20CL%C3%81UDIO%22&pagfis=22419). Acesso em: 27 jun. 2020.

REGISTRO social. *O Combate*, São Luís, 27 de julho de 1925, p. 4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=763705&pesq=%22APPIO%20CL%C3%81UDIO%22&pagfis=334> Acesso em: 27 jun. 2020.

## CAPÍTULO 10

---

### FRONTEIRA EM MOVIMENTO: RELAÇÕES COLONIAIS ENTRE INDÍGENAS, NEGROS E FRONTEIRIÇOS

Renan Cardozo  
Georgina Helena Lima Nunes

#### INTRODUÇÃO

Para refletirmos sobre a constituição e formas de ver o *outro* em determinadas sociedades, é necessário revisitarmos a história com vistas a investigarmos como se deu os processos de invasão, colonização, escravização de comunidades, etnias e raças. O colonialismo foi um processo violento e que, para além de dizimar muitos grupos que viviam em *Abya Yala*<sup>36</sup>, os privou da sua humanidade e liberdade de ser e de saber (FANON, 2005).

O presente texto emerge de um recorte da pesquisa que realizamos para a obtenção do título de Mestre em Educação, intitulada “Interculturalidade, Currículo e Constituição de Sujeitos Outros: sobre a presença e permanência de fronteiriços uruguaios nas escolas de Jaguarão/RS”. Embora a dissertação tenha como foco os currículos das escolas municipais de Jaguarão-RS, aqui, o nosso olhar se

---

<sup>36</sup> Nome utilizado pelos povos *kuna-tule* para nomear a América antes da invasão dos colonizadores.



direciona para o contexto histórico dessa região, visto que as escolas, assim como outros espaços sociais, somente consideram a história contada por aqueles que nos colonizaram.

O município de Jaguarão se localiza na região sul do Rio Grande do Sul, Brasil, e é fronteira da cidade de Rio Branco, Departamento de Cerro Largo, Uruguay. A fronteira entre Jaguarão e Rio Branco é demarcada pela Ponte Internacional Barão de Mauá, o qual os cidadãos podem cruzar caminhando ou de carro, o que resulta em um espaço vivo, movente não só de pessoas, mas de culturas, identidades e relações outras (WALSH, 2014). Segundo Mazzei (2012) esse espaço pode ser caracterizado como *mellizas*, ou seja, um território dividido em duas cidades que embora sejam conectadas por uma ponte, possuem suas particularidades históricas e econômicas.

Com base nesse contexto, objetivamos explorar as relações entre colonizados e colonizadores, entre o século XVII até meados do século XIX, na região fronteira em que atualmente se situa a cidade de Jaguarão, fronteira com Rio Branco, Uruguay. O estudo se embasa em uma perspectiva histórica ancorada Benjamin (1985), a de escovar a história a contrapelo, ou seja, desprender-se dos relatos e histórias contadas pelos vencedores (colonizadores) e atentar para a história contada pelos oprimidos (colonizados).

Ademais, ao longo do texto, nos deteremos à história de três comunidades/grupos, os indígenas, os negros e os fronteiriços. Logo, para discutir e olhar para essas histórias nos embasaremos nos escritos de Rüdiger (1965) que trata do processo de colonização indígena e ocupação das terras do Rio Grande do Sul no século XVIII; Bento (1976) que se debruça sobre a condição do negro e seus descendentes na sociedade gaúcha, tendo como marco temporal os anos de 1635 até 1975; Franco (2001) que trata da história de Jaguarão des-

de as disputas territoriais entre espanhóis e portugueses, a instituição da fronteira entre as coroas ibéricas, até a formação social nessa região, considerando os impactos da fronteira. Cabe salientar que embora alguns escritos tenham um viés colonizador, o nosso olhar contrapõe a tal perspectiva totalitária (MIGNOLO, 2007), de modo a considerar a liberdade a partir de um pensamento *outro*.

## INDÍGENAS E NEGROS, SUJEITOS DA/NA FRONTEIRA

Logo que o Tratado de Tordesilhas foi assinado, as terras em que, hoje, se situa o Rio Grande do Sul eram habitadas por três grupos de indígenas, sendo eles: os Tupi-Guaranis, incluindo os Tapes, os Carijós, os Caaguas, os Guaianás e os Arachanes, os Gês, considerando os Botocudos, Bugres, Caingangs e Coroados (NEUTZLING *et al*, 2010)<sup>37</sup>. Já na Região Platina, conforme Neutzling *et al.* (2010), viviam os Charruas, os Minuanos, os Guaranis e os Guenoas, especificamente na região de Jaguarão-Rio Branco, viviam povos Guaicurus e Tupi-Guaranis.

Os indígenas, no Brasil, foram, primeiramente, catequizados pelos Jesuítas, como forma “civilizatória”. Alegava-se que eram bárbaros, sem alma e não-humanos (RÜDIGER, 1965). Por volta de 1620, como forma de obter um maior quantitativo de mão de obra escravizada, os bandeirantes começaram a atacar as missões jesuíticas para capturá-los, o que acarretou a sua fuga, juntamente com os missionários, para o território que, hoje, compreende ao Rio Grande do Sul e, posteriormente, partiram em direção à Região do Prata.

---

<sup>37</sup> Na atualidade, os indígenas ainda são invisibilizados e quando são mencionados nas escolas, por exemplo, a alusão é carregada de estereótipos. Os indígenas no país vivem, permanentemente, em risco de perder direitos e ameaçados por dos latifundiários, mineradoras, usinas e indústrias (GOUSSINSKY, 2017).

Dado o início da escravização desses sujeitos, por volta de 1753, após os Jesuítas serem expulsos do Brasil por imporem um modelo de colonização contrário ao da coroa portuguesa, o Tenente-General Gomes Freire chega em Rio Grande com o intento de subtrair as influências controversas sobre os indígenas. Segundo Rüdiger (1965), uma das medidas tomadas foi a cedência de algumas terras para que eles formassem aldeias, recebendo orientações para desenvolver atividades agrícolas de subsistência.

Após reunir um grande número de indígenas na região, incluindo indígenas que vinham do Uruguai, o Governo do Rio de Janeiro, capital do Brasil de 1763 a 1960, adota, primeiramente, um caráter paternalista, ofertando meios de sobrevivência para esses sujeitos. Pouco tempo depois, como forma de utilizá-los para gerar lucro à coroa e diminuir os gastos, foi autorizado que os indígenas que tivessem capacidade para trabalhar, sujeitos na faixa etária entre 13 a 60 anos, poderiam ser alugados por homens brancos, desde que fossem cumpridas as cláusulas salariais e os acordos fossem autorizados pelo Governador (RÜDIGER, 1965). Tais medidas foram adotadas, pois durante o tempo de paternidade imposto pelo Governo Português, foi constatado, levando em consideração a sua posição de não-humanos e incapacitados, que eles eram capazes de viver sem serem controlados e/ou tutelados.

Como os guaraní não tinham capacidade para se governar nem dispõem adequadamente do dinheiro ganho, era preciso supervisionar o emprêgo dos salários fazendo-os aplicar em produtos realmente úteis e necessários. Cabia ao Comandante mandar a relação de todos os índios alugados, no comêço de cada ano, ao Governador, especificando o pagamento contratado, que não poderia atrasar-se por parte dos contratantes. Não se permitia ocultar índios, em hipótese alguma. (RÜDIGER, 1965, p. 31).

Essa providência permitia que a Coroa portuguesa se isentasse de ampará-los, visto que eles receberiam um “salário” e, com isso, poderiam comprar sementes para plantar nas suas aldeias e se autossustentarem. Como consequência, já que estavam recebendo dinheiro para realizar suas pequenas plantações, seriam obrigados a pagar um dízimo em forma de produtos agrícolas plantados, como trigo, mandioca, feijão, milho e algodão, sob a quantidade de grãos que fossem colhidos, gerando lucro aos portugueses (RÜDIGER, 1965).

A partir de um olhar histórico colonizador, as medidas de autossustentação das aldeias indígenas falharam, o que resultou no “fracasso” da experiência de colonização e aculturação desses povos. A partir desse histórico, ao contrário de visão histórica de Rüdiger (1965), cremos que os indígenas, ao se contraporem e resistirem ao modelo colonial venceram os portugueses e lograram manter a sua cultura. Vitória temporária, uma vez que, aquele que resiste, na visão do colonizador, deve ser eliminado.

Ao longo da pesquisa realizada encontramos poucos registros sobre as atividades indígenas e sobre o seu processo de catequização na região do Prata, entretanto, embasados em Rüdiger (1965), podemos refletir sobre a tentativa de sua colonização a partir da distinção de duas vertentes: a primeira, de modo paternal, na qual o Governo ofereceu terras visando o desmantelamento das missões Jesuíticas espanholas e a expansão do território português; e a segunda, como modo de pagar o tempo de paternidade, no qual os indígenas foram utilizados como mercadoria, podendo ser alugados por homens brancos, e com o dinheiro do aluguel eram obrigados a comprar sementes para plantar e repassar uma generosa quantia de produção à Coroa, ou seja, um meio de exploração (RÜDIGER, 1965).

Diferentemente do processo da colonização indígena, os negros, vindos da África, eram desembarcados no Brasil com o ob-

jetivo de servir a quem os comprasse. Como vimos, o processo de colonização indígena passou por um período de paternalização, no qual o Governo “ajudava” tais sujeitos com meios para garantir a sua sobrevivência, distintamente dos negros que foram trazidos apenas com o objetivo de trabalhar, “[...] empenhando o braço, as energias, o sangue, a liberdade, a vida” (BENTO, 1976, p. 01). No Brasil, eles nunca foram imigrantes, e a sua figura sempre remeteu ao trabalho como forma de gerar riqueza, prosperidade e desenvolvimento econômico para os seus senhores e para a Nação (BENTO, 1976).

Os sujeitos trazidos eram oriundos de Angola, Cabinda, Malimba, São Paulo e Benguela, locais que eram considerados a Costa do Ouro da África, por fornecerem, aos olhos dos colonizadores, os melhores escravos<sup>38</sup> (BENTO, 1976). A maioria era transportada por traficantes e trocados por diversos utensílios. Conforme Bento (1976), eram oferecidos ferro em barra, aguardente, fumo, pólvora, fuzis, sabres, quinquilharias, facas, ferramentas, pregos etc. A exemplo,

[v]iu-se no Congo um pai trocar seus filhos por um traje velho de teatro, de cor viva e cheio de bordados. Tendo em vista o precedente, o diretor do Teatro Real do Rio de Janeiro, homem de recursos, confiava, às vezes, a um capitão de navio negreiro os restos de trajes para serem trocados por escravos. (BENTO, 1976, p. 43).

De início, os navios que partiam para o Brasil continham por volta de 1500 escravizados e, após 2 meses, quando chegavam ao seu destino, eram desembarcados cerca de 300 a 400, ou seja, ao longo do transporte a grande maioria falecia devido a condições in-

---

<sup>38</sup>Embora o autor fale utilize o termo escravo, ressaltamos que esses sujeitos ocupavam a posição de escravizados, visto que escravos, enquanto denominação, presume um sujeito que é privado de liberdade, ao passo que o termo escravizado se refere a uma condição imposta, forçada.

salubres (BENTO, 1976). Devido às perdas, o preço dos escravizados aumentava para que os traficantes não tivessem prejuízo. Ao longo do tempo, com vistas a aumentar os lucros, resolve-se traficar menos negros permitindo-lhes subir ao convés, sempre acorrentados, para respirar e praticar exercícios. Em contrapartida, eram proibidos de demonstrar tristeza, pois isso poderia ser sinal de alguma doença e, caso fosse, eram chicoteados ou mortos (BENTO, 1976, p. 44).

Bento (1976) assinala que somente no ano de 1828, aproximadamente, 430.601 escravizados foram traficados da África para o Brasil e, nos primeiros meses de 1829, cerca de 23.315. Tais números justificam a vasta presença de sujeitos negros nas tropas portuguesas e na formação das primeiras vilas, superando o número de sujeitos brancos.

No Rio Grande de Sul, conforme Bento (1976), os primeiros registros de sujeitos negros escravizados aparecem durante a exploração do território, integrando o exército português e, por volta de 1626, juntamente com os bandeirantes, durante as perseguições realizadas aos jesuítas e aos indígenas. No decorrer do período colonial, a maior concentração de sujeitos negros escravizados estava nos territórios em que, hoje, se localizam as cidades de Jaguarão, Pelotas, Triunfo e Taquari, sobretudo por conta das charqueadas, na região de Osório, Porto Alegre, Rio Grande e São José do Norte, devido aos seus acessos fluviais e às plantações de cana-de-açúcar, e em Canguçu e Piratini, por conta das atividades agrícolas (BENTO, 1976). Esses sujeitos serviam como força de trabalho objetificados com o intuito de movimentar a economia da região.

No Rio Grande do Sul poderíamos dizer que foi o Negro quem representou a técnica e a energia que acionaram, por mais de um século, as indústrias do charque no Rio Grande do Sul, a principal riqueza dessa

unidade da Federação, até o advento dos frigoríficos. Indústria, onde o Negro se fez presente, seja nas estâncias como técnico no manejo do gado vacum, seja nas charqueadas, em todas as fases do preparo do charque, produto destinado a ser consumido basicamente, no mercado nacional e internacional, por grandes concentrações de escravos. (BENTO, 1976, p. 23).

A partir de 1850 era comum a distinção entre os “tipos” de donos de escravizados, dividindo-os em pequenos proprietários, para os que possuíam até 9 escravizados, médios proprietários, de 10 a 19 escravizados, e os grandes proprietários, geralmente donos de estâncias, que detinham posse de 20 ou mais escravizados. Em um estudo realizado por Bom (2017), indica-se que no Rio Grande do Sul o padrão dos donos de escravizados era o de pequenos proprietários e, seguindo essa prerrogativa, o pesquisador aponta que em Jaguarão também havia o predomínio dessa categoria. De maneira detalhada, Bom (2017) apresenta um mapeamento utilizando como fonte os Catálogos Seletivos Documentos da Escravidão<sup>39</sup>:

[...] os pequenos proprietários, 240 inventariados, 81,1%, continham 993 escravizados, 50%. Os médios, 39 inventariados, 13,2%, possuíam 530 negros escravizados, 26,7%. Entre os grandes, 17 proprietários, 5,7%, estavam com 461 escravizados arrolados em seus bens, 23,3%. Os dados apontam para uma grande parte de senhores com metade dos escravizados, e mesmo que, médios e grandes senhores detivessem um número significativo de trabalhadores escravizados, saltam aos olhos a representatividade de pequenos grupos de escravizados. (BOM, 2017, s/p).

---

<sup>39</sup>O Dito documento integra um projeto que objetiva “elaborar estudos e instrumentos de pesquisa, a partir do arranjo e da descrição documental” (RIO GRANDE DO SUL, 2006). O mapeamento foi realizado tendo como base 296 inventários de proprietários de estâncias localizadas em Jaguarão.

Com base nesses dados, vemos que a maior concentração de escravizados se vincula aos pequenos proprietários, perfazendo um total de 993 sujeitos. Tal fato, hipoteticamente, poderia ser uma forma de ostentação em comparação aos grandes proprietários, de modo que mesmo com uma quantidade menor de bens, tais sujeitos poderiam manter um certo número de sujeitos escravizados e, assim, demonstrar que também detinham poder, além de seguir o padrão social estabelecido na época.

Por volta de 1864, devido ao crescimento contínuo do território de Jaguarão, a Praça do Comércio ganhou um novo espaço destinado à comercialização, o Mercado Público. Essa construção foi planejada visando a expansão e melhoramento das atividades portuárias e circulação de mercado. Segundo Lima (2015), dentre as mercadorias desembarcadas e comercializadas, pode-se incluir “[...] os africanos escravizados e seus descendentes nascidos no Brasil, sujeitos que estavam às amplas transações comerciais - compra e venda, aluguel, penhora, etc., relações comumente estabelecidas no período” (LIMA, 2015, p. 76).

Lima (2015), relata ancorada em histórias orais de antigos moradores da cidade, que os sujeitos escravizados, após serem desembarcados, eram postos acorrentados nas figueiras localizadas em uma praça ao lado do Mercado Público para serem comercializados.

[...] os moradores mais antigos da cidade apontam as correntes incrustadas nos troncos das centenárias figueiras, que ainda hoje existem na “Praça do Comércio”, como vestígios da comercialização de negros cativos em via pública. Ainda que não tenha sido possível comprovar historicamente a associação dos artefatos a esta finalidade, pode-se afirmar que a população jaguarense, incluindo-se os guias turísticos locais, re-



apresenta essas correntes, em suas narrativas, como “provas” do comércio de escravos. (LIMA, 2015, p. 76 – 77).

Além dessa comercialização em via pública, há registros de compra e venda de escravizados por meio de escrituras públicas. Caratti (2008), aborda que os jornais da época expunham, publicamente, a transação comercial de bens envolvendo compradores, testemunhas e vendedores. Além disso, o autor também apresenta como essas transações eram registradas nos livros cartoriais. Segue a transcrição de uma transação realizada em meados de 1859:

Escritura de compra e venda que faz Dona Cecília Vieira Nunes, ao Capitão Manoel José da Rocha, de uma escrava crioula de nome Carolina, pela quantia de seiscentos mil réis, como abaixo se declara = Saibam este público instrumento de escritura de venda, que no ano do nascimento de Nosso Senhor Jesus Christo de mil oitocentos setenta e um, n’esta cidade de Jaguarão em meu cartório, compareceram presentes as partes havidas e contratadas, como vendedora Dona Cecília Vieira Nunes, e como comprador Capitão Manoel José da Rocha, reconhecidos pelos próprios de que faço menção, todos moradores n’esta cidade, e reconhecidos de mim tabelião do que dou fé; e pela mesma vendedora foi dito em presença das duas testemunhas abaixo assinadas, que é senhora e possuidora de uma escrava crioula, natural desta Cidade, de idade de vinte e sete anos, solteira, e sem filhos; e porque a possui livre e desembaraçada de todo e qualquer ônus, a vende com todos os seus achaques, novos e velhos, e manhas sabidas e ocultas, como de fato a tem vendido de hoje para sempre por meio d’esta ao comprador Capitão Manoel José da Rocha, pelo preço e quantia de seiscentos mil réis. (CARATTI, 2008, p. 04-05, grifos nossos).

Durante esse período, de 1859 a 1880, o quantitativo de sujeitos escravizados crioulos<sup>40</sup> superava os africanos e, retomando os Catálogos Seletivos de Documentos da Escravidão citados por Bom (2017, s/p), o número de sujeitos escravizados crioulos, independentemente da idade, versava entre 70 e 83 por cento, enquanto os sujeitos escravizados africanos entre 15,9 e 28,1 por cento. Tais índices podem ser justificados pelo estímulo dado à reprodução endógena com vistas a impulsionar o tráfico interno.

De mesmo modo, nesse período, vários países já haviam abolido a escravização e, por conta disso, o tráfico de sujeitos escravizados africanos já não era vantajoso e lucrativo. No território fronteiriço entre as atuais cidades de Jaguarão e Rio Branco essa situação se dava de modo peculiar, pois, o Departamento de Cerro Largo comportava um elevado número de proprietários de terras luso-brasileiros, os quais, no Brasil, eram donos de sujeitos escravizados. Esses proprietários, como a escravização já havia sido abolida no Uruguai, forjavam contratos de prestação de serviço quando os seus escravizados tinham que cruzar a fronteira para trabalhar nas estâncias.

Esse hábil estratagema legal, sob forma de um contrato de locação de serviços a prazo certo, era praticado na Fronteira desde a década de sessenta, com vistas aos escravos levados a trabalhar em fazendas do Uruguai [...] Tanto era simulado ou fraudulento esse contrato, feito para driblar as autoridades uruguaias, que libertos nessa condição chegavam a ser inventariados como 'proprietários'. (FRANCO, 2001, p. 102).

No decorrer da década de 1880, o número de escravizados começou a diminuir devido às campanhas abolicionistas e às interven-

---

<sup>40</sup> Escravizados crioulos era a denominação dada aos escravizados que nasciam no Brasil.

ções realizadas pela Sociedade Emancipadora Jaguareense<sup>41</sup>, que depreciavam o trabalho servil/escravizado. Seguindo os apontamentos de Franco (2001, p. 104), entre 1884 e 1886, de 14 inventários analisados, somente 7 registravam a presença de sujeitos escravizados e, por volta de 1887, o Dr. Rodrigo de Azambuja Villanova torna público um relatório registrando a matrícula de 142 escravizados na cidade.

No decorrer do período escravista, Jaguarão se destacou por ter sido o segundo município com o maior contingente de sujeitos escravizados, ficando atrás de Porto Alegre (CARATTI, 2008, p. 03). Tal contingente, diminuiu conforme os movimentos abolicionistas foram surgindo.

Na atualidade, a população autodeclarada negra ou parda de Jaguarão perfaz cerca de 10,98%, cerca de 3118 pessoas, de um total populacional de 28.393 (LIMA, 2015, p. 24). Esses negros, em sua maioria, vivem invisibilizados nas periferias da cidade e na zona rural; já no centro histórico/urbano da cidade, a população é majoritariamente branca e muitos são descendentes dos portugueses e vivem em casarões herdados. As lembranças materiais que temos dos negros no centro histórico de Jaguarão se dá através das argolas presas nas árvores localizadas na Praça do Mercado Público Municipal que eram utilizadas para acorrentar os sujeitos escravizados que seriam comercializados (LIMA, 2015).

## OS OUTROS NA/DA FRONTEIRA, OS ESPANHÓIS

Ao longo do processo de subalternização de pessoas e, podemos dizer, de comunidades inteiras, os fatores de subordinação

---

<sup>41</sup> Essa sociedade buscava facilitar a liberdade de negros escravizados, direcionando-os para aprender um ofício, orientá-los para a busca de mão de obra livre e orientá-los a exigir, através da Câmara de Vereadores, a oferta de cursos noturnos que visassem a sua instrução (LIMA, 2010, p. 32 – 33).

dos sujeitos poderiam abranger conotações raciais, étnicas ou físicas<sup>42</sup>. A exemplo, citamos a imigração dos espanhóis para o território português, pois uma vez que tais sujeitos imigravam, devido a sua etnia espanhola inferiorizada em relação aos portugueses, passavam a integrar a categoria de sujeitos *outros*.

Esses sujeitos, ainda que considerados *outros*, se diferem dos sujeitos categorizados como colonizados que sofreram perversos processos de escravização, pois o sentido de raça que se empregava durante esse período é semelhante com o conceito de raça que advém dos estudos da biologia, o qual foi cunhado com o intento de dividir a espécie humana em subespécies, da mesma forma que ocorre no mundo animal (GUIMARÃES, 2003). Essa divisão, considerava os aspectos de “[...] desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos” (GUIMARÃES, 2003, p. 96). Entretanto, essas divisões defendiam a ideia de que alguns seres humanos seriam melhores do que outros e, por conta disso, as sociedades poderiam ser hierarquizadas como superiores e inferiores e/ou respectivamente de humanos ou em limiares de humanidades, sub-humanos.

A partir desse conceito surge o racismo doutrinário que respaldou, conforme Guimarães (2003, p. 96), políticas que resultaram em genocídios. Dado esses infortúnios, alguns biólogos tentaram vetar o uso da palavra raça ancorada na divisão dos seres-humanos e propuseram que fosse usado o termo população para se referir “[...] a grupos razoavelmente isolados, endogâmicos, que concentrassem em si alguns traços genéticos” (GUIMARÃES, 2003, p. 96), no entanto, o termo não seria usual para todos os biólogos, e o termo raça ainda seria utilizado para identificar determinados grupamentos. Logo, Guimarães (2003, p. 96) levanta o seguinte questionamento:

---

42 Ao mencionar as conotações físicas nos referimos aos sujeitos deficientes que, mesmo alguns pertencendo às classes consideradas dominantes eram considerados *outros*.

[o] que significa a não existência de raças humanas para a biologia? Significa que as diferenças internas, digamos aquelas relativas às populações africanas, maiores do que as diferenças externas, aquelas existentes entre populações africanas e populações europeias, por exemplo. Ou seja, é impossível definir geneticamente raças humanas que correspondam às fronteiras edificadas pela noção vulgar, nativa, de raça. Dito ainda de outra maneira: a construção baseada em traços fisionômicos, de fenótipo ou de genótipo, é algo que não tem o menor respaldo científico. (GUIMARÃES, 2003).

Conforme o exposto, vemos que o termo raça não possui respaldo científico se for baseado em traços fisionômicos e, por isso, na atualidade, o dito termo engloba outras dimensões pensadas a partir de um viés sociológico. De acordo com Guimarães (2003), a raça engloba o campo dos estudos culturais e, em específico, os estudos sobre as identidades sociais, dado que as culturas são sistemas de classificação compostas por diferentes formações discursivas (HALL, 2006) e a raça é um efeito desses discursos que versam sobre a origem e a essência dos sujeitos. Para o autor,

[u]sando essa idéia, podemos dizer o seguinte: certos discursos falam de essências que são basicamente traços fisionômicos e qualidades morais e intelectuais; só nesse campo a idéia de raça faz sentido. O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências). (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

Ancorados em Guimarães (2003), ao refletir sobre a conotação racial dos europeus, portugueses e espanhóis, vemos a presenta

de uma auto atribuição de qualidades que os tornam uma comunidade centralizada e que, por sua vez, presume discursos de uma mesma origem e um destino político comum (GUIMARÃES, 2003, p. 97). Entretanto, mesmo que motivados pelos mesmos interesses, entre portugueses e espanhóis é possível identificar uma relação que caracterizamos como *outra*, uma vez que embora sejam oriundos de um mesmo continente, as escalas hierárquicas e étnicas de poder oscilavam e eram motivadas, principalmente, por questões econômicas.

Esse poder econômico, em concordância com a relação de poder postulada por Foucault, não vem de cima para baixo em um movimento hierárquico, ele é distribuído em micropoderes que se dispersam na sociedade. Segundo Foucault (1993, p. 127),

[o] corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e recompõe. Uma ‘anatomia política’ que é também igualmente uma “mecânica do poder”, ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”.

Atravessados por esses poderes, os sujeitos *outros*, caracterizados aqui como os fronteiriços uruguaios, são constituídos a partir da diferença cultural que produzem identidades minoritárias (BHA-BHA, 1998, p. 21). Para o autor, “[a]s diferenças sociais não são simplesmente dadas a experiência através de uma tradição cultural já autenticada; elas são os signos da emergência da comunidade concebida como projeto – ao mesmo tempo uma visão e uma construção” (BHABHA, 1998, p. 21-22).

Essas diferenças podem ser identificadas, segundo Bhabha (1998, p. 22), nos processos de interação simbólica, nos quais as identidades não se estabelecem em polaridades igualitárias e, sim, são construídas a partir de uma lógica binária, eu/*outro*, negro/branco etc. Ao seguir esta lógica, em Jaguarão/Rio Branco, o sentido binário na fronteira era atribuído através das identidades portuguesas e espanhóis/castelhano, em que de um lado temos os sujeitos em uma relação referencial ideal, superior, os portugueses, e do outro lado temos os sujeitos *outros*, diferentes, os espanhóis ou castelhanos, como também eram chamados.

O termo ‘castelhanos’, utilizado pelos portugueses e, até hoje, pelos jaguarenses, faz alusão a uma denominação de cunho pejorativo que remete a uma guerra para assumir a sucessão do trono de Castilla, confronto que ocorreu entre os favoráveis à Joana de Trastâmara, filha do Rei Henrique IV de Castela, e os apoiadores de Isabel I, meia-irmã do Rei. A batalha foi travada entre o marido de Isabel I, Fernando II de Aragão, e o Rei Afonso V de Portugal, casado com Joana de Trastâmara. A batalha durou cerca de quatro anos, entre 1475 até 1479, tendo como triunfante Isabel I e Fernando II de Aragão. De acordo com Moi (2016, p. 31),

A Guerra de Sucessão (1475-1479) durou quatro anos e não teve caráter somente de uma guerra civil, pois tomou proporções maiores, passando a ter contornos internacionais. A Guerra se encerrou com a assinatura de quatro tratados – os Tratados de Alcaçobas – que versavam sobre a expansão marítima, a anistia aos nobres castelhanos desterrados, a liberdade aos prisioneiros de guerra e a devolução das terras conquistadas durante a Guerra, bem como sobre a promessa de casamento da filha primogênita de Fernando e Isabel com o filho do príncipe Juan de Portugal.

Como o Rei Afonso V de Portugal foi derrotado durante a batalha, inicia-se uma desavença entre os portugueses e o povo de Castilla, os catellanos, termo que passa a carregar uma significação insultuosa no país, como se o trono tivesse sido usurpado de Portugal. Franco (2001), durante seu estudo histórico, cita o termo ‘castelhano’ para tratar de um assassinato que envolve um sujeito conhecido na época como Castelhana Xisto, acusado por ser visto saindo da casa da vítima acompanhado de outro sujeito momentos antes do crime ser registrado. Ademais, os espanhóis durante o século XIX, segundo o Arquivo 71 e 72 do Cartório do Cível e Crime do Estado de Jaguarão, estavam envolvidos em cerca de 30 processos criminais (FRANCO, 2001). Estes registros servem/serviram de subsídios para que o termo fosse difundido, já que, por estarem envolvidos em crimes e assassinatos, os ‘castelhanos’ eram considerados sujeitos que desobedeciam a ordem e tinham uma postura dúbia, criminosa.

A partir do século XIX, o contingente de estrangeiros em Jaguarão começou a ser expressivo (FRANCO, 2001, p. 81). De acordo com o primeiro Censo da Vila do Espírito Santo do Cerrito de Jaguarão, nome atribuído quando o acampamento militar foi elevado à vila, realizado em 1833, dos 2.856 cidadãos, 136 eram estrangeiros, cerca de 4,7% do total de habitantes brancos, já em 1867 esse número passa para 569 estrangeiros, 15,9% do total populacional que, na época, era de 3.578 habitantes. Durante esse período, os estrangeiros eram, sobretudo, espanhóis em fuga da Guerra Civil do Uruguai<sup>43</sup> que ocorreu entre 1839 e 1851. Franco (2001, p. 82), argumenta que “[...] inúmeros uruguaios e europeus imigrados optaram por estabelecer-se no Rio Grande do Sul, que, pacificado a partir de 1845, vivia uma conjuntura de calma [...]”. Ao migrar para esse novo

---

<sup>43</sup>A Guerra Civil Uruguiaia foi uma disputa entre os partidos *Blanco e Colorado*, o primeiro de inspiração conservadora e o segundo assume uma ideologia republicana.



espaço e, considerando os conflitos já vividos entre as duas coroas, esses sujeitos passavam a ocupar a margem da sociedade portuguesa da época, realizando atividades laborais “[...] de artesãos, de artífices, de comerciantes e auxiliares do comércio” (FRANCO, 2001, p. 83).

Cabe salientar que nesse contexto, os espanhóis e demais estrangeiros que viviam em Jaguarão, integravam os censos demográficos na categoria de “alienígenas”, termo utilizado pelos portugueses, para classificar pessoas de outras nacionalidades (FRANCO, 2001). Essa denominação instaurava entre portugueses e estrangeiros, sobretudo espanhóis, linhas abissais (SANTOS, 2009), nas quais, mesmo ocupando o mesmo espaço territorial, e ambos carregando uma identidade europeia, as experiências, os saberes, a cultura e os atores sociais são divididos. De acordo com Santos (2009), as linhas abissais são linhas invisíveis e dividem os diferentes estratos sociais, ou seja, de um lado da linha está o que pode ser visível por seguir preceitos culturais hegemônicos de uma suposta cultura eurocêntrica e do outro lado da linha habita o que deve ser invisibilizado. Cabe ressaltar que a visão eurocêntrica, segundo Quijano (2009), surge no século XVIII declarando a Europa, devido à colonização, como um centro mundial do capitalismo e, conseqüentemente, os europeus passam a se considerar o nível mais avançado da espécie humana, se colocando como superiores, racionais, civilizados e modernos, enquanto as demais civilizações eram inferiores, irracionais, primitivas e tradicionais (QUIJANO, 2009).

Mesmo que ambos os sujeitos, portugueses e espanhóis, compartilhem o mesmo espaço geográfico, Jaguarão, entre eles, há uma linha abissal que impossibilita a co-presença em ambos os lados da linha. Conforme Santos (2009), essa linha se origina de um pensa-

mento abissal que se divide em dois sistemas, o visível e o invisível, no qual o visível se refere às sociedades com maior poder econômico<sup>44</sup>, o que possibilita que elas regulem as ações dos invisíveis que habitam os territórios colonizados.

[...] por mais radicais que sejam estas distinções e por mais dramáticas que possam ser as consequências de estar de um ou do outro dos lados destas distinções, elas têm em comum o facto de pertencerem a este lado da linha e de se combinarem para tornar invisível a linha abissal na qual estão fundadas. As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha baseia-se na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha. (SANTOS, 2009, p. 24).

Essas duas visões reforçam a ideia de que ainda estamos ligados a uma lógica de dominação colonial. No transcorrer dos séculos, devido às relações de dominação, surgem novas identidades, categorias e raças, que são basilares para a permanência das relações entre dominantes e dominados. Assim como os europeus conferem conotação racial para se denominar sujeitos dominantes, cremos que, ao longo dos processos históricos, outras denominações espaciais/territoriais podem ser atreladas à categoria/identidade de dominados e, nesse caso, podemos citar os fronteiriços. Tal nomenclatura se refere a sujeitos nascidos em cidades de fronteira e é utilizada pelos dominantes como designação para os sujeitos que habitam o lado subalterno em uma posição de sujeitos *outros*/diferentes frente aos dominantes.

---

<sup>44</sup>Sintetizamos à questão econômica quando é sabido que as formas de exploração/dominação coloniais, valeram-se de outros elementos para se estabelecerem como padrão de exploração capitalista mundial. Os demarcadores de raça/etnia, religião e gênero, foram se constituindo argumentos para a ocupação/invasão territoriais e transmutação de tradições que representavam uma outra relação social entre as pessoas, a natureza e diversas mediações com o sagrado (GROSFUGUEL, 2016).

Tentando romper com essa lógica colonial, Santos (2009), propõe uma nova perspectiva denominada como um pensamento pós-abissal que rompe com a matriz construtora de abismos sociais, políticos, religiosos, étnico-raciais e acima de tudo epistêmicos. Conforme o autor, ela visa a emancipação das populações/sujeitos que são considerados *outros*.

[...] o pensamento pós-abissal é um pensamento não-derivativo, envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação. No nosso tempo, pensar em termos não-derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente por o outro lado da linha ser o domínio do impensável na modernidade ocidental. (SANTOS, 2009, p. 43).

Em termos gerais, pensar o território fronteiro entre Jaguarão e Rio Branco a partir de uma lógica pós-abissal, possibilitaria compreender, contingencialmente, a produção de uma identidade fronteira em que ambas as nacionalidades se reconheceriam como tal. Nessa perspectiva não haveria norte e sul<sup>45</sup> e, sim, um espaço em que os sujeitos considerariam as suas diferenças, visto que, na contemporaneidade, seguindo os postulados de Pierucci (1999), os sujeitos não querem mais ser iguais e, sim, diferentes, buscando o direito à diferença cultural juntamente com o direito de ser, sem a preocupação de seguir uma padronização social imposta.

Esse espaço heterogêneo pode ser categorizado como um entrelugar, ou seja, territórios/sociedades em que as culturas se mesclam formando outras identidades e novos signos. Segundo Eliot (*apud* BHABHA, 2011, p. 82),

---

<sup>45</sup>Ressaltamos que, geograficamente, o município de Rio Branco (UY) se localiza ao sul da cidade de Jaguarão e, por conta disso, acreditamos que os escritos de Santos (2009) se encaixam ao contexto que nos debruçamos. O autor utiliza-se no sentido metafórico das posições geográficas \_ norte e sul\_ como símbolo das injustiças que consolidam clivagens sociais que divide, radicalmente, o globo em lados que só se justificam pelo seu antagonismo.

A cultura que se desenvolve em um solo novo tem que ser, ao mesmo tempo, desconcertadamente semelhante e diversa em relação à cultura à qual é aparentada: isso se complicará às vezes dependendo das relações que se estabeleceram com alguma raça nativa ou mais tarde com a imigração de outras raças diferentes de original. Assim, tipos peculiares de simpatias e choques culturais surgirão.

O território jaguareense, campo ao qual nos debruçamos nesse texto, a partir de 1750, durante as disputas ibéricas motivadas por questões econômicas e diferenças políticas, os sujeitos portugueses e espanhóis instituíram determinadas proximidades, sobretudo incitados pelas práticas mercantis. Nesse ínterim, ao longo dos séculos, institui-se um território em que as diferenças e as relações se acercam, embora, politicamente, os combates persistissem.

Desse cotidiano heterogêneo composto por portugueses, espanhóis, alemães e demais imigrantes, emerge, conforme Eliot (*apud* BHABHA, 2011, p. 82), “tipos peculiares de simpatias e choques culturais”. Essas operações, marcadas por diferenças, novas identidades, signos e subjetividades, fazem da fronteira um entrelugar (BHABHA, 2011), um espaço plural em que as diferenças coexistem, se sobrepondo ao desejo da coroa portuguesa em homogeneizar a sociedade.

Seguindo os postulados de Derrida e Dufourmantelle (2003), esses sujeitos imigrantes, sujeitos *outros*, os “alienígenas”, são desterritorializados, deslocalizados e que, assim como os negros e indígenas, estão presentes na sociedade como uma figura revolucionária e perturbadora da ordem. Nesse contexto, estar em determinados espaços “[...] sacode o dogmatismo ameaçador do *logo* paterno: o ser que é e o não-ser que não é. Como se o Estrangeiro devesse começar contestando a autoridade do chefe, do pai, do chefe de família, do ‘dono do lugar’, do poder de hospitalidade” (DERRIDA; DUFOURMANTELLE, 2003, p. 07). O *logos* paterno, neste sentido, é

a representação dos sujeitos que integram grupos dominantes enquanto *ser que é*, já o estrangeiro, *ser que não é*, é identificado como alguém de fora, mas que perturba o “pai”, o colonizador, uma vez que contesta a sua autoridade.

Nesse contexto vemos que o *ser que não é*, o sujeito *outro*, resiste à hegemonia dos dominantes, contestando a autoridade do *logo* paterno. Para Fanon (2015), essa resistência objetiva despertar nesses ambientes/sociedades um processo de descolonização que jamais passa despercebido, pois “[...] modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores esmagados pela inessencialidade em atores privilegiados, tomados de maneira quase grandiosa pelo rumo da história” (FANON, 2015, p. 52).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente texto, objetivamos explorar as relações entre colonizados e colonizadores, entre o século XVII até meados do século XIX, na região fronteira em que atualmente se situa a cidade de Jaguarão, fronteira com Rio Branco, Uruguay. Frente a esse intento, dividimos o texto em duas seções, no qual a primeira discutimos sobre o processo colonial de escravização e exploração dos sujeitos indígenas e negros que habitaram a região em que hoje se localiza a fronteira entre Jaguarão e Rio Branco, considerando, também a região do Prata. Já na segunda seção, nos debruçamos sobre a relação dos portugueses e espanhóis, o qual, devido de poder econômico impostas na época, os espanhóis eram considerados como sujeitos *outros*, ocupando às margens da sociedade quando passavam a viver no lado português da fronteira.

Ao longo das discussões nos propomos discorrer sobre a história pensada a contrapelo (BENJAMIN, 1985), logo, nos debruçamos sobre acontecimentos históricos pensando na perspectiva dos colonizados, os que tiveram suas terras usurpadas, os que foram re-

tirados das suas terras, do seu lar, seja, simplesmente, para morrer ou para serem objetificados, desumanizados, após chegarem ao continente americano. Ademais, ao longo das histórias trazidas, é possível identificar o movimento realizado por esses sujeitos, tanto no que tange a sua sobrevivência, quanto aos fatores culturais, de modo que as suas raízes não fossem esquecidas em meio a um processo eurocêntrico civilizatório, visto que, na época, o diferente deveria ser extinto.

Por fim, tais discussões, para além de rememorar aqueles que são/foram esquecidos, cremos que pensar a história a partir do viés do descobrimento, como é tratado na escola, reforça os fatores da colonialidade que ainda estão presentes na nossa sociedade, contribuindo para que os negros e indígenas se sintam invisíveis perante a um pensamento branco, eurocêntrico e homogêneo.

No contexto de fronteira, como vimos ao longo do texto, a constituição social se deu através da presença de portugueses, indígenas, negros e estrangeiros. Contudo, embora o movimento de ir e vir entre os dois países seja constante, a presença da identidade e da cultura uruguaia, indígena e negra em Jaguarão precisa ser constantemente reafirmada, para que lembremos daqueles que vieram antes de nós e que resistiram para que hoje pudéssemos estar aqui.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. As Teses sobre o Conceito de História. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**, Vol. 1, p. 222-232. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BENTO, C. M. **O Negro e Descendentes na Sociedade do Rio Grande do Sul (1635 – 1975)**. Porto Alegre: Grafosul, 1976.
- BOM, M. B. Perfis dos Escravizados: escravidão em Jaguarão na segunda metade do século XIX. In: 8º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional. Porto Alegre. **Anais do 8º Encontro Escravidão**

**e Liberdade no Brasil Meridional.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CARATTI, J. M. Comprando e Vendendo Escravos Fronteira: uma possibilidade de análise a partir de escrituras públicas de compra e venda (Jaguarão, 1860-1880). In: IX Encontro Estadual de História, ANPUH-RS: Vestígios do Passado. Porto Alegre. **Anais do IX Encontro Estadual de História, ANPUH-RS: Vestígios do Passado.** Porto Alegre: ANPUH-RS, 2008.

DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade.** São Paulo: Escuta, 2003.

FANON, F. **Os Condenados da Terra.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FRANCO, S. da C. **Gente e Coisas da Fronteira Sul:** ensaios históricos. Porto Alegre: Sulina, 2001.

GOUSSINSKY, E. **Brasil é Líder Disparado no Genocídio de Índios na América Latina.** Disponível em: <<https://noticias.r7.com/prisma/nosso-mundo/brasil-e-liderdisparado-no-genocidio-de-indios-na-america-latina-24042018>>. Acesso em 05 out. 2021.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado.** v.31, n.1, jan./abr. 2016.

GUIMARÃES, A. S. A. Como Trabalhar com “Raça” em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIMA, A. da G. **O legado da Escravidão no Patrimônio Cultural Jaguarense (1802-1888)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Memória Social de Patrimônio Cultural), Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

MAZZEI, E. **Fronteras que nos unen y límites que nos separan**. Uruguay: Imprenta CBA, 2012.

MIGNOLO, W. D. El Pensamiento Decolonial: desprendimiento y apertura. un manifiesto. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MOI, F. de P. F. **Direito e Justiça durante o Reinado dos Reis Católicos: análise à luz das ordenanzas reales de Castilla**. 2016. 127f. Tese (Tese em História), Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

NEUTZLING, S. R. et. al. **Dossiê de Tombamento: conjunto histórico e paisagístico de Jaguarão-RS**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 2010.



PIERUCCI, A. F. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 73 – 118.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos. Departamento de Arquivo Público. **Documentos da Escravidão**: catálogo seletivo de cartas de liberdade acervo dos tabelionatos do interior do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: CORAG, 2006.

RÜDIGER, S. Colonização e Propriedade de Terras no Rio Grande do Sul: século XVIII. In: **Cadernos do Rio Grande**, Porto Alegre, n. 3, p. 01-116, julho, 1965.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 23 – 72.

WALSH, C. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: LINERA, A. G.; MIGNOLO, W.; WALSH, C. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2014. p. 17-50.

## CAPÍTULO 11

---

### **HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM SALA DE AULA: ESTADO DA ARTE DAS DISSERTAÇÕES DA REGIÃO NORDESTE NO PERÍODO DE 2016 A 2018**

**Luanda Martins Campos  
Antonio de Assis Cruz Nunes**

#### INTRODUÇÃO

Ao longo do processo de democratização e redemocratização do Brasil, muitos foram os embates políticos entre a população negra e o Estado brasileiro em busca da emancipação através de ações reparatórias devido ao processo de invasão, expropriação territorial, sequestro e escravização dos diversos povos africanos. A história e a cultura afro-brasileira e africana foram submersas e escamoteadas num sistema monocultural fundamentado por teorias eurocêntricas que têm propósito de manutenção da superioridade branca em detrimento das demais culturas, especialmente em territórios objetos de sua exploração. Contudo, tal submersão, que tentou de todas as formas desumanizar o ser africano e afro-brasileiro, não apagou os sentidos de sua humanidade, pondo em xeque, constantemente, o sistema racista brasileiro (DOMINGUES, 2007; GOMES, 2012a).

A população negra organizada sempre elencou a educação nas frentes de luta. A exemplo, temos o jornal Menelik em 1915 que enaltecia a ancestralidade africana e orientava a população recém liberta, marginalizada e criminalizada para a organização coletiva, o que já caracterizava o caráter educador do movimento negro. Como este, houve também outros jornais da imprensa negra tais como: Kosmo (1922), A Liberdade (1918), O Alfinete (1918), Tamoio, O Clarim da Alvorada (1924), com o mesmo propósito de informação e formação da população negra acerca do processo de emancipação e em denuncia aos atos racistas na sociedade (DOMINGUES, 2007; GOMES, 2012a).

Além da imprensa negra, os quilombos também já se caracterizavam espaços educativos que privilegiavam a cosmovisão ancestral e a formação para a liberdade. Destacamos que durante a Balaiada, rebelião ocorrida no Maranhão e Piauí entre 1838 a 1841, Cosme Bento das Chagas, o negro Cosme, fundou uma escola no Quilombo Lagoa Amarela, no município de Chapadinha/MA. Seu principal objetivo era alfabetizar quem vivia neste quilombo, entendendo que o letramento seria arma importante para fortalecer os balaios na luta contra o sistema escravocrata. Percebemos que os entraves políticos e ideológicos se mantiveram e ainda se mantêm. Contudo, as conquistas ao longo da histórica luta da população negra brasileira são visíveis em cada momento devido ao processo de resistência constante.

Tivemos no século XX uma abertura substancial do movimento negro na política brasileira devido aos embates acerca das políticas públicas para a população negra, mas também, aos argumentos econômicos e financeiros voltados para a ascensão e manutenção do Brasil em acordos multilaterais da nova política liberal. Desta forma, houve a necessidade da implementação de políticas compensatórias, abrindo assim, oportunidade para a aprovação da

Lei Nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996), para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo nacional. Neste sentido, o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não se trata somente de uma política educacional. É um instrumento ampliado de reparação histórica abrangendo diversos campos da sociedade para sua implementação, visto que a educação é elemento de intersecção entre todas as demais políticas públicas para a população negra (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006; BRASIL, 2004; DIAS, 2005; GOMES, 2012a).

Conforme a Lei Nº 10.639/2003, a Lei Nº 9.394/1996 afirma, no Artigo 26-A, § 2º, que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2004, p. 35). Assim, ao longo dos anos, muito se tem pesquisado e posto em prática para a implementação da referida Lei, mas consideramos ainda um longo caminho a percorrer para alcançar um currículo antirracista que não apenas negue o racismo, mas que contemple práticas e estruturas que o combata cotidianamente. Os entraves causados pelo racismo no cotidiano formativo da sociedade brasileira impactam diretamente nas políticas educacionais e, conseqüentemente, na ação pedagógica nos diversos níveis, etapas e modalidades da educação nacional.

Consideramos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana definidas pela Resolução Nº 01/2004 preveem princípios relacionados a uma visão política voltada para a interculturalidade por ensejar uma educação antirracista com base no diálogo e construção crítica no seio da sociedade (BRASIL, 2004). Críticidade esta, que contribuirá para a desmistificação de estereótipos

discriminatórios, processo no qual a escola se torna arena de luta e reparações (CANDAU, 2000; FLEURI, 2003).

Os princípios que fazem parte das determinações para uma educação antirracista e que servem de referência para pesquisas sobre propostas metodológicas para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana são: Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de identidades e de direitos; e Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (BRASIL, 2004).

O princípio da “Consciência Política e Histórica da Diversidade” refere-se à percepção de si e dos outros para entendimento da diversidade e valorização do diálogo crítico e transformador entre as culturas. Neste princípio, é enfatizada a busca científica por informações históricas que desconstruam conceitos racistas sobre as diversas culturas (BRASIL, 2004).

O princípio do “Fortalecimento de Identidades e de Direitos” nos orienta para uma aproximação com a história e cultura africana e afro-brasileira, exigida nas lutas da população negra desde o período escravista. Para este fortalecimento, o Estado tem papel fundamental no que diz respeito às políticas de reparações, sendo exigido deste, a reformulação dos currículos de formação, do acesso à informação histórica, da positivação da imagem da pessoa negra nos meios de comunicação, além da garantia do território físico e simbólico das comunidades negras (BRASIL, 2004).

O princípio das “Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações” é o que norteia nosso estudo, apontando como encaminhamentos:

- A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças,

assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; - A crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; - Condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; - Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; - Educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afrobrasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo; - O cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; - Participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 19-20).

A partir deste panorama, consideramos de extrema relevância a presente pesquisa em torno de propostas metodológicas para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Tal pesquisa faz parte da dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA) e nosso objetivo foi elencar, por meio da pesquisa do tipo Estado da Arte, estudos que envolvessem metodologias para aplicabilidade da Lei Nº 10.639/2003 na Educação Básica na região Nordeste das dissertações de mestrado no período os anos de 2016 a 2018, contribuindo assim com a prática e a formação docente.

## APLICABILIDADE DA LEI Nº 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os processos de significação e ressignificação da população negra brasileira, ao longo de sua história, foram por muito tempo invisibilizados dos currículos e mistificados na ótica racista de negação e discriminação de outras culturas. O currículo monocultural privilegia e homogeneiza a sociedade com base em teorias científicas externas à realidade brasileira, subjugando qualquer outra forma de pensamento científico, como a cosmovisão africana, presente nas comunidades negras brasileiras.

As lutas travadas pela população negra no decorrer da história carregam a educação como instrumento transformador e emancipatório, tendo a escola como espaço para a desconstrução do currículo. As práticas emancipatórias de caráter intercultural debatidas na atualidade favorecem o discurso crítico e desencadeador da ressignificação dos conceitos forjados pela ciência eurocêntrica. A partir da aprovação da Lei Nº 10.639/2003 encontramos tentativas de alcance a uma educação antirracista nos documentos oficiais da educação nacional (FLEURI, 2003; GOMES, 2012a).

Ainda sobre a desconstrução do currículo provocada pela referida Lei, Gomes (2012a, p. 105) discorre:

A mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista (*sic*) que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pausada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e con-

sidera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala.

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram justificadas no Parecer Nº 03 de 10 de março de 2004. Estas Diretrizes apresentam reflexões históricas, políticas e pedagógicas direcionadas a gestores(as), professores(as) e sociedade em geral a cerca de uma educação com vistas às reparações históricas à população negra e à quebra de paradigmas no currículo nacional (BRASIL, 2004).

A Resolução Nº 01/2004 orienta que as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações deverão encaminhar estratégias, reflexões, ações e decisões políticas no seio da escola, em que gestores(as), professores(as), estudantes, movimento negro e comunidade em geral possam se considerar agentes transformadores de si e do coletivo a qual fazem parte (BRASIL, 2004).

A universidade está inserida nestas ações quando busca aproximação com a educação básica a partir das mudanças curriculares, incentivo ao ensino, pesquisa e extensão que contemplem a temática, além das ações dos núcleos de estudos afro-brasileiros.

O Parecer Nº 03/2004 faz a seguinte justificativa sobre o papel das universidades:

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemá-



tica da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade (BRASIL, 2020, p.14).

A Resolução Nº 01/2004 dispõe o seguinte sobre as universidades:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004, p.1).

Do exposto, os referidos textos legais que fazem parte da Lei Nº 10.639/2003 sinalizam para implementação do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. E um dos lugares propícios para o desenvolvimento de conhecimentos e saberes afro-brasileiros e africanos é a universidade, onde temos a possibilidade de construir e reconstruir conceitos, transgredir o currículo monocultural e contribuir com os conteúdos escolares na Educação Básica.

Enquanto objeto de pesquisa na universidade, percebemos uma mudança gradativa nos descritores diante do cenário político em que se encontram. Na década de 1980 os estudos debruçavam sobre a presença da população negra na organização da educação nacional e o combate ao racismo nos livros didáticos. A década de 1990 foi marcada por pesquisas sobre políticas públicas a partir da LDB 9.394/1996 e ações afirmativas para o ensino superior. O século XXI inicia fortalecendo ainda mais os debates permanentes do movi-

mento negro e se acentua com a aprovação da Lei Nº 10.639/2003, sendo objeto de análise de diversos estudos tanto de cunho político, quanto didático (GOMES, 2012b; RÉGIS, 2012).

Conforme apontado em nosso texto introdutório, nos orientamos pelo princípio “Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações” diante do questionamento acerca das pesquisas que apresentem propostas metodológicas para ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

Nossa pesquisa constitui uma abordagem qualitativa. Segundo Silva e Menezes (2005), definem-se como sendo de natureza qualitativa as pesquisas em que se verifica uma relação dinâmica entre o objeto investigado e o investigador, que não pode ser reduzido a números e em que o ambiente natural é a fonte direta da recolha de dados e o investigador o instrumento-chave, visto que:

(...) há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

No contexto da abordagem da pesquisa qualitativa, fizemos uso da pesquisa do tipo Estado da Arte durante o primeiro semestre

de 2019 para visualizar os estudos realizados na área. Sobre pesquisas do tipo Estado da Arte, Romanowski e Ens (2006, p. 41) afirmam que:

Esses estudos são justificados por possibilitar uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.

Como forma metodológica de coleta dos dados para o estado da arte, delimitamos apenas os resumos das dissertações, que foram em número de 20 (vinte), a saber: 05 (cinco) no ano de 2016; 08 (oito) no ano de 2017 e 07 (sete) no ano de 2018.

Para a seleção dos resumos das produções acadêmicas nos limitamos aos repositórios digitais que são espaços de disseminação da produção científica no meio virtual e promovem a interação entre instituições e a sociedade em geral, além de contribuir para o aprofundamento e atualização das pesquisas publicadas.

Os repositórios digitais utilizados foram o banco de dissertações da CAPES e os repositórios institucionais das Universidades Federais e Estaduais, em especial, dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Arte, História e Letras da região nordeste por serem as áreas de conhecimento definidas como prioridade para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

A partir destes encaminhamentos, elencamos os descritores, a saber: 1- Lei 10.639/2003; 2- Propostas metodológicas; e 3- Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, delimitando o período de 2016 a 2018, por compreendermos a importância de visibilizar os estudos recentes sobre a temática, a partir da análise do conteúdo contido nos resumos (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

Buscamos contribuir, a partir da leitura e interpretação dos resumos, com a valorização das pesquisas recentes na região nordeste que é, predominantemente, formada pela população negra e que possui grande potencial científico para valorização e respeito à cultura e história afro-brasileira e africana.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nossa escrita apresenta um panorama das pesquisas em nível de Mestrado desenvolvidas nas universidades da Região Nordeste entre os anos de 2016 a 2018. Selecionamos, inicialmente, 25 pesquisas durante o primeiro semestre de 2019, buscadas nos repositórios digitais da CAPES e das instituições de ensino superior federal e estadual. Utilizamos os seguintes descritores: 1- Lei 10.639/2003; 2- Propostas metodológicas; e 3- Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Após a análise dos resumos, selecionamos 20 pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Arte, Letras, História e Educação que apresentam propostas metodológicas direcionadas às ações educativas de combate ao racismo e a discriminações de acordo com o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

### a) Dissertações do ano de 2016

No ano de 2016 encontramos cinco dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, da Universidade do Estado da Bahia e da Universidade Federal de Sergipe, dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Profissional de Letras. Das cinco dissertações, quatro versam sobre a literatura como instrumento pedagógico de valorização da ancestralidade afro-brasileira e africana,

além da resignificação da imagem negra em diversos gêneros literários escritos e orais. Uma dissertação relaciona a ancestralidade com as tecnologias na educação em que um aplicativo se torna instrumento pedagógico para o trabalho acerca do período escravista.

Eis o quadro das dissertações de 2016:

**Quadro 01:** Distribuição das dissertações do ano de 2016 que apresentam propostas metodológicas para ensino de história e cultura africana e afro-brasileira

Ordem	Ano	Título	Autoria	Programa/Instituição
	2016	OS GRIÔS APORTAM NA ESCOLA: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental	CAMPOS, Wagner Ramos	PPGED/UFRN
	2016	RPG DIGITAL INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO	SOUZA, Antonio Lázaro Pereira De	PPGEDUC/UNEB
	2016	LEITURA LITERÁRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II NUMA PERSPECTIVA AFRO-BRASILEIRA	SILVA, Isabel Carvalho Da	PROFLETTRAS/UFS
	2016	CADERNOS NEGROS NA ESCOLA: LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS AFRO-BRASILEIROS	JESUS, Gilvan Da Silva	PROFLETTRAS/UFS
	2016	LEITURA LITERÁRIA DE SAUDADE DA VILA: Lei 10.639/03 em sala de aula	GOMES, Maiane Moura	PROFLETTRAS/UFS

Fonte: CAPES (2019); UFRN (2019); UFS (2019); UNEB (2019)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirmam a importância da literatura na formulação de propostas didáticas nas diferentes áreas para a educação das relações étnico-raciais, visando a quebra de padrões estéticos racistas e necessidade da resignificação da imagem e enredos das histórias da população negra. Além do mais, enfatiza a necessidade de reformula-

ção dos currículos de formação de professores(as) para que estes(as) possam compreender a importância de uma educação antirracista e, a partir de do estudo crítico, elaborar estratégias de combate ao racismo no ambiente escolar (BRASIL, 2004).

O Parecer Nº 03/2004 aborda a superação de imagens estereotipadas e equivocadas de personagens negros na literatura brasileira. Assim, os sistemas de ensino e os estabelecimentos da Educação Básica devem providenciar:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2020, p.15).

## b) Dissertações do ano de 2017

Em 2017, as dissertações pesquisadas apresentaram propostas de ancestralidade em diálogo com contextos africanos. As culturas bantu, yorubá, zulu e tantas outras que representam as cosmovisões dos povos africanos foram pano de fundo para as propostas pedagógicas. Dentre os estudos tem-se desde aqueles que trataram o ensino por meio de instrumentos impressos até pelo modo contemporâneo, utilizando o ambiente virtual. Constatamos também que as pesquisas enfatizaram bastante o continente africano, fato que está em sintonia com o Parecer Nº 03/2004. Vejamos:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe... (BRASIL, 2020, p.14).

### Eis o quadro das dissertações de 2017:

**Quadro 02:** Distribuição das dissertações do ano de 2017 que apresentam propostas metodológicas para ensino de história e cultura africana e afro-brasileira

Ordem	Ano	Título	Autoria	Autoria	Programa/Instituição
	2017	KUBATA BANTU: vivências pedagógicas para uma experiência de descolonização dos saberes	DOMINGOS, Laís Santos	DOMINGOS, Laís Santos	PPGEB/ UFC
	2017	MUSEU VIRTUAL DE CONTOS AFRICANOS E ITAN: contribuições à implementação da lei nº 10.639/03	REIS, Larissa de Souza	REIS, Larissa de Souza	PPGEDUC/ UNEB
	2017	OS LIVROS DE CIÊNCIAS: saúde e doenças prevalentes da população negra em uma possível articulação com a lei 10.639/2003	LIMA, Débora Michele Sales de	LIMA, Débora Michele Sales de	PPGE/ UFPA
	2017	PRETAGOGIZANDO A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: caminhos pedagógicos para a construção do pertencimento afro	RÉGIS, Sávila Augusta Oliveira	RÉGIS, Sávila Augusta Oliveira	PPGE/UFC
	2017	A LITERATURA MARANHENSE COMO FONTE NO ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: análise e propostas didáticas sobre "Os Tambores de São Luís" de Josué Montello	SILVA, Clécia Assunção	SILVA, Clécia Assunção	PPGHEN/ UEMA

2017	A ÁFRICA NA SALA DE AULA NA ÁFRICA: a reinvenção dos zulus	MELO, Aldina da Silva	MELO, Aldina da Silva	PPGHEN/UEMA
2017	ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: Uma análise da aplicabilidade da Lei Nº 10.639/2003 no Ensino Fundamental II da U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz”, em Caxias-MA	MEDEIROS, Meiriele de Sousa	MEDEIROS, Meiriele de Sousa	PPGHEN/UEMA
2017	Entre Letras e Cantos: educação, história e memória cultural de Ilha Grande o Piauí na literatura griô de Zé Santana	SANTOS, Jose Marcelo Costa dos	SANTOS, Jose Marcelo Costa dos	PPGE/UFPI

Fonte: CAPES (2019); UEMA (2019); UFC (2019); UFPB (2019); UFPI (2019); UNEB (2019)

As dissertações que contemplam as literaturas oral e escrita como fontes históricas podem ser instrumentos desencadeadores de propostas para estudantes da Educação Básica, valorizando o patrimônio cultural local e contribuindo com a desconstrução de conceitos racistas por meio de ações didáticas.

Na dissertação “Museu virtual de contos africanos e Itan: contribuições à implementação da lei nº 10.639/03” verificamos que o estudo propôs a construção de um museu visual enquanto produto de uma pesquisa participante com estudantes do Ensino Fundamental. Além de valorizar as experiências de vida e formas de aprendizagem dos(as) estudantes, contribui para a construção de mais um ambiente de aprendizagem para professores(as) e comunidade em geral.

É interessante destacar a dissertação “Os livros de ciências: saúde e doenças prevalentes da população negra em uma possível articulação com a lei 10.639/2003”, cujo trabalho teve como objetivo analisar os conteúdos relativos às doenças prevalentes da população negra contidos nos livros didáticos do Ensino Fundamental. Tal propósito é descrito no resumo, a qual aponta de forma interdisciplinar, ações didáticas que relacionam história e ciência para acesso a informação da saúde da população negra, além da desconstrução de conceitos racistas que invisibiliza a população negra nos livros didáticos.



### c) Dissertações do ano de 2018

**Quadro 03:** Distribuição das dissertações do ano de 2018 que apresentam propostas metodológicas para ensino de história e cultura africana e afro-brasileira

Ordem	Ano	Título	Autoria	Programa/Instituição
	2018	A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NUMA ESCOLA QUILOMBOLA EM SÃO JOSÉ DA TAPERA - ALAGOAS.	Q U E I R O Z , Jeuedne Eufrazio Araujo de	PROFHISTOR/ UFS
	2018	BRINCANDO NA RODA DOS SABERES: a capoeira Angola e seu potencial educativo ecológico	SANTOS, DJAVAN ANTERIO DE LUCENA	PPGE/UFPB
	2018	AS ARTES VISUAIS AFRODESCENDENTES CONTEMPORÂNEAS: o ensino-aprendizagem da arte e a Lei 10.639/2003 nos espaços educacionais	SILVA, Andréa Luisa Frazão	PROF-ARTES/ UFMA
	2018	EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CARIRI CEARENSE: africanização da escola a partir de pedagogias de quilombo	SANTOS, Ana Paula dos	PPGE/UFC
	2018	ENCANTARIA EM SALA DE AULA: Ensino das Religiões afro-brasileiras e construção da consciência histórica através de seções didáticas no site do Museu Afrodigital do Maranhão	SANTOS, Reinilda de Oliveira	PPGHEN/ UEMA
	2018	REPRESENTAÇÃO ESTÉTICA: a identidade étnico-racial de crianças a partir de bonecas/os negras/os	SILVA, Patricia Santos	PPGE/UFBA
	2018	ROMPENDO LINHA ABISSAL: narrativas, reflexividades e histórias de vida entre duas trajetórias educativas	SOUZA, Fernanda Sanjuan de	PPGE/UFBA

**Fonte:** CAPES (2019); UEMA (2019); UFC (2019); UFBA (2019); UFMA (2019); UFPB (2019); UFS (2019)

As pesquisas elencadas em 2018 apresentam em seus resumos diversos elementos da cosmovisão africana como propostas metodológicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A ancestralidade e sua relação com a organização da comunidade negra é o elemento presente em todas as pesquisas, enfatizando a prática da oralidade, a religiosidade e as vivências quilombolas.

Percebemos que o ano de 2018 há maior diversidade de áreas de pesquisa sobre a educação das relações étnico-raciais. Os Mestrados de Artes, História e Educação entrelaçam temáticas e propostas didáticas que vão de encontro ao propósito da Lei Nº 10.639/2003.

Do exposto, as dissertações estão em consonância as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no que diz respeito à contribuição do ensino superior na formação e prática docente na educação básica. Eis:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,(3) particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais (4), em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

Recorremos a Candau (2000) para perceber o caráter interdisciplinar, na perspectiva da interculturalidade, presente nos resumos analisados das dissertações de 2016 a 2018, visto que estes destacaram a contribuição das diversas áreas para a aplicabilidade da Lei aqui abordada, além do diálogo que compõe o processo de aprendizagem. Além disso, promovem o debate em torno da reorganização curricular para a formação identitária dos estudantes.

Acrescentamos que em nossa investigação foram destacadas as dissertações desenvolvidas no âmbito dos Mestrados Profissionais, haja vista que nessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu* as pesquisas ultrapassam o âmbito conceitual, pois há a emergência da articulação teoria e prática. A natureza de pesquisa dos programas de pós-graduação profissionais é a aplicada, entendida como “aquela que tem o objetivo de resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas” (APPOLINÁRIO, 2004, p.152).

No Maranhão, encontramos cinco pesquisas neste intervalo de tempo depositadas nos repositórios digitais, sendo uma do Mestrado Profissional em Arte da Universidade Federal (PROF-ARTES/UFMA) e quatro no Mestrado Profissional de História, Ensino e Narrativa da Universidade Estadual (PPGHEN/UEMA).

A Universidade Federal de Sergipe depositou, neste período, três dissertações provenientes do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFS) e uma do Mestrado Profissional em História (PROFHISTOR/UFS).

Este dado caracteriza a função dos Mestrados Profissionais na área da educação em estimular professores(as) em formação *stricto sensu* de pesquisas aplicadas com propostas inovadoras de produtos educacionais que possam ser socializados, disseminados e aplicados na Educação Básica. Além disso, estas pesquisas representam oportunidades de “[...] analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta dados e de referenciais teórico-metodológicos” (ANDRÉ E PRINCEPE, 2017, p. 105).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação limitou-se aos repositórios digitais dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Região Nordeste no período de 2016 a 2018 e percebemos também que os(as) pesquisadores(as) que se debruçam em pesquisas voltadas para propostas metodológicas de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana também estão inseridos em mobilizações acadêmicas para socialização em eventos regionais, nacionais e internacionais sobre esta discussão, além da participação em núcleos e grupos de estudo e pesquisa afro-brasileiros nas universidades.

Corroboramos com Leite (2009) e com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educa-

ção das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009) sobre a importância da gestão da produção científica, no que diz respeito ao armazenamento e preservação da produção intelectual de pesquisadores(as) e instituições, a visibilidade aos estudos e o diálogo entre universidade e sociedade. Estamos falando de um currículo que por muitos anos foi silenciado na universidade e que precisa estar exposto e acessível para disseminação e apropriação de professores(as) e instituições escolares, além de incitar novas pesquisas na área.

Pesquisas como estas disponibilizadas no Catálogo da Capes, em repositórios institucionais ou ainda em produção, exercitam uma das determinações da Resolução nº 01/2004 no que diz respeito ao incentivo “a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira” (BRASIL, 2004, p. 24).

O Plano Nacional para Implementação das Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, para este propósito, apresenta as ações de cada sistema de ensino, apontando como função das instituições de ensino, fomentar, estimular e contribuir com pesquisas que contribuam com a temática, principalmente nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2009).

Por fim, este panorama nos motiva ainda mais a permanecer e aprofundar nossas produções científicas acerca da aplicabilidade da Lei Nº 10.639/2003. Além de afirmar a importância da disseminação de propostas metodológicas que relacionam elementos da cosmovisão africana e afro-brasileira como forma de combate ao racismo, tendo a educação como um instrumento de reparação histórica da população negra, em virtude do seu caráter transformador e emancipatório.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil. Salvador/BA:** Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. **O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. Educar em Revista.** Curitiba/PR. N. 63. P. 103-117. Jan./Mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00103.pdf>

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica:** um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. **LEI Nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: < [https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis\\_10.639\\_2003\\_\\_inclus%C3%A3o\\_no\\_curr%C3%ADculo\\_oficial\\_da\\_Hist%C3%B3ria\\_e\\_Cultura\\_Afrobrasileira.pdf](https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003__inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf)>. Acesso em 20 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução Nº 01 de 17 de junho de 2004.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2020.

BRASIL. **Parecer Nº 03 de 10 de março de 2004.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em 20 abr. 2020.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: MEC, 2009

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SEPP/IR/MEC. 2004.

CANAU, Vera Maria. (Org.). **Reinventar a escola**. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 2000

CAVALCANTE, Ricardo Bezerr; CALIXTO; Pedro; PINHEIRO. **Análise de conteúdo**: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. Revista Informação e sociedade: Estudos. João Pessoa/PB. V.24. N.1. P. 13-18. Jan./Abr. 2014

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003**. In: ROMÃO, Jeruse (org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo [recurso eletrônico]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 15 out 2018.

FLEURI, Reinaldo Mathias. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação. N.23. P.16-35. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782003000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782003000200003&script=sci_abstract&tlng=pt)

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-

109, jan/abr 2012a. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 15 set 2019

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. Educação e Sociedade, Campinas/SP, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012b.

LEITE, Fernando César Lima. Como gerenciar e ampliar a visibilidade da informação científica brasileira: repositórios institucionais de acesso aberto. Brasília/DF: Ibict. 2009

REGIS, Kátia. Relações etnicorraciais e currículos escolares. Análises das teses e dissertações em educação. São Luís: EDUFMA. 2012

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Revista Diálogo Educacional. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Vol. 6. N. 19. Set-Dez. P. 37-50. 2006

SILVA, Edna Lúcia de; MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. Ver. Atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em <https://docplayer.com.br/13358-Metodologia-da-pesquisa-e-elaboracao-de-dissertacao.html>: . Acesso em: 12 abr. 2020.

UEPB (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA). Repositório Institucional. Campina Grande/PB. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/>. Acesso em: 20 mar 2019

UFC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÀ). Repositório institucional. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/30021>. Acesso em 20 mar 2019

UFBA (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA). Repositório institucional. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9573>. Acesso em 20 mar 2019

UFMA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO). Repositório institucional. Disponível em: [www.repositorio.ufma.br/](http://www.repositorio.ufma.br/). Acesso em 20 mar 2019

UFPI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ). Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertações. Teresina/PI. Disponível em: <https://www.ufpi.br/dissertacoes-ppged>. Acesso em: 20 mar 2019

UFRN (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE). Repositório institucional. Natal/RN. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/>. Acesso em: 20 mar 2019

UFS (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE). Repositório institucional. Aracajú/SE. Disponível em: <https://ri.ufs.br/>. Acesso em: 20 mar 2019.

UNEB (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador/BA: Centro de documentação e informação. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/?cat=trabalhos-academicos=ppgeduc>. Acesso em: 20 mar 2019



## CAPÍTULO 12

---

### **O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA ANTIRRACISTA POR “IGUALDADE RACIAL”: NEM CULTURALISMO, NEM ECONOMICISMO**

Rosenverck Estrela Santos  
Claudimar Alves Durans  
Airuan Silva Carvalho

#### INTRODUÇÃO

Desde os primeiros dias da escravidão e da montagem do capitalismo dependente no Brasil, que a resistência se faz sentir de inúmeras formas e de variadas ações: fugas, quilombos, quebra de maquinaria, queima da produção, “assassinato” dos senhores e revoltas, muitas revoltas. Desde a chegada dos primeiros navios negreiros transportando africanos escravizados para o território brasileiro, que a história da população negra tem sido de superar os obstáculos postos à sua existência.

As diferentes entidades do movimento negro organizado foram e são protagonistas históricos fundamentais nesse processo e passaram a exigir melhores condições de vida e políticas públicas sociais, com especificidade étnico-racial, para a maioria da população brasileira.

Mas quando falamos em movimento negro estamos nos referindo realmente a que? O que é o movimento negro? Em que con-

texto e por que suas propostas ganharam força e se materializaram em políticas públicas de corte racial? O que dizer, então, da mulher negra? O que se sabe de sua história? De suas lideranças políticas? Das mulheres negras que tiveram algum destaque na história do Brasil? Dos movimentos de mulheres negras?

É importante destacar que a temática étnico-racial esteve sempre associada à constituição civilizacional do país e, dentro dessa perspectiva, o negro e o indígena foram apresentados como entraves a um possível progresso (SCHWARCZ, 2000). Nesse sentido, a questão étnico-racial se transformou em instrumento para o estabelecimento de diferenças sociais. No delineamento de uma suposta “identidade nacional” e do que seria uma “cultura brasileira”, os (as) negros(as) foram relegados a segundo plano. (ORTIZ, 1994).

O Brasil como diz Moura (1988) é um país inconcluso. Não apenas as desigualdades socioeconômicas são mais evidentes entre a população negra, como seus referenciais culturais e históricos são negados ou estigmatizados, no sentido da atribuição de valores negativos, marginalizados.

## A POLÍTICA RACIAL DE MARGINALIZAÇÃO NO BRASIL

A cor histórica da desigualdade social no Brasil é, sobretudo, a cor negra, cor da grande maioria dos trabalhadores brasileiros. Estamos hoje no limiar do século XXI e essas cores da desigualdade não mudaram. O Estado e a burguesia brasileira, desde o período escravista até dias atuais, da conjuntura neoliberal, continuam aplicando suas políticas de hegemonia racial e marginalização da população negra.

Estatísticas mais recentes publicadas pelo IBGE, em 2020, por meio do informativo “Desigualdades sociais por cor e raça no

Brasil” demonstram que a maior parte da classe trabalhadora brasileira é composta de pessoas autoafirmadas pretas ou pardas. Em 2018, por exemplo, correspondiam a 57,7 milhões de trabalhadores, isto é, 25,2% a mais do que os trabalhadores autodeclarados brancos, que totalizavam 46,1 milhões. Porém, analisada a taxa de desocupação ou subemprego a força de trabalho de pessoas pretas ou pardas são substancialmente mais significativas. Eles formam dois terços dos desocupados (64,2%) e dos subutilizados (66,1%) na força de trabalho em 2018, apesar de comporem tão somente metade da força de trabalho (54,9%).

Não por acaso, em meio à pandemia do Coronavírus, onde Brasil se tornou um dos epicentros mundiais e centenas de milhares de pessoas morreram e estão morrendo, a maioria é composta de pretos e pardos.

Para ilustrar essas informações e constatar ainda mais esse processo de marginalização histórica, que continua em pleno funcionamento, durante a Pandemia do Coronavírus, iniciado no Brasil em março de 2020, segundo dados da nota técnica do IPEA, elaborada por Tatiana Dias Silva e Sandro Pereira Silva, em 2020, os principais indicadores mostram que os pretos e pardos, representantes de mais da metade da população do país (56,8%) foram os mais prejudicados pelos efeitos da crise no mercado de trabalho, sobretudo os autodeclarados pretos.

Os dados apontam que o desemprego aumentou mais entre os pretos; a taxa de desemprego entre os pretos foi mais expressiva que entre os demais; o nível da ocupação entre os pretos ficou ainda menor que o dos brancos; a queda da taxa de ocupação entre os pretos foi mais intensa que entre os demais; pretos têm menor proporção entre os trabalhadores com carteira assinada; a remuneração dos pretos é menor que a dos demais em todos os segmentos.

Segundo dados da PNAD Covid-19, as pessoas que se declararam pretas e pardas correspondiam, em junho de 2020, a 54,9% da força de trabalho, sendo 52,5% dos ocupados<sup>4</sup> e 60,3% dos desocupados neste mês de referência. Durante os primeiros meses da pandemia no país, a taxa de desocupação cresceu para todos os grupos de cor ou raça, com média geral passando de 10,7% para 13,1% entre maio e julho. Considerando-se somente a população negra – homens e mulheres –, essa elevação foi ainda superior: passou de 10,7% e 13,8% para, respectivamente, 12,7% e 17,6% (SILVA; SILVA, 2020, p.8).

Estes números estão descritos para demonstrar e reforçar que, em nosso entendimento, racismo e exploração de classe estão concomitantemente na base do sistema de produção capitalista e na formação da sociedade brasileira, não importando o contexto histórico.

Entretanto, de alguma maneira essa relação e os mecanismos de marginalização e exploração devem ser ocultados no processo de reprodução do capitalismo e da desigualdade social e étnico-racial. Dessa forma, a grande tática ideológica da classe dominante, para legitimar sua dominação, foi sempre fazer crer que a condição social e econômica da população negra é fruto de uma postura individual e não da estrutura da sociedade de classes, e do racismo.

Em outro sentido, paralelo e complementar, é preciso desarticular a resistência e a consciência negra e, isso, que outrora foi tentado pelo *mito da democracia racial*; agora é articulado com a meritocracia individualista do capitalismo, que imputa a ascensão social à capacidade intelectual e moral, desvinculando-a de qualquer determinação de classe ou de raça.

Por essa razão, essas desigualdades sociais inerentes ao próprio sistema capitalista, não podem ser entendidas sem as me-

dições das relações étnico-raciais, de gênero e exploração de classe. Nesse sentido, uma das condições base para a compreensão da desigualdade social e étnico-racial da população negra no Brasil passa, assim, pelo entendimento das formas assumidas pelo trabalho, em diferentes contextos históricos, marcados pelas disputas de poder e luta de classes.

Iniciativas governamentais como a Lei de Terras de 1850; a Abolição em 1888 sem indenização aos escravizados; a proibição de imigração africana para o país; o impedimento, que escravizados e seus filhos, frequentassem escolas; a política de imigração europeia subsidiada, e, sobretudo, uma série de medidas tomadas nas primeiras décadas do século XX, foram algumas ações estatais que marginalizaram o(a) trabalhador(a) preto(a) e pardo(a), em detrimento dos trabalhadores brancos, gerando uma *franja marginal* (MOURA, 1988) que passou a viver na informalidade, de serviços esporádicos e da pequena agricultura. Essa franja marginal muitas vezes concorria com o exército industrial de reserva composto em sua maioria por trabalhadores brancos, mas que também tinham inúmeros trabalhadores negros.

O contexto do século XIX foi definidor para essas políticas, tendo em vista a crise da escravidão como forma de exploração do trabalho predominante, e o aparecimento e difusão de teorias raciais que reforçavam e produziam uma visão do trabalhador preto e pardo – antes e após o fim da escravidão – como seres apáticos, inaptos e indolentes para o trabalho assalariado e disciplinado que requeriam as indústrias nascentes e o comércio. A referência moral e disciplinada para o trabalho moderno seria o trabalhador branco europeu visto como dinâmico e qualificado para as tarefas que se apresentavam no desenvolvimento da economia. O contraponto seria o trabalhador negro.

Florestan Fernandes (1978, p.17, grifo nosso), por exemplo, equivocadamente, diz o seguinte:

[...] os ex-escravos tinham que concorrer com os chamados “trabalhadores nacionais”, que constituíam um verdadeiro exército de reserva (mantido fora de atividades produtivas, em regiões prósperas, em virtude da degradação do trabalho-escravo) e, principalmente, com a mão-de-obra importada da Europa, com frequência constituída por **trabalhadores mais afeitos ao novo regime de trabalho** e às suas implicações econômicas sociais. Os efeitos dessa concorrência foram altamente prejudiciais aos **antigos escravos, que não estavam preparados para enfrentá-la.**

Diversos estudos (Moura, 1988; Hanchard, 2001; Theodoro, 2008; Dias, 2010; Santos, 2017) não apenas têm denunciado a falácia dessas afirmações, como têm demonstrado em trabalhos empíricos que a classe trabalhadora negra, desde muito, trabalhava em diversos ramos da produção e circulação de mercadorias, e que os imigrantes europeus em grande parte eram pequenos camponeses empobrecidos que tampouco tinham qualificação ou experiência no trabalho industrial e comercial. Além disso, esses estudos demonstram que houve no país uma verdadeira **política racial de marginalização** e exclusão da população negra do mercado de trabalho assalariado.

Evidente que essa realidade se sustentava no perfil étnico-racial da população que, até a primeira década do século XXI, era acentuadamente negra. Dos aproximadamente 3 milhões de habitantes, 1,6 milhões eram escravizados, 400 negros libertos e um milhão de brancos. Ainda haverá um crescimento substancial no final do século XIX e início do século XX – incluindo a chegada dos imigrantes europeus – onde a população passará de dez milhões a 17,3 milhões. Neste interregno, a população negra livre – composta de

pretos, mestiços – continuará tendo o maior crescimento se comparado aos grupos étnico-raciais (THEODORO, 2008, p.25).

Não resta dúvida que o início oficial para a transição ao trabalho livre no Brasil foi a lei de abolição do tráfico de escravizados em 1850 – a lei Euzébio de Queiróz. Esta lei pôs um fim ao fluxo de escravizados do exterior, que abasteciam o mercado de trabalho no país. Isto porque, a escravidão não era autossustentável, ou seja, não havia uma reprodução de mão-de-obra independente do mercado de escravizados. Sem esse tráfico, a escravidão estava com os dias contatos.

A partir daí, a pressão dos escravizados – por meio das fugas, quilombos, revoltas e outros mecanismos de resistência – e dos abolicionistas e republicanos foram construindo uma conjuntura interna de favorecimento para o fim da escravidão, que oficialmente terminaria em 13 de maio de 1888, mesmo que na prática a sua efetividade tenha sido reduzida, devido a maior parte dos(as) trabalhadores(as) já serem livres ou libertos.

De qualquer forma, simbolicamente, foi significante e mais ainda, a partir daí, deu-se sustentação para um discurso que via o trabalhador negro livre ou recém-saído da escravidão como inapto para o trabalho livre, disciplinado e assalariado. Junto com a abolição oficial do regime escravista e monárquico, bem como com a construção posterior do regime republicano edificava-se o racismo como matriz de interpretação e horizonte de desenvolvimento da realidade nacional.

Nessa circunstância de recrudescimento das teorias racistas, associado ao desenvolvimento industrial e comercial, levará ao nascimento de um proletariado e de uma classe média urbana onde os trabalhadores negros não terão oportunidade, pelo contrário, serão sistematicamente marginalizados (THEODORO, 2008, COSTA, 2010).

Como diz Hanchard (2001, p. 34):

À medida que surgiram negros alforriados em funções qualificadas e remuneradas, o Estado ajudou a criar e instaurar práticas de imigração e de mercado para, efetivamente, *desqualificar* os negros da competição franca do mercado, na “nova” ordem socioeconômica.

Theodoro (2008) é enfático ao dizer que houve uma opção pela marginalização do trabalho negro, mesmo existindo uma grande e experiente força de trabalho composta de pretos e mestiços livres. Dentre as alternativas ao fim da Escravidão destacaram-se: a incorporação dos ex-escravizados; a utilização dos trabalhadores livres nacionais que já havia; e, a imigração de estrangeiros. As duas primeiras foram muito combatidas em virtude da visão que se tinha do ex-escravizado e mesmo do trabalhador livre nacional como indolentes, inaptos, indisciplinados ou outros epítetos morais (COSTA, 2010).

## A PERSPECTIVA DA LUTA DO MOVIMENTO NEGRO POR “IGUALDADE RACIAL”

No Brasil, para lutar contra esse processo de marginalização da população negra, no fim dos anos 1960, e a partir da década de 1970, os movimentos sociais negros ganham corpo, no contexto das lutas pela democracia e contra o Estado autoritário. Em certa linha teórica, dirá Oliveira (1994, p.7), esse contexto será marcado pela *explosão das diferenças*. Por isso: “Para que se reconheçam as diferenças de um movimento operário é imprescindível reconhecer que ele é composto de várias identidades como, por exemplo, a da mulher, a do negro, etc.”.

Estes movimentos espelhariam o que estamos vivendo, no século XXI, conforme caracteriza Castells (1999) e Gohn (2008), o crescimento de identidades coletivas (culturais, étnicas, religiosas,



nacionais) que colocam em xeque a globalização e é marcado pela intensificação desses movimentos.

Castell (2006), nessa direção, define os movimentos sociais por meio de três princípios: a identidade, o adversário e a meta social do movimento. *Identidade* seria a autodefinição, o que o movimento diz que é; *adversário*, seria o oponente a ser combatido; e a *meta social*, o projeto societário do movimento, por meio de suas ações coletivas.

Como aponta Scherer-Warren (1987, p.9), contudo, existem variadas maneiras de se comportar frente à opressão: por meio de práticas violentas, reivindicações e mesmo apatia. Outro sim, “quando os grupos se organizam na busca de libertação, ou seja, para superar alguma forma de opressão e para atuar na produção de uma sociedade modificada, podemos falar de movimento social”. Nesse sentido, movimentos sociais caracterizam-se:

[...] como uma ação grupal para a transformação (a práxis) voltada para a realização dos mesmos objetivos (o projeto), sob orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (a ideologia) e sob uma organização diretiva mais ou menos definida (a organização e sua direção). (SCHERER-WARREN, 1987, p.20).

Em vista disso, a partir do conceito de movimento social discutido acima, que buscamos compreender a dinâmica de ação das entidades do movimento social negro, por meio de seus projetos identitários e societários, os princípios ideológicos que orientam essas ações e esses projetos, e, também, as formas organizativas dessas entidades.

Normalmente, como vimos, o movimento negro contemporâneo é caracterizado como pertencendo aos chamados “novos mo-

vimentos sociais” e se centraria na questão da identidade, em contraposição as metanarrativas e movimentos sociais centrados na classe e no trabalho, como os partidos e sindicatos. As demandas do movimento negro estariam, portanto, mais na esfera do consumo, da estética, da cultura e da circulação de mercadoria; do que na esfera da produção, este por excelência, o palco dos movimentos tradicionais.

Mas isso é uma verdade em absoluto? O movimento negro contemporâneo se enquadraria nos “novos movimentos sociais”, e se concentraria quase que exclusivamente no terreno da identidade, dos valores e da busca pela cidadania? O movimento negro não teria preocupação – ou esta seria secundária – com a esfera da produção, das relações de classe e dos problemas referentes à economia e relações de trabalho? Não teria, nesse sentido, um projeto estratégico de transformação da sociedade capitalista e construção de outro modelo socioeconômico de produção e humanidade?

O que chamamos movimento negro, em verdade, é uma série de entidades políticas e culturais com formatos organizacionais, compromissos ideológicos, táticos e objetivos estratégicos diferentes (SANTOS, 2006; DOMINGUES, 2009; ALBERTI, PEREIRA, 2007; HAN-CHARD, 2001).

Nesse sentido, não se pode falar de um único e homogêneo movimento negro e nem de seus objetivos táticos e estratégicos, a não ser por dois eixos centrais que aproximam essas entidades: o pertencimento racial à população negra e o combate ao racismo. A forma, os caminhos e os objetivos de cada entidade do movimento negro vão ganhar contornos diferenciados em contextos históricos diversos e na própria composição étnica, classista e de gênero que determinada entidade se insere.

## DAS REVOLTAS POPULARES AO MOVIMENTO NEGRO

O projeto de nação que se buscava construir a partir da República no Brasil se chocou com a resistência negra. O final do século

XIX e início do XX foi um momento de explosão de lutas sociais de um modo geral e da população negra em particular. As respostas ao processo de marginalização dessa população foram muitas e de modo diversificado. Nesse período no Brasil, ocorrem revoltas populares, marcadas por um forte conteúdo racial.

Dentre essas revoltas podemos destacar a guerra de Canudos, que ocorre ainda no século XIX, mas poderíamos dizer que foi a primeira experiência de luta contra as “novas” formas de opressão que iriam consolidar-se no Brasil do século XX. Canudos foi o símbolo de uma alternativa social ao modelo republicano que ainda dava os seus primeiros passos. Tratava-se de uma comunidade construída coletivamente por camponeses – incluindo ex-escravos – que se agrupavam em torno da liderança de Antônio Conselheiro.

Nessa comunidade se estabeleceram instituições próprias, dessa forma, se apresentava como uma sociedade paralela à república brasileira, em que produziam-se todos os bens necessários para a sobrevivência e comercializava-se o excedente com as regiões vizinhas, “desenvolvia-se, assim, uma economia comunitária e alternativa autossuficiente bem superior nas suas relações sociais e na distribuição da sua produção aquela latifundiária baseada na exploração camponesa do resto da região” (MOURA, p.40, 2000).

A organização de Canudos incomodou as elites locais e o Estado brasileiro por representar uma ameaça ao poder local e nacional. Destarte, foram enviadas expedições militares com o intuito de pôr fim a canudos, os canudenses resistiram a três investidas do exército, sucumbindo na quarta.

Canudos demonstrou a mobilização de pretos e mestiços em buscar alternativas diante da política racial de marginalização.

Outras duas revoltas protagonizadas pela população negra demonstra também tal feito, a Revolta da vacina e a Revolta da chibata. A primeira ocorre em 1903 quando o governo aprova uma lei

no Rio de Janeiro, que obrigava as pessoas a serem vacinadas contra varíola. Num primeiro olhar não parece nada demais, porém os vacinadores não se deram ao trabalho de informar a população mais pobre, e acompanhados de policiais utilizaram a força para vaciná-la. Acontece que o combate à epidemia era só a superfície do projeto que estava se aplicando naquele momento, a vacina fazia parte de uma higienização mais profunda que estava se encaminhando, existia o interesse em afastar para os morros os cortiços, que tinham se multiplicado pós abolição da escravatura, como afirma Lopez (1997, p.23) “cortiços no centro significava povo muito perto da sede do poder – algo perigoso.”

Reagindo a violência da vacinação e aos processos de remoção e marginalização que já estavam ocorrendo, a população pobre e negra revoltou-se, tomou as ruas e foi violentamente reprimida pelo governo. A revolta da vacina, não foi simplesmente uma resistência à vacinação em si, foi sobretudo uma revolta a um tratamento que representava as discriminações sociais e o processo de marginalização que ocorria naquela sociedade.

A outra revolta a qual nos reportamos foi um motim de marinheiros de baixa patente (em sua totalidade negros e mestiços) devido ao tratamento que recebiam de seus oficiais brancos. Eram usuais os castigos físicos como a chibata ao menor delito do marinheiro, assim como outros instrumentos que remetiam à época da escravidão, como o uso de argola de ferro no pescoço, somava-se a isso as insatisfações com as condições precárias e perigosas de trabalho e as privações familiares. O estopim para o estouro da revolta foi a morte de um marinheiro após receber o castigo de 250 chicotadas. Os marinheiros tomaram três navios – os mais modernos da frota brasileira – e apontaram seus canhões para orla. A revolta durou cinco dias e amedrontou a capital do país, fazendo com que, muitos, inclusive fugissem da cidade.

O fim da revolta se deu quando o governo decidiu atender as reivindicações dos marinheiros, entretanto essa concessão se revelou um artifício para pôr fim ao motim, dias depois foi publicado um decreto que desligou os “elementos nocivos”, um total de mil marinheiros foram dispensados e perseguidos. Ao final de todo esse processo, entre prisões e fuzilamentos, vários revoltosos deram como desaparecidos.

Em movimentos como a Revolta da chibata, é interessante notar a relação entre a opressão e resistência: como um grupo oprimido se organiza e avança em suas formas de luta em razão da sua opressão. Queremos com isso afirmar, que em uma sociedade racista, não existirá somente o racista, sempre se produzirá um movimento antirracista, mesmo em germe.

No decorrer do século XX o associativismo negro irá se tornar a ferramenta mais importante para lutar contra o racismo. Se antes do fim da escravidão já existiam organizações negras em todo o Brasil que possam ser consideradas como parte da história do movimento negro, como as irmandades negras ou as religiões afro-brasileiras, é no pós-abolição, que irá crescer o número de organizações de negros que busquem formas de melhorar as condições de vida da população negra. Surgem diversos grêmios, clubes e associações que irão marcar a luta antirracista com o surgimento do movimento negro.

## OS MOVIMENTOS NEGROS E A IMPORTÂNCIA DAS MULHERES NEGRAS

Para Domingues (2009) a história do movimento negro<sup>46</sup> pode ser dividida em três fases. A primeira fase – de 1889 a 1937 – com a abolição e o advento da República, uma parte da população negra se organiza por meio de vários tipos de associações (clubes,

---

<sup>46</sup>Nossa intenção não é fazer uma história do Movimento Negro, mas apenas destacar algumas características que consideramos fundamentais para balizar nossa análise.

grêmios literários, sociedades recreativas, etc.) que mais tarde foram denominadas de movimento negro.

Nessas associações, as mulheres negras tiveram um papel fundamental na organização das entidades e iniciativas de combate ao racismo e busca de direitos sociais. O Grêmio Recreativo Brinco de Princesas (SP), o Clube 13 de Maio (SP) tinha seus quadros formados por mulheres, já nas primeiras décadas do século XX. Além disso, associações como a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (RS), Grupo das Margaridas e Sociedade Beneficente Feminina Arte Culinária, ambas de São Paulo, foram originadas diretamente por iniciativas das mulheres negras.

A principal associação negra, nesta fase, foi a Frente Negra Brasileira que reuniu milhares de filados no Brasil e foi uma das organizações negras mais bem estruturadas com um Jornal – “A Voz da Raça” – e vários departamentos: educação, jurídico, médico, etc. A frente Negra chegou a se constituir como partido político, inclusive teve parte das suas reivindicações atendidas por Getúlio Vargas, “este episódio indica o poder de barganha que o movimento negro organizado dispunha no cenário político institucionalizado brasileiro” (DOMINGUES, 2009, p.107). No seu interior, existiram dois organismos femininos: Rosas Negras e Cruzada Feminina. Não se pode negar, entretanto, como afirma Domingues (2009) que em geral, as mulheres negras tinham um papel subsidiário e muitas vezes eram alijadas de postos de comando nas organizações do movimento negro, nesta primeira fase, apesar dos organismos internos femininos e dos muitos combates ao protagonismo masculino.

Como atesta Bonfim (2009, p.244):

Existem importantes pontos de tensão na constituição da identidade da mulher negra brasileira. Essa tensão se relaciona com o lugar subalternizado pela raça e pelo sexo, em conflito com a condição ancestral proeminente na família, na economia, na sociedade e na civilização.

Não é por acaso que as mulheres negras empreenderam diversos processos de lutas por educação e melhoria da condição de vida da população negra. As mulheres negras sempre estiveram presentes em diversas lutas e organizações negras buscando reivindicar saúde, trabalho e educação para si e para os seus.

Não é possível entender a luta da população negra por melhores condições de vida, sem compreender o grande papel desempenhado pelas mulheres negras e suas iniciativas, desde a formação dos quilombos no período colonial, a criação dos terreiros religiosos de matriz africana, as irmandades católicas e uma série de clubes e organizações assistenciais e recreativas, nos quais as mulheres negras estavam a frente.

Como destaca Theodoro (2008, p.86):

A mulher negra foi, nos primeiros tempos de “liberdade”, a viga mestra da família e da comunidade negras. Nesse período inicial de liberdade, as mulheres foram forçadas a arcar com o sustento moral e a subsistência de todos os outros. [...] Duplicou, centuplicou seu trabalho físico e teve de encontrar energias, consciente e inconscientemente, para enfrentar todo um complexo de situações novas. [...] Contribuiu, com a humanidade de seus serviços, para a emancipação das mulheres brancas.

Na segunda fase do movimento negro, entre os anos de 1937 e 1945, em pleno Estado Novo varguista, uma das principais organizações negras foi a União dos Homens de Cor fundada em 1943, na cidade de Porto Alegre e que se espalhou por outras cidades do país, tendo como objetivo a elevação do “homem de cor” nos aspectos econômico e social, para que pudesse se inserir na vida administrativa e política do país. Outra importante organização foi o Teatro Experimental do Negro - TEN (RJ), fundado em 1944, e que tinha no

Jornal Quilombo um dos principais instrumentos de luta e difusão da causa negra. O TEN organizou ainda conferências e congressos para se discutir e propor soluções para o problema negro no Brasil. como a criação de uma legislação antidiscriminatória que se resguarda os direitos civis da população negra no País.

Nessas organizações, as mulheres negras tiveram algum destaque na composição das diretorias como foi o caso de Maria Bianca Papay, Idaleta de Melo, Sofia de Campos Teixeira e Maria de Lourdes Vale Nascimento. A regulamentação do trabalho doméstico, por exemplo, foi uma luta encapada desde cedo por essas mulheres, que na coluna do Jornal Quilombo, intitulada *Fala Mulher*, exigiam direitos trabalhistas e sociais para empregadas domésticas e lavadeiras. Também nesta mesma coluna, Maria de Lourdes Vale Nascimento pedia para que a população negra, em especial as mulheres negras, se envolvesse com a política partidária com o objetivo de fazerem parlamentares e dirigentes negros(as), como destaca Domingues (2009). As mulheres ligadas ao TEN criaram o Conselho Nacional das Mulheres Negras com uma série de propostas para a profissionalização e inserção da mulher negra no mercado de trabalho.

Como destaca Nascimento (2008) durante as primeiras décadas do século XX, a frente de luta estava basicamente focalizada em dois aspectos: a educação e a luta pela cidadania.

A terceira fase da história do movimento negro, conforme Domingues (2009) vai de 1978 a 2001, quando o protesto negro pode se organizar com mais estruturação, principalmente por meio do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, que doravante chamar-se-ia Movimento Negro Unificado – MNU. Tal movimento introduz a noção de associação entre raça e classe, chegando a apregoar pela primeira vez no Brasil a consigna de “negro no poder”. A mobilização negra internacional, como movimento dos direitos civis nos EUA e a luta de libertação africana, também irá aparecer nos



debates sobre a questão racial no Brasil com mais força a partir do MNU. Neste movimento as reivindicações das mulheres negras e sua participação foram decisivas na configuração do programa de ação do MNU que exigia, dentre outras questões: participação da mulher negra na luta pela emancipação do povo negro; contra a exploração sexual, social e econômica da mulher negra; por trabalho igual, salário igual e contra o machismo.

A partir dessa terceira fase, diz Domingues (2009) as mulheres negras fortaleceram e amadureceram o combate contra o racismo e também contra o machismo, este perpetrado tanto por homens brancos, quanto por homens negros. A partir daí, surgiram várias organizações especificamente de mulheres negras como o Aqualtune (RJ), Luiza Mahin (RJ), Coletivo de Mulheres Negras (SP), Grupo de Mulheres Negras Mãe Andresa (MA), Geledés – Instituto da mulher negra (SP), e tantas outras organizações pelo Brasil. Também se destacaram líderes importantes na história do movimento negro, tais quais: Lélia Gonzalez e Beatriz do Nascimento.

Gonzalez (2008, p. 38), por exemplo, afirmou que:

[...] um fato da maior importância (comumente “esquecido” pelo próprio movimento negro) era justamente a atuação das mulheres negras que, ao que parece, antes mesmo da existência de organizações do movimento de mulheres, reuniam-se para discutir seu cotidiano marcado, por um lado, pela discriminação racial e, por outro, pelo machismo, [...].

Diante do exposto, podemos compreender a grande importância das mulheres negras e suas iniciativas e ações na luta contra o racismo, o machismo e na construção de políticas públicas sociais, econômicas e educacionais para a população negra (CARNEIRO, 2016).

Nesta fase, a partir da década de 1980, com a abertura política, a formação dos partidos políticos de esquerda, a representação

no congresso nacional de militantes negros, a formação da assembleia constituinte e a eleição direta de governadores e deputados, as entidades do movimento negro tiveram um espaço de crescimento e de debate de suas propostas o que ocasionou um caminho rumo às políticas públicas de Estados que visassem garantir cidadania e igualdade de oportunidades aos negros e negras, na prática alijados da cidadania brasileira (NASCIMENTO, 2008).

## AS CONQUISTAS DA LUTA NEGRA POR “IGUALDADE RACIAL”

Historicamente, as entidades do movimento negro têm proposto uma série de medidas a fim de garantir o combate às desigualdades raciais no campo da educação, do mercado de trabalho e da cultura, bem como incluir o racismo e a discriminação como critérios para se pensar a democracia e a igualdade. Segundo Gomes (2012, p. 23):

O Movimento Negro é o protagonista central que conseguiu dar maior visibilidade ao racismo e sua dinâmica de apagamento no conjunto da sociedade, ao mito da democracia racial, demandando a implicação do Estado para a efetivação da paridade de direitos sociais.

Em razão da mobilização dos movimentos negros, por exemplo, foram conquistados o Artigo 4, inciso VIII, da Constituição de 1988 impondo à República brasileira o repúdio ao racismo e outras formas discriminatórias e o Artigo 5, inciso XLII, que define a prática de racismo como crime inafiançável e imprescritível. Além disso, assim versa a Constituição da República Federativa do Brasil no que se refere aos princípios e objetivos fundamentais do Art. 3º:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;  
II – garantir o desenvolvimento nacional;  
III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2016, p.10).

Como se percebe, objetivos, princípios e valores que há muito as organizações da população negra denunciavam sua ausência e vinham lutando pra conquistar em termos constitucionais.

Outro avanço foi a inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Nº 9394/96, do artigo 26 que estabelece que o ensino de História do Brasil deve levar em consideração as diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Em 2003, a lei federal 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais introduziram obrigatoriamente a História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar. Gomes (2009, p. 42) destaca o importante papel da Lei 10.639/2003 na pressão ao Estado para a promoção da política de igualdade racial e afirma:

O papel indutor dessa lei como política pública aponta para a ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão racial. Nesse processo, o conjunto de direitos negados à população negra e reivindicados historicamente pelo movimento negro exige o dever do Estado no reconhecimento e legitimação da questão racial nas políticas públicas das áreas da saúde, trabalho, meio ambiente, terra, juventude, gênero.

A partir dos anos 1980, diversas iniciativas foram empreendidas no campo das políticas públicas e programas sociais visando à chamada “promoção da igualdade racial”. As primeiras medidas têm começo no período da redemocratização do Brasil e coincide com a própria reorganização do movimento negro contemporâneo. Essas medidas vão aparecer, principalmente, nos estados e municípios com

a criação de órgãos de assessoria e conselhos que colocam a discriminação racial na pauta dos governos. No final desta década, como já frisamos, temos outras medidas de promoção de combate ao racismo, que se materializam na esfera federal por meio da Constituição de 1988, com o enquadramento do racismo como crime, bem como a criminalização de práticas de preconceito difundidas em espaços públicos e comerciais, que preteriam pessoas em função de sua cor.

Nos anos 1990, intensifica-se a promoção de políticas públicas de combate ao racismo e promoção das ações afirmativas. Alguns órgãos federais como o Ministério da Justiça, do Desenvolvimento Agrário, das relações exteriores e o Ministério Público do Trabalho criam programas visando promover o ingresso de pessoas negras em seu quadro funcional, bem como combater discriminações em suas práticas cotidianas, como por exemplo, o “Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI)” e o “Combate as doenças acometidas principalmente na população negra como a Anemia Falciforme”.

É importante esclarecer que no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003) o Estado brasileiro reconhece a existência da desigualdade étnico-racial e cria o Grupo de Trabalho Interministerial pela Valorização da População Negra. A este grupo de trabalho competia: propor ações integradas de combate à discriminação racial; desenvolver a participação da população negra; elaborar, propor e promover políticas governamentais antidiscriminatórias e de consolidação da cidadania da população negra e estimular e apoiar iniciativas públicas e privadas.

Este Grupo de Trabalho foi criado após a realização da “Marcha contra o Racismo, pela Igualdade e pela Vida”, em 20 de novembro de 1995 na capital federal, em memória do tricentenário da morte do líder do Quilombo dos Palmares – Zumbi, organizada por inúmeras entidades do movimento negro, a Central Única dos Trabalhadores e o Movimento Sem Terra.

Após essa marcha, com mais de 30 mil pessoas, foi entregue ao governo um documento intitulado: *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial* que continha sugestões para a implantação e implementação de políticas públicas com recorte étnico-racial e abrangia diversas esferas e acesso a bens e serviços da saúde, educação, território, cultura, mercado de trabalho, eliminação da violência, condições da mulher negra, combate a intolerância religiosa, etc.

Colaboraram, portanto, para o reconhecimento dessa realidade de desigualdade social e para a construção de uma política para a diversidade e da promoção das ações afirmativas, a Marcha Zumbi dos Palmares em 1995 e a participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban – África do Sul, em 2001. Além disso, atualmente, colaboram os dados sociodemográficos que demonstram a condição de desigualdade racial divulgados pelo IPEA e IBGE, desde o início dos anos 2000.

Em 2010 foi instituída a Lei nº 12.288 criando o “Estatuto da Igualdade Racial”, um marco fundamental, de acordo com parte significativa das entidades e intelectuais do movimento negro, que garantiria:

[...] a efetivação da igualdade de oportunidades; a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos; e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Com isso há um fortalecimento das ações afirmativas com o objetivo de inserir de forma igualitária a população negra na sociedade brasileira, somando-se à estrutura coordenada dessa política, a Seppir (SILVA, TIBILE, 2012, p.110).

A aprovação da Lei de Cotas nas Instituições de Ensino Superior (Lei 12.711/12) e a Lei de Cotas para negros em Concurso Público

Federal (Lei 12.990/14) fazem parte desse bojo de ações do governo federal que tinham por objetivo empreender uma política de “promoção da igualdade racial” e são consideradas por muitos intelectuais e entidades vinculados a diversos movimentos negros como fundamentais na direção dessa igualdade.

Em razão do exposto, muitas são as dificuldades enfrentadas diante do recorte da temática étnico-racial nas políticas públicas: o caráter residual dessas políticas, com poucos investimentos e fragmentação dos programas e ações; ausência de uma base conceitual para a formulação dos programas e ações que consiste, por parte do Estado, em entender as determinantes do racismo para mudar a mentalidade; a insuficiente interconexão entre as desigualdades étnico-raciais e as desigualdades sociais e o racismo institucional que promove a desigualdade étnico-racial por meio da oferta hierarquizada dos serviços, benefícios e oportunidades (THEODORO, 2008).

Evidente que a implementação de políticas de ações afirmativas não deve significar a diminuição ou mesmo eliminação das políticas universais de caráter social. Entretanto, um grande debate no Brasil se instalou sobre o significado e a natureza das ações afirmativas, políticas de cotas e, por consequência, sobre as “políticas de promoção da igualdade racial”.

Levou por exemplo o diretor de jornalismo da Rede Globo de Televisão, Ali Kamel a escrever o livro intitulado: *“Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor”*, no qual afirma:

Como bem tem mostrado a antropóloga Yvonne Maggie, a visão de coincidiu com o ideal de nação expresso pelo movimento modernista, que via na nossa mestiçagem a nossa virtude. Num certo sentido, digo a eu, a antropofagia cultural só poderia ser mesmo uma prática de uma nação que é em si uma mistura de gentes diversas. Esse ideal de nação saiu-se vitorioso e se consolidou em nosso imaginário. Gostávamos de nos

ver assim, miscigenados. Gostávamos de não nos reconhecer como racistas. Como diz Peter Fry, a “democracia racial” longe de ser uma realidade, era um alvo a ser buscado permanentemente. Uma ideal, portanto. Isso jamais implicou deixar de admitir que aqui no Brasil existia o racismo. É evidente que ele existia e existe, porque onde há homens reunidos há também todos os sentimentos, os piores inclusive. Mas a nação não somente não se queria assim como sempre condenou o racismo (KAMEL, 2006, p.22).

Além de citar Yvonne Maggie e Peter Fry, dois dos maiores intelectuais que se posicionaram contra as cotas, essa citação traz todo o imaginário racista e, ao mesmo tempo difarçado, que existe no Brasil: mestiçagem, democracia racial, condenação do racismo, todas as categorias que durante séculos – como vimos no capítulo 2 – foram utilizadas pra encobrir o racismo institucional e estrutural, ao mesmo tempo que, na prática, eram criadas condições de marginalização, são utilizadas por Ali Kamel pra justificar sua luta contra as políticas de ações afirmativas.

Acreditamos que essa antinomia posta na discussão em torno das Ações Afirmativas e, em consequencia, das políticas de “promoção da igualdade racial”, é falsa, pois necessitamos perceber as singularidades da formação social do Brasil e das relações entre capitalismo e condições de desigualdade étnico-racial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns intelectuais do movimento negro ou que estudam a questão racial no Brasil, tem buscado responder a polêmica supramencionada sob o ponto de vista quase exclusivamente racial. Transformam o racismo numa mera categoria explicativa de um fato existente, a-histórica, deslocada do real, das várias determinantes das relações socioeconômicas do Brasil.

Como nos alerta Pereira (1978), a história eurocêntrica quer nos fazer crer que o racismo é um fenômeno atemporal que vitima os seres humanos de cor desde os primórdios da humanidade. Seria, então, aceitar que, se sempre existiu, sempre existirá. Porém, como afirma *Léopold Senghor*, “o racismo – etnocentrismo carregado de diferenças raciais, reais ou imaginárias – não tem mais de quatro séculos” (PEREIRA, 1978, p.22). Nasce com a expansão europeia, portanto, coincidindo com o fortalecimento da sociedade capitalista. São faces de uma mesma moeda. A exploração econômica, portanto, teve e tem reflexos fundamentais na formação social brasileira e maneira de pensar centrada no racismo. Isso não significa, uma relação determinista entre exploração econômica e formas de pensamento.

Portanto, àqueles que defendem apenas a necessidade das melhorias socioeconômicas e a universalização e qualificação dos direitos de oportunidade, desconhecendo ou omitindo que as relações raciais no Brasil são estruturantes das relações sociais capitalistas, não apenas fazem uma análise da realidade brasileira de forma equivocada, como também contribuem decisivamente para a continuidade da exploração e opressão, mesmo sem assim o quererem.

Na especificidade das relações étnico-raciais no Brasil, portanto, as ações afirmativas e “políticas de promoção da igualdade racial” são fundamentais, não por conta da possibilidade de ascensão social – como parte do movimento negro defende – mas, principalmente, por ser uma forma legítima de luta contra a dominação e exploração que os trabalhadores brasileiros têm sofrido, pois colocam em aberto o que a educação, o direito, a justiça ou o Estado burguês sempre quis esconder: o problema da hierarquização da diferença de classe, raça e gênero.

As “políticas de promoção da igualdade racial” constituem um início de caminho necessário para se problematizar a hierarqui-



zação da diferença e garantir verdadeiramente uma sociedade que considere as diferenças étnico-raciais no Brasil, não como essência da humanidade, mas como construções culturais que não devem ser hierarquizadas socioeconomicamente.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo (orgs.). **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

BITTENCOURT, Circe. História do Brasil: identidade nacional e ensino de História do Brasil. *In*: KARNAL, Leandro(org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BONFIM, Vânia Maria da Silva. A identidade contraditória da mulher negra brasileira: bases históricas. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Igualdade racial e étnica**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CARNEIRO, Suelaine. MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO: desafios para a sociedade brasileira. *In*: CARREIRA, Denise (et al.). **Gênero e Educação**: fortalecendo uma agenda para políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

CARVALHO, Bernardo de Andrade. **A Globalização em xeque**: incertezas para o século XXI. São Paulo, Editora Atual, 2000.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. V. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. Tecnologia da informação e capitalismo global. *In*: HUTTON, Will; GIDDENS, Anthony. **No limite da racionalidade**: convivendo como capitalismo Global. Rio de Janeiro: Record, 2006.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à Colônia**. 5ª Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **A História Africana na formação dos educadores**. Maringá, Cadernos de Apoio ao Ensino, 1999.

DIAS, Hertz da Conceição. Teoria marxista e ideologia da negritude: encontros e desencontros. *IN*: **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XX, nº. 46. Brasília: Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. Entre Dandaras e Luizas Mahins: mulheres negras e anti-racismo no Brasil. *In*: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. (Orgs.). **O movimento negro brasileiro**: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

FERNANDES, FLORESTAN. **A integração do negro na sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, 1978.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos Movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº10.639/2003 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilena de; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o Poder: o movimento negro no Rio e São Paulo**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>>. Acesso em: dia/mês/2019.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 37). Disponível em: <https://servicodados.ibge.gov.br/Download/Download.ashx?http=1&u=biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf> Acesso em: 07/05/2018.

IPEA. **Trabalho, População Negra e Pandemia**: notas sobre os primeiros resultados da PNAD Covid-19. Nota Técnica - 2020 - Novembro - Número 46. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=37037&Itemid=6](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=37037&Itemid=6)>. Acesso em: dia/mês/2020

KAMEL, Ali. **Não somos racistas**: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor. Rio de Janeiro: PochetOuro, 2006,

LOPEZ, Luiz Roberto. **Uma história do Brasil República**. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Clovis. **Sociologia política da guerra camponesa de Canudos** – da destruição de Belo Monte ao aparecimento do MST. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade, etnia**. Niterói: EDUFF, 2000.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O movimento social afro-brasileiro no século XIX: um esboço sucinto. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Cultura em movimento**: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008.

PEREIRA, José Maria Nunes. Colonialismo, racismo, descolonização. *In*: **Estudos Afro-asiáticos**, Cândido Mendes, ano 1, n. 2, 1978.

SANTOS, Augusto Alves dos. **O movimento negro e o Estado (1983-1987)**: o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Co-

munidade Negra no Governo de São Paulo. São Paulo: Prefeitura de São Paulo: Coordenadoria dos assuntos da População negra, 2006.

SANTOS, Ynaê Lopes. **História da África e do Brasil afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica**. Florianópolis: Editora UFSC, 1987.

SCHWARCZ, Lilia Moriz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 a 1930)**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

SILVA, Flávio Jorge Rodrigues da; TIBLE, Jean. O movimento negro como agente ativo na construção de políticas de igualdade racial. *In*: RIBEIRO, Matilde (org.). **As Políticas de Igualdade Racial: reflexões e perspectivas**. Editora Fundação Perseu Abramo, 2012.

SILVA, Tatiana Dias; SILVA, Sandro Pereira. **Trabalho, população negra e pandemia: notas sobre os primeiros resultados da Pnad covid-19**. IPEA (Nota Técnica n. 46): Brasília, 2020.

THEODORO, Helena. Mulher negra, cultura e identidade. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008a.

THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008b.

## CAPÍTULO 13

---

### O MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO – MNU NO MARANHÃO E A LUTA CONTRA O RACISMO

Adomair O. Ogunbiyi  
Ilma Fátima de Jesus

#### INTRODUÇÃO

Neste texto, refletimos sobre o Movimento Negro Unificado – MNU e a luta contra o racismo, que tem seção no estado do Maranhão desde 1997, a partir da trajetória e participação, incluindo a formação do Núcleo de Base do MNU no Sindicato das Trabalhadoras/es Domésticas/os do Maranhão para assegurar os direitos à categoria composta por mulheres negras em sua maioria.

Abordamos o significado do Movimento Negro Unificado – MNU no contexto do movimento negro como uma organização que se sobressai, desde a sua fundação em 1978, conceituando o que é movimento negro e o que se entende por ser militante do movimento negro e lutar contra o racismo e suas manifestações preconceituosas e discriminatórias, definindo o que é racismo, preconceito racial e discriminação racial e indicamos que na formação política do MNU tratamos dos conceitos de negritude e raça/etnia como determinante principal da classificação social de grupos e indivíduos no interior da sociedade brasileira e incluímos os conceitos de racismo

institucional e estrutural presentes nos debates atuais sobre a questão racial.

Destacamos pontos do Programa de Ação do MNU, que abarcam propostas amplas que põem em discussão e apontam ações para a eliminação das desigualdades e todo o tipo de opressão que afetam a população negra na sociedade brasileira. Os pontos da Educação e da Mulher Negra são referenciados porque a militância do MNU no Maranhão os discute na Comissão de Educação e de Mulheres do MNU na busca de solução para os casos de racismo na escola e a violência que atinge as mulheres negras no país.

Nesse sentido, contextualizamos o Movimento Negro Unificado – MNU, no âmbito do movimento negro, inserindo o pensamento de um de seus fundadores como Abdias Nascimento e uma de suas fundadoras como é o caso de Lélia Gonzalez, refletindo sobre a luta contra o racismo na educação e a discriminação sofrida pela mulher negra com ações de combate ao racismo que fazem parte dos debates e da formação política do MNU no Maranhão.

## O MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO – MNU NO CONTEXTO DO MOVIMENTO NEGRO

Podemos entender o Movimento Negro Unificado – MNU como uma das organizações e/ou entidades do movimento negro, de caráter nacional, que se sobressai nos duros tempos da ditadura militar nos anos de 1970 do século XX. O Movimento Negro Unificado – MNU foi fundado, em 18 de junho de 1978, com a denominação de Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, isto em pleno período da ditadura militar e lançado, em 07 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal, em ato público, no centro da Capital paulista, com a presença de “cerca de duas mil pessoas”, conforme noticiou a Folha de São Paulo, no dia 8 de julho de 1978 (MNU,1988;

GONZALEZ & HASENBALG, 1982; CARDOSO, 2002) “Os negros estão nas ruas” era a manchete de capa do Jornal “Versus - Afro-América Latina”, n.º 23, de julho/Agosto de 1978. Nas páginas 32, 33 e 34 são registradas impressões, fotos e os nomes dos/as principais atores e atrizes que marcam o surgimento do Dia 7 de julho - Dia Nacional de Luta Contra o Racismo. São, posteriormente, lançadas seções em Minas Gerais e Rio de Janeiro e Bahia. Hoje o MNU tem representação em quase todos os estados brasileiros e no Distrito Federal.

A mística do MNU estimulou, nestes 43 anos de existência, o surgimento de inúmeras organizações do movimento negro no Brasil, sendo uma mística, com tanta força que, por vezes, o MNU, que é confundido e/ou visto como sinônimo de Movimento Negro e a organização que congrega todas as demais, apesar de ser apenas uma delas. A força política do MNU, como uma organização do movimento negro, é indubitável, e é ratificada pelos avanços e conquistas, mas computa-se os atrasos e derrotas.

Ao longo da sua existência, podemos enumerar algumas vitórias como: instituição do Dia 20 de Novembro – Dia Nacional da Consciência Negra, na 3ª Assembleia Nacional, realizada em 04 de novembro de 1978, na Bahia. Esta data foi criada pelo Grupo Palmares, de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 1971; desmistificação da tese gilbertofreireana da existência de uma democracia racial com a instituição do Dia 13 de maio como Dia Nacional de Denúncia contra Racismo; enterro simbólico da Lei Afonso Arinos, dada sua iniquidade para punir os crimes de racismo, em São Paulo com Ato Público em 1979; articulação para formulação da criminalização do racismo, desde os municípios, passando pelos estados e chegando até a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em 1986, em Brasília; contribuição com manifestações pela a libertação de Nelson Mandela; idealização e construção, juntamente com outras organizações, da Marcha Zumbi dos Palmares, que reuniu mais de 30 mil



participantes em Brasília, em 1995; e no processo de organização da Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Brasil; e articulação para o Estado criar mecanismos de coibição do racismo através de implementação de ações políticas e/ou políticas públicas.

Como o MNU mantém certa hegemonia é preciso entender o significado do movimento negro e o que é a organização ou entidade. Ogunbiyi (1995, p. 6) afirma que para Abdias Nascimento, fundador do Movimento Negro Unificado - MNU, “Movimento Negro é uma exclusividade negra e/ou afro-brasileira” (NASCIMENTO, 1998, p. 106) e que: “Cuidar de organizar nossa luta por nós mesmos é um imperativo de nossa sobrevivência”. Assim, entende-se que as organizações que são de Direitos Humanos e de Direitos Civis pois comportam negros e não-negros no seu interior, gerindo e organizando-as e podem não ter, necessariamente, nenhum compromisso ou comprometimento maior com a questão racial como possui o movimento negro.

Ao refletirmos sobre o racismo e as ideias de Abdias Nascimento, recuperamos a influência de sua mãe em sua luta, por meio de um trecho de suas memórias, no livro Abdias Nascimento: o griot e as muralhas<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup>Eu tinha um companheiro chamado Filisbino, que era muito pobre e, além disso, órfão de pai e mãe. Ninguém sabia ao certo como ele sobrevivia, pois andava todo esmolambado, tinha bicho-de-pé, e o coitado fazia o maior sacrifício para frequentar as aulas, pois não tinha a mínima condição. Havia também a mãe de um outro colega de escola, uma mulher que era o próprio espírito de porco, que, não sei por que cargas-d’água, um certo dia encrencou com o Filisbino e, em pleno meio da rua, começou a bater no menino, aplicando-lhe uma surra tremenda, enquanto as pessoas olhavam aquilo com a maior passividade e indiferença. Mas a minha mãe, quando viu aquela situação de violência e covardia, interveio em socorro do Filisbino. Foi a primeira vez em que eu vi a minha mãe entrar em luta corporal com alguém, e ela estava uma fera. O envolvimento da minha mãe naquela situação conflituosa serviu, sobretudo, como uma lição para mim, pois ela estava ensinando para a gente que nós nunca poderíamos ficar de braços cruzados vendo uma cena daquelas, de uma criança apanhando de um adulto, uma estranha, ainda mais sendo branca, que, além da pancadaria, procurava humilhar o menino pela sua origem e pela cor da sua pele. Aquela atitude de minha mãe foi, de fato, uma lição formidável de que eu jamais esquecerei (SEMOG e NASCIMENTO, 2016).

A violência racial abre os olhos para a militância e Ogunbiyi (1995, p. 6) afirma que ser militante do movimento negro é lutar contra o racismo e suas manifestações por meio de denúncias, manifestos, notas públicas, passeatas, atos públicos, decretos, leis, decretos-lei, resoluções, portarias, produções literárias ou teóricas etc., de forma autônoma e independente, ou seja, desvinculada, sem ligação a partidos políticos, igrejas, centrais sindicais e sindicatos, ao Estado (governos: municipais, estaduais e federal) e demais instituições cujo o controle esteja fora do alcance da população negra.

Para Ogunbiyi (1995, p. 6), ser militante do movimento negro “é ainda, trabalhar em estreito intercâmbio com as demais organizações e, principalmente, com a população negra e/ou afro-brasileira repassando/ socializando todo o conhecimento adquirido através de pesquisas, estudos e trabalhos relativos à questão racial”. (OGUNBIYI, 1995, p. 6).

Lélia Gonzalez, referência e militante fundadora do MNU, afirma

Em termos de Movimento Negro Unificado, a presença da mulher negra tem sido de fundamental importância uma vez que, compreendendo que o combate ao racismo é prioritário, ela não se dispersa num tipo de feminismo que a afastaria de seus irmãos e companheiros (GONZALEZ, 1982, p. 103).

Silva e Gonçalves (2000, p. 150), ressaltam que “a via acadêmica, por maior que seja a crítica que a ela se possa fazer, aumentou a comunicação entre os pesquisadores que estudam o assunto, e entre estes e os militantes negros”.

Nilma Lino Gomes, autora do livro “O Movimento Negro Educador” (2017, p. 38), reflete que a luta do movimento negro tem se configurado como um campo de tensão, a partir da década de

1970 do século passado, período em que o MNU politiza o termo raça, em plena época da ditadura militar.

O Movimento negro ressignifica e politiza raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana (GOMES, 2017, p. 38)

Nessa perspectiva, apesar da existência de organizações que se definem como movimento negro, há as que diferem do que é estabelecido para ser uma organização do movimento negro e mesmo que assumam essa identidade, o mais importante é o seu papel na luta contra o racismo.

## O MNU NO MARANHÃO E A LUTA CONTRA O RACISMO

O Movimento Negro Unificado – MNU, foi lançado, no Maranhão, em dia 21 de março de 1997, data reconhecida mundialmente como Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial no Auditório Fernando Falcão do antigo prédio Assembleia Legislativa do Maranhão, na rua do Egito, Centro, São Luís. O histórico da atuação do Movimento Negro Unificado – MNU, no Maranhão, perpassa pela aplicação dos seus Documentos Básicos (Carta de Princípios, Estatuto, Programa de Ação, Regimento Interno) e o Plano de Ação, Lutas e Metas, discutido em Congressos do MNU.

O MNU abarca questões que vão desde a luta contra o racismo e suas manifestações (o preconceito e a discriminação raciais); construção do projeto político do povo negro para o Brasil; construção do conceito e da luta pela reparação histórica e humanitária; uma campanha pelo direito a vida e contra o extermínio da juventude negra; defesa pela liberdade sexual e reprodutiva das mulheres, o que

diminuiria o número de mortes precoce das mulheres negras; defesa prioritária da titulação das terras quilombolas e a reforma agrária; defesa das trabalhadoras domésticas e presidiárias(os); investimento e defesa da Lei nº 10.639/03 e das cotas nas universidades e empregos e das ações afirmativas; luta contra o desrespeito religioso; entre outras.

A seção do MNU no Maranhão objetiva implementar, como as demais seções no país, pontos do Programa de Ação: Por um movimento negro independente; Pelo fim da violência policial e contra a “indústria” da criminalidade; Pelo fim da discriminação racial no trabalho; Por uma educação voltada para os interesses do povo negro e de todos os oprimidos; Pelo fim da manipulação política da cultura negra; Contra a exploração sexual, social e econômica da mulher negra; Pelo fim da violência racial nos meios de comunicação; Por uma reforma rural e urbana; Por uma política de saúde para o povo negro; e Pela solidariedade internacional à luta de todos os oprimidos.

Ogunbiyi (2017, p. 6) reflete que é fundamental definir o que é racismo e apresenta o conceito de que racismo como um “Sistema que afirma a superioridade racial de um grupo sobre outros” (Dic. Petit Larousse) ou “valorização generalizada e definitiva de diferenças reais e imaginárias, em proveito do acusador em detrimento de sua vítima, a fim de justificar uma agressão” (Albert Memmi *in Encyclopedia Universalis* – UNESCO). O que se entende por sistema é constituído pelas classes dominantes, as elites, que detêm/controlam os meios de produção social (a educação, a saúde, os transportes, os bancos, as indústrias, os grandes comércios, os meios de comunicação, os latifundiários etc.) e têm poder de afirmar a superioridade racial.

Na formação política do Movimento Negro Unificado - MNU tratamos do conceito de negritude, raça, etnia como a determinante principal da classificação social de grupos e indivíduos no interior da

sociedade brasileira, ou seja, é a raça/etnia que especifica o lugar a ser ocupado nas estruturas de poder e riqueza da sociedade, ou seja, é utilizada como fator de diferenciação, para garantir a permanência das desigualdades e, sem este conceito, não há como explicar a condição inferiorizada do negro. Para que a formação contribua no processo de conscientização, a identidade étnico-racial precisa ser assumida, sendo preciso entender o que significa negritude. O termo negritude aparece na década de 1930 do século XX e para Munanga (1986, p. 51) “a negritude seria [...] tudo o que tange à raça negra; é a consciência de pertencer a ela” e quer dizer, a personalidade negra, a consciência negra.

Para Ogunbiyi (2017, p. 6), a Discriminação Racial é melhor definida, conforme a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as formas de Discriminação Racial, adotada pelo Brasil, em 21/12/1965, ou seja,

qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem étnica, que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública.

Cashmore (2000, p. 438) afirma que o preconceito “pode ser definido como o conjunto de crenças e valores apreendidos que levam um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com estes”.

Neste século, as leituras feitas por militantes do MNU sobre raça, a partir de Almeida (2019, p. 21), indicam que “a noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI”. No

livro *O que é Racismo Estrutural?*, o autor contribui para a reflexão sobre o surgimento do racismo, ao afirmar que

a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea (ALMEIDA, 2018, p. 19)

Almeida discorre sobre o surgimento do racismo e assinala que

Arthur de Gobineau recomendou evitar a “mistura de raças”, pois o mestiço tendia a ser o mais “degenerado”. Esse tipo de pensamento, identificado como racismo científico, obteve enorme repercussão e prestígio nos meios acadêmicos e políticos do século XIX, como demonstram, além das de Arthur de Gobineau, as obras de Cesare Lombroso, Enrico Ferri e, no Brasil, Silvio Romero e Raimundo Nina Rodrigues (ALMEIDA, 2018, p. 23).

Almeida (2018, p. 25) afirma que “o preconceito racial é um juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo”. O autor sinaliza para três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural e alerta que nos debates sobre a questão racial podemos encontrar as mais variadas definições de racismo, e classifica em três as concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural, partindo dos seguintes critérios: a) relação entre racismo e subjetividade; b) relação entre racismo e Estado; c) relação entre racismo e economia. Para Almeida

O racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter

individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis - indenizações, por exemplo - ou penais (ALMEIDA, 2018, p. 28).

De acordo com Almeida (2018, p. 28), o racismo é imoral “é uma imoralidade e também um crime, que exige que aqueles que o praticam sejam devidamente responsabilizados”, pois “quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade [...]”.

Almeida (2018, p. 29) amplia possibilidades de entendimento sobre o racismo, e reflete sobre a concepção institucional e o avanço teórico.

A concepção institucional significou um importante avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais. Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça (ALMEIDA, 2018, p. 29).

Para Almeida (2018, p. 30), a desigualdade racial advém do racismo

A principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (ALMEIDA, 2018, p. 30).

De acordo com Cashmore (2000, p. 458), “o racismo denota todo o complexo de fatores que geram a discriminação racial e designa às vezes, mais livremente, também aqueles fatores que produzem as desvantagens raciais”.

O racismo institucional tornou-se central no vocabulário contemporâneo das relações raciais e étnicas e, apesar de sua elasticidade conceitual, mostrou-se útil para a análise do modo como as instituições operam em linhas racistas sem admiti-lo ou mesmo reconhecê-lo, e como tais operações podem persistir mesmo em face das políticas oficiais geradas para a remoção da discriminação (CASHMORE, 2000, p. 473).

Segundo Almeida, “[...] as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc.”, pois “se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas” (ALMEIDA, 2018, p. 37).

Almeida (2018, p. 38), observa que “isso nos leva a mais duas importantes e polêmicas questões”:

1. a supremacia branca no controle institucional é realmente um problema, na medida em que a ausência de pessoas não brancas em espaços de poder e prestígio é um sintoma de uma sociedade desigual e, particularmente, racista. Portanto, é fundamental para a luta antirracista que pessoas negras e outras minorias estejam representadas nos espaços de poder, seja por motivos econômicos e políticos, seja por motivos éticos. Mas seria tal medida suficiente? É uma prática antirracista efetiva manter alguns poucos negros em espaços de poder sem que haja um compromisso com a criação de mecanismos institucionais efetivos de promoção da igualdade?



2. a liderança institucional de pessoas negras basta quando não se tem poder real, projetos e/ou programas que possam de fato incidir sobre problemas estruturais, como as questões da ordem da economia, da política e do direito? (ALMEIDA, 2019, p. 38).

Almeida, (2018, p. 40) alerta que é sem sentido a ideia de racismo reverso pois “seria uma espécie de “racismo ao contrário”, ou seja, um racismo das minorias dirigido às maiorias”. Para o autor,

há um grande equívoco nessa ideia porque membros de grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta, seja indiretamente. Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são “suspeitas” de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da pele (ALMEIDA, 2018, p. 41).

Almeida (2018, p. 41) salienta que o racismo reverso serve tão somente para deslegitimar as demandas por igualdade racial.

O racismo reverso nada mais é do que um discurso racista, só que pelo “avesso”, em que a vitimização é a tônica daqueles que se sentem prejudicados pela perda de alguns privilégios, ainda que tais privilégios sejam apenas simbólicos e não se traduzam no poder de impor regras ou padrões de comportamento (ALMEIDA, 2018, p. 35).

Munanga (2003, p. 8) afirma que “o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cul-

tural”. O autor alerta que “o racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos”. Assim, Munanga observa que para o racista “a raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence”.

Para Munanga (2003, p. 12), “uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” e “algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim, foram o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, etc. que são ou foram etnias nações”.

Djamila Ribeiro (2019, p. 13) faz referência a Silvio Almeida e sua obra “O que é Racismo estrutural?” em seu livro “Pequeno Manual Antirracista”, ao afirmar:

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (RIBEIRO, 2019, p. 13).

Refletimos que o racismo presente na estrutura social pela exploração que o sistema econômico, político e jurídico perpetua de um lugar de subalternidade, destina rendimentos menores, principalmente às mulheres negras, que sofrem violência e não se encontram espaços políticos de decisão.

## A ATUAÇÃO DO MNU NO MARANHÃO NA EDUCAÇÃO

O Programa de Ação do MNU, aprovado no IX Congresso Nacional realizado em Belo Horizonte, em abril de 1990, traz a frase de Milton Barbosa, um dos fundadores do MNU, em 1978: “Não começamos agora, lutamos pra vencer. A conjuntura e a história desses anos confirmam nossos objetivos de forma irrefutável”. Milton Barbosa, é coordenador nacional de honra do MNU, que esteve presente nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, ao lado de Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez e Hamilton Cardoso, dentre outros, é também poeta e retrata em seus poemas a situação do negro no país, e um deles tem o título de uma das campanhas do MNU “Reaja à Violência Racial”, que reflete a necessidade da luta: *“Negro se você não reagir você será morto, morto socialmente, culturalmente, economicamente, psicologicamente, moralmente, precocemente [...] morto sem história com a angústia de não ter lutado sua dignidade esfaçalhada”* (JESUS; OGUNBIYI, 2010, p. 60).

Esse documento básico do MNU, ou seja, o Programa de Ação abarca propostas amplas que põem em discussão e apontam ações para a eliminação das desigualdades e todo o tipo de opressão que afetam a sociedade brasileira e, especificamente, aquelas que recaem sobre a população negra e/ou afro-brasileira, as quais vão desde “Por um movimento negro independente” até a “Solidariedade internacional”.

O ponto do Programa de Ação “Por uma educação voltada para os interesses do povo negro e de todos os oprimidos” norteia a atuação da militância do MNU na área da educação, ao afirmar que a educação como ato de aprender e ensinar, de saber para fazer, para ser ou para conviver faz parte da vida, ocorre no dia-a-dia. Nesse sentido, a educação transcende a escola, onde o ensino formal se realiza sujeito a uma pedagogia com métodos, regras e tempos estabelecidos. Esse ponto, construído antes da alteração na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, pela Lei nº 10.639/2003, afirma que cabe ainda ao MNU lutar: contra a discriminação racial nas escolas e por condições de ensino; pela inclusão da disciplina história da África e do povo negro no Brasil nos currículos escolares; por um ensino voltado para os valores e interesses do povo negro e de todos os oprimidos e por um ensino público e gratuito em todas as etapas, modalidades e níveis de ensino.

O MNU no Maranhão conta militantes de várias categorias e estudantes e professoras(es) que contribuem para a reflexão sobre a educação, combate ao racismo, desigualdades e condições de vida da população negra.

A Constituição Federal, no art. 205, assegura que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e os artigos 215 e 216 da Carta Magna, dispõem sobre cultura, destacando a diversidade étnica, a proteção e valorização da cultura afro-brasileira.

As políticas voltadas para retratação são enfatizadas a partir da Conferência de Durban, na África do Sul, em 2001, em que o Estado brasileiro se obriga a reconhecer a existência do racismo no país e deve intensificar ações contra as práticas racistas, e passa a adotar no século XXI ações afirmativas como forma de reparação pelo racismo que nos atinge.

A Lei nº 10.639/2003 inclui na LDB, no Art. 26-A, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, indicando que o conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros e negras no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, com conteúdo que devem ser minis-

trados no âmbito de todo o currículo escolar, para modificar as relações étnico-raciais no ambiente escolar, em seu aspecto explícito e implícito, presentes no cotidiano das escolas envolvendo estudantes, professores/as, gestores/as escolares, coordenadores/as pedagógicos, demais profissionais e comunidade escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 6) afirmam que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime”, o que exige da escola e professores/as a desconstrução da mentalidade racista e discriminadora orientada pelo etnocentrismo europeu. Essas diretrizes indicam que as pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de proporcionar uma educação das relações étnico-raciais positiva visam fortalecer a consciência negra entre os negros e despertar entre os brancos o respeito ao negro no ambiente escolar, o que pode contribuir para possamos nos orgulhar das raízes africanas.

Lélia Gonzalez reflete sobre as inverdades da visão eurocêntrica.

A história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, falam do brasileiro como um ser “cordial” e afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido. (GONZALEZ, 1982, p. 90).

Alertamos em “O pensamento do MNU”, para “denunciar a seletividade do modelo educacional vigente, o reforço aos valores da classe dominante, a perpetuação de uma prática pedagógica racista,

que exclui o patrimônio cultural da população negra dos currículos escolares” (JESUS, 1997, p. 47).

O ponto do Programa de Ação do MNU que se refere à Educação diz:

se o que se quer é extinguir o racismo de uma vez por todas, o MNU não pode restringir-se apenas a: defender princípios gerais sobre o direito à educação e a defesa da cultura negra; formular sugestões curriculares que atendam às exigências educacionais da população negra; indicar a dívida dos poderes públicos com o povo negro. É preciso muito mais. Afinal de contas, ao longo da história do Brasil, o racismo, mais que a escola, já deu muitas e duras lições.

A orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola contribuem para as reflexões sobre o racismo e são bases teóricas para a educação brasileira.

## A PARCERIA DO MNU NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

A formação inicial e continuada de professoras e professores é fundamental para que a temática das relações étnico-raciais na gestão do ensino da sala de aula contribua para uma prática pedagógica que possa eliminar preconceitos e discriminações presentes no cotidiano escolar, priorizando as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O processo de formação continuada de professoras e professores e demais profissionais da educação para tratar das relações étnico-raciais com o uso de materiais pedagógicos adequados sempre contou com a parceria de mili-

tantes educadoras e educadores do MNU para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003.

Os cursos de licenciatura ou de formação inicial, ainda não contemplam disciplinas obrigatórias sobre relações étnico-raciais, como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, salvo raras exceções, e temas como o racismo, a discriminação e o preconceito racial para preparar futuros profissionais da educação a tratar a temática nas escolas.

A militância no MNU nos levou a participar e acompanhar um dos avanços recentes para a temática étnico-racial, à frente da Coordenação-Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais, com a emissão de parecer favorável à criação, no ano de 2015, do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos Afro-brasileiros na Universidade Federal do Maranhão, primeiro curso no país que atende as históricas reivindicações do movimento negro por meio das políticas públicas educacionais reparatórias para eliminar a falta de tratamento de conteúdos como história e cultura afro-brasileira e africana, literatura afro-brasileira e africana, dentre outros conteúdos, para formando docentes para que a implementação da Lei nº 10.639/03 se efetive nas escolas, contribuindo para suprir lacunas existentes na formação de professoras e professores e demais profissionais da educação para que conduzam com ética e respeito a reeducação das relações étnico-raciais na sala de aula.

## A ATUAÇÃO DO MNU NO MARANHÃO E AS MULHERES NEGRAS

No Maranhão, outro ponto trabalhado pelo MNU é o da Mulher Negra intitulado de “Contra a exploração sexual, social e econômica da mulher negra”, que afirma que a luta contra a múltipla discriminação sofrida pela Mulher Negra não deve ser vista apenas como

apêndice do avanço de consciência provocado pelo movimento feminista. O ponto do Programa de Ação (1982) aborda a importância de se resgatar as heroínas negras que, no passado, tanto contribuíram no processo de libertação do povo negro, e que hoje se constituem exemplos inegáveis de resistência de todo um povo e enfatiza que esta luta impõe-se como tarefa prioritária, porque a mulher negra está no centro de uma perversa articulação, que combina racismo e sexismo, para garantir sua inferiorização social, considerando que apesar destas condições, ou até mesmo por causa delas, cresce a participação de mulheres negras no movimento popular, chegando a constituir maioria em entidades e grupos do Movimento Negro. Nesse sentido, o MNU considera que é preciso situar os fatores que determinam este fenômeno, para melhor entender o que existe de específico na situação da mulher negra na sociedade, embora as militantes do movimento negro são mulheres que atingiram uma escolaridade média superior à do conjunto da população negra.

O texto do Programa de Ação sinaliza que, entretanto, a discriminação já percebida na escola (e muitas vezes não revelada), manifesta-se de forma mais dura no mercado de trabalho. Ao final deste ponto, o texto reflete que com base nestes aspectos o MNU reafirma seu compromisso com a luta da mulher negra e sua certeza de que o Movimento Negro é o espaço privilegiado para seu estabelecimento, indicando que cabe ao MNU, dentre outras ações: intensificar o trabalho junto às mulheres negras, a fim de fortalecer sua consciência sobre a necessidade de lutar contra todas as formas de violência; organizar nas comunidades, associações de moradores e profissionais, oficinas e grupos de reflexão relacionadas aos interesses da mulher negra, dando ênfase à recuperação da autoestima; reivindicar a elaboração de programas de saúde que atendam às necessidades da mulher negra, em particular; promover atividades de atualização teórica voltadas para militantes negras, a fim de forta-



lecer sua intervenção política dentro e fora do Movimento Negro; reivindicar a elaboração de programas de saúde que atendam às necessidades da mulher negra, em particular; promover atividades de atualização teórica voltadas para militantes negras, a fim de fortalecer sua intervenção política dentro e fora do Movimento Negro; atuar junto às associações e sindicatos de trabalhadoras domésticas e outras categorias onde a mulher negra é maioria; exigir dos serviços de saúde informações sobre a situação de saúde da população negra.

As militantes da categoria das trabalhadoras domésticas que participam do MNU são lideranças sindicais e o Núcleo de Base do MNU junto ao Sindoméstico e a Comissão de Mulheres Negras são espaços em que as militantes discutem as questões específicas da mulher negra. O MNU no Maranhão contribuiu para a criação do Dia 27 de Abril – Dia Municipal da Trabalhadora Doméstica, em São Luís, uma parceria do Sindoméstico – MA e MNU, a partir do projeto da então Vereadora Rose Sales (PCdoB), sendo a Lei nº 5.163, aprovada pela Câmara Municipal de São Luís, no ano de 2010.

Para a saudosa militante e referência de luta Lélia Gonzalez, presente no pensamento da militância do MNU, “a exploração da mulher negra enquanto objeto sexual é algo que está muito além do que pensam ou dizem os movimentos feministas brasileiros, geralmente liderados por mulheres da classe média branca” (GONZALEZ, 1982, p. 99).

A luta contra o racismo, o sexismo, o machismo e todas as opressões, lembra, no centenário de nascimento de Paulo Freire, um dos seus escritos:

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qual-

quer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996, p. 67).

Freire nos ensina que a opressão exercida pelos homens sobre as mulheres e outros gêneros, raças e etnias, deve ser combatida.

## AS AÇÕES DE COMBATE AO RACISMO DO MNU NO MARANHÃO

O MNU no Maranhão, por meio de sua militância, computa algumas ações como contribuições à luta do povo negro e destacamos nossa atuação em diversas comunidades quilombolas nos anos de 1997 a 1999, no Projeto Autoestima de Crianças Negras desenvolvido pela Fundação da Criança e Adolescente, a exemplo de Castelo, em Alcântara, e São Cristóvão, em Viana, com a realização de oficinas para crianças e jovens e para mulheres negras sobre “Identidade Cultural e Racial” com atividades que proporcionaram a troca, a reflexão e o aprofundamento acerca dos valores estéticos, culturais, sociais, religiosos e papéis sexuais na sociedade brasileira; jogos, contos, brincadeiras etc., e com os/as professores/as das comunidades sobre “O papel da educação no combate ao racismo”, com materiais audiovisuais, livros didáticos e literários (OGUNBIYI, 2004, p. 6). Na época, se pesquisava no Mestrado em Educação da UFMA a realidade educacional das mulheres da comunidade quilombola de São Cristóvão e foi formado o Grupo de Jovens do MNU com um processo de conscientização que os levou a reivindicar que a escola oferecesse o ensino fundamental completo que ofertava apenas os anos iniciais em 1998. Alguns integrantes mudaram da comunidade e o GT não se reuniu mais. Nos anos de 2000 em diante foram diversos os trabalhos em comunidades quilombolas de Codó e Itapecuru-Mirim. Esse contato com os quilombos se dá também na diáspora das comunidades nos bairros da Camboa, em que há famílias da comunidade

Castelo em Alcântara e Vila Natal com famílias de São Cristóvão, em Viana. O MNU formou um GT na Vila Natal que deixou de se reunir por conta das atividades profissionais da militância nos fins de semana.

Mesmo no período pandêmico, foram várias as participações do MNU, tanto na Educação Básica como Ensino Superior. Uma delas se iniciou, em março de 2020, quando o MNU foi convidado a ter representação na Comissão Estadual de elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola do Estado do Maranhão do Conselho Estadual de Educação e, assim, participamos de reuniões técnicas para a elaboração dessas Diretrizes que contou com audiências públicas (escutas) de professores/as e lideranças quilombolas, culminando com a aprovação do Parecer nº 212/2020 – CEE/MA.

Como em anos anteriores, em 2020, a militância do MNU organiza atividade e realiza *lives* para divulgação de candidaturas negras de partidos de esquerda nas eleições de 2020; realiza palestra sobre o MNU e o Dia Nacional da Consciência Negra para o CAIC São José de Ribamar; aborda o Racismo e seus derivados no sistema de ensino no Minicurso construindo uma pedagogia antirracista: Reflexões sobre fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos para estudantes do Curso de Pedagogia da UFMA, dentre outras ações.

Em 2021, a militância do MNU ministra palestra no Curso de Formação para Atuação na Banca de Verificação Fenotípica da UEMS com o tema Políticas afirmativas e cotas raciais na sociedade, e integramos bancas de identificação fenotípica para ingresso de estudantes por meio das cotas raciais; participa com reflexão sobre tema: Maioridade da Lei 10.639/03 e aí? no Canal Pensar Africanamente; e sobre os Desafios da Gestão Escolar frente às diversidades com foco nas escolas quilombolas no Curso de Pedagogia da UFMA.

Além dessas ações participa no Mês da Mulher com tema Mulheres do MNU em prol da vida e contra o Bolsonaro; *Lives* do Dia da África (25 de maio de 2021) e no Mês da Mulher Negra Latino-Americana e Afro-Caribenha, bem como de atividades sobre educação e a saúde da mulher negra.

## PARA NÃO CONCLUIR

A militância no Movimento Negro Unificado – MNU nos faz refletir sobre a luta contra o racismo e a criação de seção do MNU no Maranhão, em 1997, com uma trajetória de participação no estado com ações e propostas de políticas públicas, que visam garantir os direitos das trabalhadoras domésticas e a valorização das comunidades quilombolas. O significado do MNU no contexto do movimento negro como uma organização que se sobressai no país, passa pela formação política de militantes, que entende o seu papel como militante.

A luta contra o racismo para o MNU no Maranhão considera que é preciso entender os conceitos do que é racismo e aponta ações para a eliminação das desigualdades e todo o tipo de opressão que sofrem negras e negros no país e os pontos do Programa de Ação como a Educação e a Mulher Negra orientam ações nos casos de racismo na escola e a violência racial às mulheres negras. Entendemos que as reflexões aqui colocadas não se esgotam porque precisamos avançar e combater o racismo que mostra sua face perversa todos os dias. O MNU no Maranhão existe para combater o racismo da estrutura e das instituições nos vários campos da atividade humana.

Ao abordarmos a Educação para as Relações Étnico-Raciais com ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, assim como da Educação

Escolar Quilombola, o foco é a luta contra o racismo. Portanto, a formação continuada de professoras e professores precisa tratar do tema gênero aliada às relações étnico-raciais, para que a escola possa favorecer a circulação de conhecimentos e valores sobre temas da diversidade como: gênero, raça e etnia, e a pluralidade característica do nosso povo para uma prática educativa fundada na crítica cultural em que a diversidade, a cultura, e o conhecimento devem ser respeitados.

Sabemos que a possibilidade de abordar a importância do movimento negro e da luta contra o racismo coincide com os avanços obtidos com a Lei nº 10.639/2003, um desafio a ser alcançado para a promoção de uma educação que forme crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, assim como professoras e professores, que respeitem a diversidade, a ancestralidade africana e raça/etnia para construção de uma identidade e autoestima positiva.

Refletimos que a conjuntura atual vivida no país não é propícia, traz recuos e retrocessos nas conquistas do movimento negro e impõe limites nas políticas públicas que começaram a representar avanços, anteriormente, daí a necessidade de discussão na educação e principalmente no currículo escolar brasileiro das relações étnico-raciais para eliminação do racismo na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é Racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SECAD, 2005

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O Movimento Negro em Belo Horizonte: 1978-1998.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia, HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. *In:* LUZ, Madel T. (org.) **O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1982

JESUS, Ilma Fátima. O pensamento do MNU. *In:* SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.) **O Pensamento Negro em Educação no Brasil: Expressões do Movimento Negro.** São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997

JESUS, Ilma Fátima. **Educação, gênero e etnia: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de quilombo de São Cristóvão, Município de Viana, Estado do Maranhão.**

295f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2000.

JESUS, Ilma Fátima de e OGUNBIYI, Adomair O. **Educação das Relações Étnico-Raciais**: Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. São Paulo: Ed. Didática Suplegraf, 2010.

MARANHÃO. **Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão**. Parecer nº 212/2020 – CEE/MA. Conselho Estadual de Educação do Maranhão, 2020.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO: **1978-1988**: 10 anos de luta contra o racismo. São Paulo: Confraria do Livre, 1988.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. Programa de Ação, 1990.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2003.

OGUNBIYI, Adomair O. *O que é Movimento Negro?* Cadernos Papo Sérió. Movimento Negro Unificado – MNU. São Bernardo do Campo: 1995

OGUNBIYI, Adomair O. **Castelo e São Cristóvão**: Comunidades Remanescentes de Quilombo e suas respectivas Diásporas - uma experiência em identidade étnico-racial e resiliência, no Maranhão.

IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as. Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, 2004.

OGUNBIYI, Adomair O. **Racismo, Preconceito racial e Discriminação racial**: é preciso definir. I Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as Nordeste. Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

SEMOG, Éle, NASCIMENTO, Abdias. **Abdias Nascimento**: o griot e as muralhas. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2000 Nº 15, p. 133-158. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em 29/07/2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre o Brasil e África**: construindo conhecimentos e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.



## CAPÍTULO 14

---

### **AVANÇOS E DESAFIOS NA INCLUSÃO E VALORIZAÇÃO DA MEMÓRIA DOS POVOS FRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NO CONTEXTO ESCOLAR.**

Clenia de Jesus Pereira dos Santos  
Antônio de Assis Cruz Nunes

#### INTRODUÇÃO

Na educação, sobretudo nas escolas de ensino, o debate sobre a promoção da igualdade das relações étnico-raciais ganhou intensidade a partir de janeiro de 2003, quando foi sancionada a Lei nº 10.639/2003 como política pública de educação. A referida lei surge em resposta às reivindicações dos movimentos negros organizados, que há muito tempo têm se empenhado em prol de ações concretas contra o racismo, o preconceito e as discriminações raciais na sociedade de forma geral, e na educação de modo específico (SOUZA; CROSO, 2007).

A lei em tela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/1996, nos artigos 26 e 79, que passou a vigorar acrescida dos artigos: 26A e 79B. O Artigo 26<sup>a</sup>, por exemplo, torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Escola e o 79B inclui no calendário escolar, o Dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, data em que o

Movimento Negro celebra Aniversário de Morte de Zumbi dos Palmares (BRASIL, 2003).

Para Souza e Croso (2007, p. 18) “Com a Lei nº 10.639/2003, a escola aparece como *lócus* privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a responsabilidade de acolher, conhecer, e valorizar outros vínculos históricos e culturais (...)”. Para as referidas autoras, a escola é um espaço privilegiado para essas discussões, porém o que se “assiste hoje, é uma forte inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente” (ALARCÃO, 2001, p. 15).

No Brasil, o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial são elementos estruturantes da sociedade e ainda balizam as relações raciais e institucionais, hierarquizando as diferenças e inferiorizando um grupo – o negro – em detrimento de outro – o branco (SOUZA; CROSO, 2007).

A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este Documento regulamenta a Lei nº. 10.639/03. O Artigo 2º, parágrafo 2º da referida Resolução faz referência à valorização da identidade, história e cultura, na perspectiva do reconhecimento e valorização das raízes africanas na nação brasileira (BRASIL, 2004b).

Silva (2005), à luz do citado Artigo, destaca que a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo, é de fundamental importância para os/as professoras/es e estudantes desconstruírem a história de inferiorização que perpassa no âmbito escolar por meio de reconhecimento da história e memória dos povos africanos, contribuindo para a autoestima e a identidade dos estudantes negros/os e valorização de suas raízes.

Nenhuma identidade, de acordo com Gomes (2002), é construída no isolamento, pelo contrário, sua construção se dá durante a vida toda por meio do diálogo parcialmente interior e parcialmente exterior com os outros, ou seja, nas relações entre as pessoas, e é por esse processo que também passa a construção da identidade negra.

Os questionamentos que nortearam essa pesquisa possibilitaram encontrar respostas aos nossos objetivos sobre a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, e sua contribuição para a construção da identidade das/os estudantes negras/os, tais como: De que forma a obrigatoriedade da implementação da Lei nº 10.639/2003 se consubstancia na escola pesquisada? Como os professores desenvolvem as orientações contidas na Lei nº. 10.639/2003, nas suas rotinas de sala de aula? Que resultados podem ser identificados acerca da identidade étnico-racial dos estudantes a partir da implementação da Lei nº. 10.639/2003?

Das questões acima descritas, derivaram os objetivos que seguem: Geral: Investigar como a escola pesquisada vem atendendo a obrigatoriedade da implementação da Lei nº 10.639/2003 na perspectiva da construção identitária das/os estudantes negras/os. Específicos: Verificar de que forma a obrigatoriedade da implementação da Lei nº. 10.639/2003 tem se consubstanciado na escola pesquisada; Averiguar como os professores desenvolvem as orientações contidas na Lei nº. 10.639/2003, nas suas rotinas de sala de aula; Descrever os resultados que podem ser identificados acerca da identidade étnico-racial dos estudantes, a partir da implementação da Lei nº. 10.639/2003.

Esperamos que este estudo possa trazer contribuições para o campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, sobretudo para a construção identitária das(os) estudantes negras(os).

## ITINERÁRIO DA LEI Nº 10.639/2003

Segundo Dias (2005), a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas seria um vetor preponderante no enfrentamento ao racismo. Historicamente, a implantação da Lei nº. 10.639/2003 foi movida pelas lutas dos movimentos negros, mas alguns movimentos foram impulsionadores de ações, como: o Centenário da Abolição em 1988, e os 300 anos de Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995. A manifestação daquele ano levou cerca de 10 mil negras e negros à Brasília com um documento reivindicatório entregue ao Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Conforme o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, outro impacto de caráter internacional foi a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de intolerância, no ano de 2001, em Durban, na África do Sul, com o intuito de rever a luta heroica do povo africano por igualdade, justiça, respeito e inclusão (BRASIL, 2013).

Nos primeiros anos de governo, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, sanciona a Lei nº 10.639, lei esta que modifica a LDB nos artigos 26 e 79. O texto da Lei foi incisivo e claro quanto às mudanças tornando obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo Escolar. O texto da LDB era difuso e abrangia outras etnias. Todavia, houve uma mudança significativa, na perspectiva que o conteúdo explicita os grupos humanos negros. Dessa forma, os parágrafos evidenciam de forma inequívoca questões relacionadas as/os negras/os (DIAS, 2005).

A Lei nº. 10.639/2003, porém, não se limita apenas aos dois artigos mencionados. No ano de 2004, para a implementação da referida Lei, foi sancionada a Resolução nº 1 de 17 de junho 2004, que,

institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a qual estabelece no Artigo 2º e § 2º que

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004b, p. 2).

A Resolução mencionada apresenta o objetivo da Lei, define as competências dos órgãos governamentais e orienta as instituições de ensino para implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2004b).

Outro documento que atende aos propósitos expressos na Lei nº 10.639/03 é o Parecer nº 03/2004. No que concerne aos estabelecimentos de ensino para implementação da lei, o Parecer estabelece que,

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004a, p. 2).

Segundo o Parecer nº 03/2004, a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. Aponta que o racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (BRASIL, 2004a).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é outro documento importante que colabora para a implementação da Lei e, para que os sistemas de ensino cumpram as determinações legais, com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial no âmbito da escola (BRASIL, 2013).

A Meta III do plano apresenta as Atribuições dos Sistemas de Ensino. Para o Sistema Municipal, âmbito em que se realizou a pesquisa, apontamos por uma que coaduna com a pesquisa. “Apoiar as escolas para implementação das Leis nº. 10.639/2003 e nº 11.645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil” (BRASIL, 2013, p. 32).

Conforme o documento supracitado, as Coordenações Pedagógicas no âmbito das instituições são as que maior interface possui com o corpo docente, por meio do Planejamento. No que concerne às atribuições da Coordenação Pedagógica, é recomendado prever a inclusão dos conteúdos no planejamento, exigir a promoção de formação dos docentes, estimular a interdisciplinaridade da temática em âmbito geral e alusivo ao Dia 20 de novembro e orientar para as denúncias de casos de racismo às autoridades competentes (BRASIL, 2013).

## A ESCOLA, O PRECONCEITO EXPLÍCITO E VELADO DA(O) ESTUDANTE NEGRA(O)

A elite brasileira, desde os tempos coloniais, se auto identifica como branca, assumindo as características do branco europeu como representativa de sua superioridade étnica. Em contrapartida, o(a) negro(a) é visto(a) como o tipo étnico culturalmente inferior, e como resultado dessa dicotomia estabeleceu-se uma escala de valores, denominada **componente étnico** (grifo nosso), de forma que as pessoas cujos fenotípicos a aproximam do tipo branco tendem a ser valorizadas, e aquelas que não cabem nessa descrição, mas são próximas do tipo negro, tendem a ser desvalorizadas e socialmente repelidas.

No Brasil, estabeleceu-se historicamente a crença de ser a miscigenação um processo pelo qual o(a) negro(a) e o afrodescendente tornar-se-ão mais respeitados e terão a possibilidade de ascender na escala social; é a chamada ideologia do branqueamento, refletida, entre os muitos exemplos, nas narrativas populares que incluem a necessidade de o(a) negro(a) ou afrodescendente limpar o sangue, por meio de sucessivos casamentos entre negros(as) e brancos(as). A miscigenação tem servido de argumento para se afirmar o quanto o brasileiro aceita a convivência de raças, isto é, o quanto não há preconceito no Brasil. (SOUZA, 1991; GUIMARÃES, 1999, D'ADESKY, 2001)

Porém, Souza (1991, p.38) declara que

A questão racial está, portanto, manipulada de forma a conservar os segmentos e grupos dentro de uma estrutura já estabelecida e assim se confunde o plano miscigenatório, biológico, com o social e econômico. As oportunidades de trabalho e ascensão social não são idênticas para negros e brancos, mas joga-se sobre o negro a culpa de sua inferioridade social, econômica e cultural.

Observamos, ao mesmo tempo, um mecanismo de constante retroalimentação, denominado por Santos (1994) de trilha do círculo vicioso, por grande parte de segmentos de extrema relevância no processo de socialização e formação de identidade racial, como a educação e o ensino, no sentido de alimentar o preconceito de cor e diminuir ou negar a importância da presença da cultura africana em nosso país.

A escola, de forma velada e, às vezes, de maneira explícita, torna-se um espaço no qual essas concepções se perpetuam graças às distorções da realidade histórica, omissão dos fatos reais, reprodução de inverdades, sempre no sentido de mostrar os povos africanos como tribos estáticas no tempo, alheias ao conhecimento científico e ao progresso da humanidade (NASCIMENTO, 1991, p. 90).

Todavia, é pertinente lembrar que a relação educativa é uma relação política, portanto uma questão de democracia que se apresenta na escola, assim como se apresenta na sociedade. Essa relação se define na vivência da escolaridade em sua forma mais ampla, desde a estrutura escolar, no seu entorno, na sua relação com a comunidade, na relação com os trabalhadores(as) da escola, na distribuição das responsabilidades e poder decisório, nas relações entre o professor(a) e o(a) aluno(a), até no respeito e reconhecimento do(a) aluno(a) como cidadão e cidadã com identidade própria e sua relação com o conhecimento (SANTOS, 2021).

A esse respeito, Pimenta (1999, p.18) afirma que

Ensinar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades teórico-práticas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição no processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos professores que desenvolvam nos alunos conhecimentos, habilidades e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres a partir das necessidades e desafios que o ensino como



prática social lhe coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que o ensino mobilize conhecimentos da didática e da educação necessários à compreensão do mesmo como realidade social, e que desenvolva nos alunos e professores a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem o seu cotidiano, num processo contínuo de construção de identidades.

Em vista disso, a responsabilidade é da escola e dos(as) professores(as), no que concerne a criar um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento das capacidades cognitivas, que permitam intervir na realidade para transformá-la e na construção da identidade étnico-racial de cada aluno(a).

A Constituição de 1988 assegura à política pública brasileira a efetivação de posturas objetivas contra o preconceito, racismo e a discriminação imputada aos(às) negros(as), atribuindo à escola o papel de tornar a educação democrática, garantindo-lhes acesso e permanência, independentemente de cor ou crença, ampliando, assim, o espaço de cidadania do povo brasileiro (BRASIL, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou Lei nº 9.394/1996, também traz expressamente em seu texto, no artigo 26, o respeito à diversidade cultural, porém o Movimento Negro não se satisfez com esse texto de caráter geral, e iniciou um movimento para que ele fosse mais específico e garantisse a inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira Africana no currículo escolar. Assim, uma política de valorização teve início naquele contexto (COELHO; COELHO, 2014).

Entretanto, o marco decisório para efetivação de uma política de valorização da memória ancestral dos africanos e afro-brasileiros, data dos anos 1990, quando o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, convo-

cada pela Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Dessa Conferência saíram posições consensuais relativas à luta pelo atendimento às necessidades básicas da aprendizagem para todos, tornando o Ensino Fundamental obrigatório e universal, objetivando ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Em 1993, o Ministério de Educação elaborou o Plano Decenal de Educação (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociações, voltado para a recuperação do Ensino Fundamental, a partir do compromisso com a equidade, qualidade e constante avaliação dos sistemas escolares, objetivando seu aprimoramento, em consonância com o que estabelece a Constituição Cidadã de 1988.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) com o objetivo de consolidar e ampliar o dever do poder público para com a educação em geral e, em particular, com o Ensino Fundamental. O art. 22, determina:

A educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios de progredir no trabalho e em estudos posteriores, fato que confere ao ensino fundamental um caráter de terminalidade e ao mesmo tempo de continuidade (BRASIL, 1996).

Reafirmando que a escola é o lugar propício para a formação da cidadania, a LDBEN exige, no seu art. 32, o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca na vida social (BRASIL, 1996). Dessa forma, insere-se o combate ao preconceito e o respeito à diversidade humana.

Destacamos, também, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se deu a partir do compromisso dos Estados e Municípios engajados na construção de seus currículos oficiais, lançando mão de informações relativas às experiências desenvolvidas por outros países. Assim, no contexto da proposta dos PCNs se visualiza

Uma educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições fundantes para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 2000, p.45).

Entendemos que a prática escolar diferencia-se de outras práticas educativas desenvolvidas em outros segmentos da sociedade (família, igreja, associações, mídia), por se constituir numa ação intencional, planejada, sistematizada e contínua das crianças, jovens e adultos durante um período contínuo de tempo. Por isso, nesse espaço de formação da identidade, devemos tratar de conteúdos que estejam em consonância com as questões que demarcam cada tempo histórico vivido e com os processos de diferenciação na construção da identidade pessoal (SANTOS, 2021).

É dentro dessa ótica que destacamos a proposta de construção de uma prática pedagógica que contemple e respeite as diferenças e as diversidades entre os saberes acerca da educação para a igualdade, que possibilite e torne acessível o fim desses embates e a desconstrução de temas historicamente deturpados. A escola, em consonância com professores e a comunidade escolar deverá contribuir para a equidade entre os saberes. Contudo devemos estar aten-

tos a fim de que em nome da diversificação não estejamos perpetuando a discriminação e desigualdade em sala de aula, como enfatiza Gomes (2002, p. 20):

Para que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra qualquer forma de discriminação.

O processo de aprimoramento dessa reflexão baseia-se, em primeira instância, no combate a qualquer forma de segregação preconceituosa e no reconhecimento, por parte dos educadores, da necessidade de conhecer a cultura africana, e valorizar suas matrizes religiosas. Além disso, garantir o estudo do continente africano ao longo do ano letivo e não apenas em um bimestre, de forma aligeirada e equivocada, nos dias 13 de maio e/ou 20 de novembro.

Outra exigência perpassa pelo papel político do professor em educar seu olhar. Ou seja, deve substituir o olhar unilateral, para uma perspectiva omnilateral, que permite a visão holística em todos os sentidos. Deve, por exemplo, estar atento para perceber as desigualdades, a discriminação e as negligências cometidas em sala de aula, visto que na escola nos deparamos frequentemente com situações de valorização de um currículo eurocêntrico, que comunga com a invisibilidade da história e memória dos africanos e afro-brasileiros, e contribui para que o aluno e aluna não se vejam representado(as) positivamente no espaço escolar. (MUNANGA; GOMES, 2006).

Segundo Cavalleiro (2001), um aspecto que merece reflexão é o não reconhecimento dos efeitos prejudiciais do racismo e qualquer tipo de discriminação, pois essa realidade perpassa pelo cotidiano da escola, onde, frequentemente, a criança é colocada em situações de constrangimento e não se sente acolhida.

Sobre isso, Cavalleiro (2001, p. 146), enfatiza que:

A ausência de atitude por parte de professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação por parte dos profissionais da educação.

Corroborando com esse pensamento, Romão (2001), acenando que quando um aluno é publicamente rotulado e não ouvimos nem consideramos as suas queixas e justificativas, estamos reproduzindo desigualdades. Obviamente, crianças advindas deste tratamento, tendem a esbarrar no abandono da escola, ou evadem-se, são expulsas e negligenciadas.

Dessa forma, o educador, no espaço escolar, *a priori*, precisa despir-se de mitos e estereótipos enraizados em seu fazer pedagógico, lançar um olhar duvidoso para sua prática e estar disposto a refletir sobre ela constantemente, buscar uma formação continuada e atuar de forma criativa para coibir essas deformidades. O racismo precisa ser banido do sistema educacional com vistas a diminuir, reparar o débito com a população negra. E, nesse sentido, alguns pontos merecem destaque: reconhecimento da problemática racial na sociedade; desenvolvimento da igualdade entre grupos raciais e, paralelamente, a aceitação positiva de alunos e alunas negros e negras pelos demais alunos; provimento de alternativas para a educação. Em suma, devemos estar conscientes de que a diversidade tem um viés positivo, uma vez que vai servir de estímulo em busca de uma construção de autoconceito positivo e autoestima elevada das crianças, adolescentes e jovens negros, incentivando-os(as) a construir projetos positivos. (CAVALLEIRO, 2001).

A escola, na maioria das vezes, é vista como um espaço democrático em que todos podem aprender e se desenvolver igualmente, além de ser responsável por preparar os indivíduos a exercer cidadania. Segundo Freire (2001), a escola é um lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais que têm contribuído tanto para manutenção quanto para a transformação social. Para Alarcão (2001), a escola é uma organização pensante, flexível, aberta à comunidade em que se insere levando-se em consideração, no processo de ensino-aprendizagem da/o estudante, sua cultura e sua história acumulada.

Contudo, embora as práticas racistas não se iniciem na escola, na opinião de Cavalleiro (2001), encontram nela uma forte aliada para seu reforço nessas relações. Desse modo, estudos revelam que a baixa autoestima, os estereótipos estão diretamente ligados ao rendimento escolar, pois, os sujeitos que sofrem algum tipo de racismo ou discriminação, no espaço da escola, têm baixo rendimento escolar. “A existência de preconceito e discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores” (CAVALLEIRO, 1999, p. 98).

Para Silva (2005), tanto o preconceito explícito quanto o velado existente na escola, deixam marcas irreparáveis em estudantes negras/os; visto que, nos espaços da escola, e na própria sala de aula, muitos aspectos presentes excluem e discriminam os/as estudantes negras/os – como a ausência de cartazes, fotos, livros com histórias e imagens depreciativas que retratam a existência das/os negras/os nos mais variados ambientes da vida social, exercendo as inúmeras profissões que existem e frequentando todos os âmbitos da sociedade – pois, pesquisas revelam que a ausência dessas representações das/os negras/os em diversas situações do cotidiano, leva as/os estudantes negras/os a sentirem vergonha e negarem sua raça/etnia. Assim é que,

No espaço escolar, há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições –formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outros -, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. Como ao negro estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações. Isso leva os alunos negros a experimentarem o desejo, impossível, de tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável [...] (CAVALLEIRO, 1999, p. 98).

É preciso, sim, cumprir o que pressupõe o marco legal ensinando a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola com vistas à importância do estudante se auto identificar com a cultura e história ancestral dos povos africanos e notadamente para construção da identidade negra.

## IDENTIDADE E IDENTIDADE NEGRA

Para Loureiro (2004), o conceito de identidade está originalmente relacionado ao fato de um indivíduo construir sua própria história.

Castells (2002, p. 24-27) infere que a palavra identidade é “fonte de significado e experiência de um povo”. O autor apresenta três tipos de identidade: a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade de projeto.

A identidade legitimadora tem como centro elaborador e difusor as instituições dominantes em uma dada sociedade; a identidade de resistência é a de oposição, seu centro elaborador e difusor são os segmentos dominados e marginalizados que constroem verdadeiras trincheiras para conter o projeto dos atores dominantes

da sociedade, como por exemplo, o Movimento Negro no Brasil. a identidade de projeto é elaborada por atores ou segmentos sociais que querem alterar a posição que ocupam na sociedade e lutam para transformar suas estruturas (CASTELLS, 2002).

Vamos encontrar em Goffman (1988) o conceito de identidade social e real, associado ao termo grego *estigma*. Este termo é um atributo que produz um amplo descrédito na vida de uma pessoa. O vocábulo é utilizado na sua acepção original, porém mais amplamente usado para designar as desgraças do ser humano.

O conceito de identidade como estigma pode ser desdobrado em duas acepções: identidade social e real. A identidade social de uma pessoa estabelece seus atributos e sua categoria. Os meios para categorizar as pessoas e os atributos de cada categoria são estabelecidos pela sociedade. O social anula a individualidade e determina o padrão que interessa para manter a estrutura de poder, estigmatizando todos que rompem com o modelo estabelecido. Esse tipo de sociedade pode ser reclassificada como identidade social virtual. A identidade social virtual é aquela que é fruto da categorização e de atribuição de características do indivíduo pela sociedade. Por exemplo, algumas expressões do tipo: é um negro de alma branca, de negro só tem cor (GOFFMAN, 1988).

A identidade real, por sua vez, é aquela que é estabelecida a partir da categoria e dos atributos que o indivíduo prova possuir. Além da identidade social, tem-se a identidade pessoal, que é resultante de marcas positivas e combinação de itens da história de vida incorporados ao indivíduo.

Para Gomes (2002), a construção da identidade negra passa pelo viés da valorização das/os negras/os. Porém, é preciso repensar a estrutura da escola brasileira, no que concerne a construção dessa identidade, pois, do modo como é pensada, converge para a exclusão. Em tempo:



Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência (GOMES, 2002, p. 41).

Para Munanga (2000, p. 14) quando se fala de identidade, está se pensando numa busca de autodefinição, de autoidentificação. Isso pode ser traduzido por indagações, tais como: “quem somos nós?”, “de onde viemos” e “aonde vamos?”.

A ideologia do branqueamento e a mestiçagem apontam, segundo Munanga (2006), para a construção de uma sociedade unirracial e unicultural, contrapondo-se à construção de uma sociedade plurirracial, pluriétnica e pluricultural. A construção de uma identidade negra passaria, portanto, por uma crítica à ideologia do branqueamento e à proposta de uma sociedade unirracial e unicultural.

A criança negra brasileira, devido ao condicionamento sociocultural de um ideal de beleza e padrões culturais europeus introjetados pela colonização portuguesa, desenvolve a autoimagem e autoconceito distorcidos e baixa autoestima (PARÉ, 2000).

A baixa autoestima se manifesta quando, querendo ser diferente e assumir um ideal de branqueamento, as crianças rejeitam sua origem e cor da pele, seu corpo, seus cabelos, sua vida, bem como almejam adquirir características de pessoas brancas, por essas representarem força, poder, coragem e ascensão social. Assim, tentam se aproximar do protótipo de beleza própria das pessoas brancas, destacado, constantemente, pela mídia, criando um ideal que está longe do real e que contribui para que a criança negra negue a sua identidade racial (GOMES, 2002).

Goffman (1995) corrobora com esse entendimento, inferindo que o conjunto de tudo o que uma pessoa usa para atuar socialmente, é denominado de “fachada”. Para o autor, dentro de uma mesma fachada, há dois ambientes distintos: a região da frente, de contato com o público ou o externo, e a região do fundo ou bastidores. Na maioria das vezes a região do fundo é separada da região da frente por divisões, passagens protegidas, em que o acesso de pessoas estranhas é negado. É comum contratar pessoas com aspectos físicos valorizados socialmente para trabalhar em contato com o público e designar pessoas com atributos que a sociedade não valoriza para atuar no fundo. Assim, as pessoas negras são empregadas com mais frequência para ocupar a região dos fundos e notadamente são invisibilizadas.

Em se tratando do espaço da escola, geralmente quando a criança possui um conceito positivo sobre si mesmo, consequentemente, irá desenvolver uma autoestima positiva, isto é, percebe-se capaz e valorizada por si e pelos outros, vai sentir-se importante e feliz, gostará de si mesma e do que é, sem precisar assemelhar-se aos outros diferentes de si para ser valorizada. A escola, a família e a sociedade têm um papel fundamental no desenvolvimento do autoconceito, seja na preparação da criança para o enfrentamento das situações de discriminação, no incentivo à autovalorização e na transmissão dos valores culturais do seu grupo (CAMPBELL-WHATLEY; CONNER, 2000; KLEIN, 2000).

## REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NUMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS: PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento da pesquisa, necessário se fez o delineamento de um caminho. Como se trata de pesquisa, iniciamos

pelo conceito de pesquisa que Minayo (2009, p. 15) a compreende da seguinte maneira: “é a pesquisa que alimenta a realidade do ensino e a atualiza frente à realidade do mundo [...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Os métodos de abordagem são procedimentos gerais que norteiam o desenvolvimento das etapas fundamentais de uma pesquisa científica (ANDRADE, 2001). Assim, o método de abordagem utilizado foi o materialismo dialético, que segundo Andrade (2001, p. 27):

[...] É um método da busca da realidade pelo estudo de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade. Portanto, os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc.

Utilizamos como método de procedimento, o estudo de caso. De acordo com Stake citado por André (2005), explica que o conhecimento gerado a partir de um estudo de caso é diferente do conhecimento derivado em outras pesquisas, pois, no estudo de caso é mais concreto, encontra eco, é vivo; mais contextualizado – enraizado num contexto; mais voltado para a interpretação do leitor – os leitores trazem à tona suas experiências e compreensões.

No caso deste estudo, o local onde foi desenvolvido em uma escola da Educação Básica, logo um local específico, concreto, com um contexto definido. O nosso interesse em investigar nesta unidade, parte do pressuposto em saber como a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para a construção da identidade negra da(os) estudantes.

Para coleta dos dados, utilizamos a observação não-participante, feita nos momentos de contatos com a escola e com os sujeitos da pesquisa. Para registro das informações, usamos um diário de campo que “nada mais é do que um caderninho ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal” (MINAYO, 2009, p. 71).

Fizemos uso também da entrevista. Para Lapassade (2005, p. 70) “a entrevista põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e distintos: o que conduz a entrevista e o que é convidado a responder, a falar de si”.

Os dados foram apresentados em forma de quadro de respostas dos sujeitos respondentes da pesquisa, cujas respostas serão articuladas e interpretadas à luz do referencial teórico acerca da temática.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para coleta dos dados, houve uma entrevista associada a uma observação não participante. A entrevista foi realizada com estudantes e professores, sendo que para os primeiros aconteceu com 03 (três) estudantes do 5º ao 9º ano, 02 (dois) do sexo masculino e 01 do sexo feminino, com idade entre 12 e 14 anos. E, para os últimos, a entrevista ocorreu com 03 (três) professores, 01 (um) sexo masculino e 02 (dois) do sexo feminino.

Iniciamos a entrevista perguntando aos professores sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 e qual a contribuição desta para a construção da identidade negra dos estudantes. Obtivemos, então, as seguintes respostas:

**Quadro 1:** Respostas das/os professoras/es e estudantes sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003

SUJEITOS	RESPOSTAS
<b>PROFESSOR A</b>	“sobre a implementação, penso que serve para a inclusão de ação positiva, a valorização dos alunos de outras culturas, preenchimento de lacunas. Já fiz alguns trabalhos em outras escolas sobre a cultura, especificamente sobre o dia 20 de novembro. Sugestões para implementação do 13 de maio e 20 de novembro quando os professores poderiam trabalhar algo de muito forte pelo fato da importância das datas.
<b>PROFESSORA B</b>	“Quanto à Lei nunca li, mas sei do que se trata, por ter ouvido muito falar sobre o assunto. A implementação se faz necessária para iniciar um estudo dentro da escola, pois nunca foi visto como necessidade e nem levado a sério.”
<b>PROFESSOR C</b>	“A implementação da Lei nº. 10.639/2003 é fundamental pela necessidade de todos nós compreendermos a formação do povo brasileiro que tem o(a) negro(a) como elemento essencial na formação econômica e política da nação, pois um povo sem memória é fácil de ser dominado”.
<b>ESTUDANTE A</b>	“Não ouvi falar.”
<b>ESTUDANTE B</b>	“Não conheço, mas quando você falou em sobre cultura africana, já trabalhamos no dia 20 de novembro”.
<b>ESTUDANTE C</b>	“Não ouvi falar sobre identidade negra, nem sobre essa Lei, mas é importante que o professor aplique para evitar os xingamentos na hora das aulas”.

Fonte: arquivo do(a) autor(a).

Diante das respostas, observamos que os professores emitiram opiniões diversas. O Professor A percebeu a inserção da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola, somente em datas pontuais, destaca, os dias 13 de maio e 20 de novembro, o que sugere

que os conhecimentos construídos na escola, ainda estão focados apenas nesse aspecto factual (SOUZA; CROSO, 2007). Percebemos, na fala do referido professor, que a forma como os conteúdos sobre a história e cultura africana são tratados em outros contextos escolares em que ele trabalha são comuns ao modo como ele percebe este conteúdo. Vejamos explicitamente na sua fala: *“já fiz alguns trabalhos em outras escolas sobre a cultura, especificamente sobre o dia 20 de novembro.”*

O Professor B, não conhece a Lei nº10.639/2003, mas disse que “já ouviu falar”. Entretanto, reconhece a importância da valorização desse ensino dentro da escola. A resposta do Professor C é a que mais se aproxima do objetivo da Lei, principalmente no tocante à Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho 2004 e do Parecer CNE/CP nº 003/2004. A Resolução CNE/CP nº 01 em seu Artigo 2º e § 2º sinaliza que

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira. [...] (BRASIL, 2004b, p. 2).

O ensino da História, da Cultura Afro-Brasileira e Africana na perspectiva da formação identitária, conforme sinaliza o texto da Resolução nº 01 não deve limitar-se às ações pontuais que não permitem a continuidade e a construção do saber alinhado aos componentes curriculares. Dessa forma, é por meio da reflexão sobre os conteúdos que servirá de âncora para desconstrução da história estigmatizadora pautada no pensamento eurocêntrico (BRASIL, 2004b).

Quanto às respostas dos estudantes, percebemos que a maioria desconhece a Lei nº 10.639/03, fato este que tem sido costumeiro em muitas escolas brasileiras (GOMES, 2002). Todavia, de

acordo com as respostas dadas pela maioria dos docentes entrevistados que conhecem a referida Lei, verificamos um descompasso entre o conhecimento da Lei nº 10.639/03 e a não implementação do texto legal para os estudantes. Sobre isso é importante observar essa lacuna, em que o professor, apesar de conhecer, não percebe a importância da inclusão dos conteúdos da cultura e história africana no currículo escolar (SOUZA; CROSO, 2007).

Em continuidade à entrevista, buscamos saber sobre a importância de trabalhar o ensino da História e cultura Afro-brasileira e Africana nos componentes curriculares. Vejamos as respostas:

**Quadro 2:** Respostas sobre representação social negativa dos alunos/as negros/as

SUJEITOS	RESPOSTAS
<b>PROFESSOR A</b>	“Estou em fase de adaptação pela implementação da Lei e pelo contato com a pesquisadora, despertou para a questão. Estou iniciando o Ensino Fundamental, ainda não tem uma proposta construída. É necessário buscar fontes, mais informações, e que poderia passar pelas formações continuadas no interior da escola.”
<b>PROFESSORA B</b>	“Ainda não tenho argumentos para essa problemática”.
<b>PROFESSOR C</b>	“É necessário porque as pessoas não se reconhecem como negro(a) em virtude da origem e história do(a) negro(a) de forma deturpada. Não visualizo dentro do conteúdo de 8ª série a interdisciplinaridade com a cultura africana”.
<b>ESTUDANTE A</b>	“A Disciplina de História é a que mais fala sobre escravidão e também os livros didáticos que mostram como os negros sofriram”
<b>ESTUDANTE B</b>	“Às vezes na disciplina de Arte no dia 20 de novembro fazemos alguns cartazes falando do sofrimento de Zumbi dos Palmares”
<b>ESTUDANTE C</b>	Só na disciplina de História quando fala da escravidão. “África é um país triste, acho que por isso os professores quase não falam sobre o assunto”.

Fonte: arquivo do(a) autor(a).

Quando indagados sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por meio dos componentes curriculares, é perceptível a estranheza por parte dos Professores A e B. Porém, considerou-se um diferencial na resposta do Professor B, quando associa diretamente a formação continuada como fonte de instrumentalização para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003. A inclusão dos conteúdos no planejamento exige a promoção de formação dos docentes, estimula a interdisciplinaridade da temática em âmbito geral e alusivo ao Dia 20 de novembro e orienta para as denúncias de casos de racismo às autoridades competentes (BRASIL, 2013).

Com relação às respostas dos estudantes, constatamos que possuem, ainda, uma representação social negativa em relação à história do negro, pois eles têm materializado simbolicamente o negro escravo, ou seja, o sofrimento do negro no período da escravidão. Importante acrescentar que esse ideário, internalizado pelos estudantes, segue reproduzido nos livros didáticos de História do Brasil. Nesse sentido, no componente Curricular História fica evidente que ainda se perpetuam os conteúdos relacionados a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, associada à ideia construída sobre os povos africanos, que denota escravidão, pobreza, feiura e subserviência (SILVA, 2005).

Conforme Gomes (2002, p. 41)

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência.



Em continuidade, procuramos saber o que os/as entrevistadas/os entendem por identidade negra e se a escola é um local responsável por essa construção. Eis as respostas:

**Quadro 3:** Respostas sobre identidade negra por parte das/os investigadas/os

SUJEITOS	RESPOSTAS
<b>PROFESSOR A</b>	“Ainda é estranho e ainda não tinha atentado, mas identidade negra é a cultura do povo negro. Agora percebo a pergunta, digo que é cultura de um povo deve ser assumida, valorizada e multiplicada de geração em geração.”
<b>PROFESSORA B</b>	“Afirmção de si, de seus valores e potencialidades, individuais, dignidade – manutenção dos laços dos povos africanos, e que esses laços devem ser mantidos com tantas injustiças – Danças - Culinária – Vestimenta.”
<b>PROFESSOR C</b>	“Seria você se aceitar como negro, não ter vergonha de ser negro, não se sentir inferior. Seria necessário valorizar, mostrar a beleza negra, trabalhar a autoestima. Deveria ser feito palestras, projetos e atividades que valorizassem a cultura africana. A escola tem essa responsabilidade”
<b>ESTUDANTE A</b>	“identidade negra é se assumir negro, mas as pessoas não querem ser negra, porque todo mundo zoa dela.”
<b>ESTUDANTE B</b>	“É querer ser negro, mas o próprio negro não gosta da sua cor.”
<b>ESTUDANTE C</b>	“Eu acho que identidade negra, é quando a pessoa diz eu sou negra sem sentir vergonha, mas a escola não trabalha com isso, aí um aluno fica apelidando o outro e às vezes dá até confusão.”

Fonte: arquivo da(o) autor(a)

A palavra identidade, para os professores A, B e C parece fácil de definir, mas percebemos que os entrevistados não conseguem fazer a articulação entre se autodefinir negro com a importância dessa construção por meio dos conteúdos. Apontam uma definição comum, definir-se negra/o. Assumir-se negro, significa na opinião de

Gomes (2002), ancorar-se em um terreno que de fato propicie aos estudantes motivos para essa identificação.

Sobre o conceito de Identidade, Castells (2002) define como fonte de significado, ao passo que Gomes (2002) compreende identidade negra diretamente relacionada à história, à memória e à cultura do sujeito. Deduz-se, portanto, que é especificamente a escola o espaço responsável pela inclusão desse conteúdo.

Cavalleiro (2001, p.152), infere que os termos pejorativos dados à população negra a estigmatiza e a estereotipa, pois

[...] podem comprometer o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes negros, contribuindo com um terreno fértil para a instalação de um sentimento de inferioridade e fragilidade da autoestima. Comentários depreciativos, por vezes irônicos, são altamente prejudiciais. É preciso “ouvir” esses discursos e refletir sobre o conteúdo da linguagem utilizada no cotidiano escolar.

Em síntese, há uma grande carência de informação e formações pedagógicas tanto para os/as professoras/es, quanto para os/as estudantes. Tal carência, traduz-se na ausência de um comprometimento de todos os profissionais da escola no trato das questões étnico-raciais; invisibilidade identitária de alunos(as) e professores(as), dado que contribui para a baixa autoestima dos mesmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tratou da análise das relações que estão sendo estabelecidas e como a questão étnico-racial está sendo trabalhada na escola, local da pesquisa, bem como se a Lei nº 10.639/2003 está sendo implementada nesta instituição; visto que, no que tange ao combate ao racismo, se mostra fundamental tra-

balhar o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, os conteúdos que subsidiam os/as alunos/as a construir um mundo subjetivo, e a incorporarem papéis sociais básicos, seus e de outros, adquirindo as características fundamentais de sua personalidade e identidade.

O estudo constatou que os/as alunos/as da escola pesquisada cultivam uma visão estereotipada e depreciativa em relação aos negros, constatou, também, que os/as professores/as que conhecem a Lei nº 10.639/03, não a utilizam. Dos/as professores/as investigados, dois acham importante trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana na escola e apresentam uma visão positiva sobre a África e os negros, mas na transposição das aulas não incluem essa discussão. Observamos, portanto, que há um descompasso nesta questão, e, entendemos que o discurso dos professores não se efetiva na prática ou pelos menos não alcança os alunos. Percebemos também que não há conhecimento da Lei nº 10.639/03 pelos respondentes estudantes da pesquisa.

Constatamos, ainda mediante observação, que os/as professores/as enfrentam alguns desafios em relação à implementação da Lei nº. 10.639/03, como falta de acesso a materiais didático-pedagógicos para trabalhar a temática, motivação, conhecimento da Lei e ausência de formação nessa área. Entendemos esses aspectos como condição essencial para o sucesso do ensino dos conteúdos e para que os/as professores/as não tratem esta questão de forma improvisada e folclorizada. A pesquisa realizada mostrou que diante dos desafios, a Lei nº. 10639/03 ainda não está sendo implementada de fato na escola da Professora Lena Maria Araújo Silva e a educação antirracista, que visa a promoção de relações igualitárias entre todos, não está sendo trabalhada nesse espaço.

Sendo assim, para implementar de fato a Lei nº. 10.639/2003, nas escolas e nas salas de aula, inclui inicialmente reconhecer a im-

portância e o quanto os conteúdos dessa lei são fundamentais para que as/os estudantes negras/os se reconheçam na cultura e formação nacional e a formação de professores para trabalhar uma história que a maioria não teve contato; também, é necessário foco e compromisso da Secretaria de Educação dos municípios com as escolas, no sentido de desenvolver projetos para assegurar a promoção de educação antirracista neste espaço; incentivo para os/as educadores/as se atualizarem, pesquisarem e estudarem sobre a temática, bem como, o acesso a material pedagógico atualizado.

Assim, notamos que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana precisa, obrigatoriamente, ser trabalhado nas instituições brasileiras de ensino, para que a história, a cultura e a memória africana possam ser reconhecidas e respeitadas e para que os/as estudantes negras/os e possam se autodefinir negras/os, de fato.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do Trabalho Científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BRASIL. **Igualdade racial e étnica**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 03 de 10 de março de 2004**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acessado em: 15 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (ensino médio). Brasília: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acessado em: 15 jun. 2018.

CAMPBELL-WHATLEY, Gloria D.; CONNER, James P. **Teacher education and special education**. v.23, n.1, 2000.

CASTELLS, Manuel. **O poder das Identidades**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. *In*: LIMA, J. C.; ROMÃO, J.; SILVEIRA, J.M. (orgs.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: NEN, n.6, 1999, p. 49-80. (Série Pensamento Negro na Educação).

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001.

COELHO, W. de N. B.; COELHO, M. C. **Entre virtudes e vícios**: educação, sociabilidades, cor e ensino de História. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismo e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *In*: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GOMES, N. L; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. O Movimento Negro e a Educação Escolar: estratégias de luta contra o racismo. Relatório de Pesquisa do II

Concurso Negro e Educação. Rio de Janeiro, RJ. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**, Ação Educativa e Fundação Ford, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma-Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

\_\_\_\_\_. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

KLEIN, Helen Altman. **Childhood education**.v.76, n. 4, 2000.

LAPASSADE, Georges. **As Microsociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2005.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Identidade étnica em reconstrução**: a ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo na perspectiva existencial humanista. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, v. 68, p. 45-57, 2006.

\_\_\_\_\_. **100 Anos de bibliografia sobre o negro no Brasil**. Volume I e II. São Paulo: Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo / Fapesp / Cnpq, 2000.

NASCIMENTO, A. do. **Combate ao Racismo**: discursos e projetos. Brasília: Editora Câmara dos Deputados, 1991.

PARÉ, Marilene. **Auto imagem e autoestima na criança negra**: um olhar sobre seu desempenho escolar. Porto Alegre, 2000. (Dissertação de Mestrado).

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SANTOS, Clenia de Jesus Pereira dos. **Reflexões epistêmicas sobre identidade negra no contexto escolar**. 1. Ed. Curitiba. Appris. 2021.

SANTOS, Helio. Teoria do círculo vicioso. In: **São Paulo em perspectiva**. São Paulo: Fundação Seade, 1994.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

SOUZA, N. S. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1991.



## CAPÍTULO 15

---

### ARTE COMO PROMOÇÃO DA AUTOESTIMA DE ALUNAS SURDAS E NEGRAS NO CENTRO DE ENSINO COELHO NETO, EM SÃO LUÍS – MA

Ana Valéria Lucena Lima Assunção

#### INTRODUÇÃO

A pesquisa parte do pressuposto que as variadas formas de preconceito no âmbito escolar e a conexão entre os tipos de estigmas contra surdos(as) e negros(as) faz parte da realidade no contexto escolar. Assim, propusemos investigar o posicionamento dos(as) alunos(as) frente aos variados tipos de preconceito na escola, observando em que medida uma atividade artística que trabalhasse a identidade e valorização cultural poderia contribuir para a melhoria da autoestima de alunos (as) Surdos (as) Negros (as) e a escola como espaço de inclusão. Além disso, averiguar como os projetos e atividades práticas específicas podem ajudar na construção de uma identidade negra e surda positiva. Entendendo que a inclusão pode ser pensada e efetivada na escola de forma que os(as) professores(as) aprimorem as suas práticas.

A investigação em seu propósito mais amplo coaduna-se à urgente necessidade de propostas de intervenções artísticas em arte voltadas à práticas educativas de inclusão na escola: a saber, proces-

sos e problemas, norteados pela complexidade do acesso, acessibilidade, permanência e atuação das pessoas com deficiência. Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa foi investigar a inclusão no CE Coelho Neto, evidenciando as principais dificuldades e desafios dessa implementação com alunas afrodescendentes e surdas. Observando as variadas formas de preconceito no âmbito escolar e como ocorre a conexão entre os variados tipos de preconceitos, por meio da promoção de debates sobre preconceito, nas suas variadas dimensões a partir de ações de intervenção artística.

A docência em uma perspectiva inclusiva em nosso país constitui uma tarefa que contempla variadas dimensões, apresenta ainda alguns desafios. De um lado, temos alunos(as) com surdez, que sofrem continuamente para que tenham suas especificidades atendidas, sobretudo para utilizar as duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, por meio do bilinguismo. Por outro, observamos alunos(as) que sofrem preconceito e discriminação racial na esfera educacional. Nessa perspectiva, buscamos apontar os personagens principais dos variados tipos de preconceitos, pensando-os como detentores de identidades múltiplas, e, dessa maneira, desenvolvemos atividades de intervenção com foco no preconceito de uma forma geral, abordarmos as variadas facetas do preconceito e, assim, implementamos práticas pedagógicas que fizeram ligação entre inclusão, identidade, questões de raça, etnia, ou seja, trabalhamos com especificidades previstas Lei nº 10.639/2003<sup>48</sup>. E desse modo, essa

---

<sup>48</sup>Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. [...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

pesquisa discute como se constrói a identidade dos alunos(as) negros(as) e surdos(as), identificando os desafios para tornar o espaço escolar inclusivo e acessível a todos.

## INCLUSÃO SOCIAL DO SURDO E O PAPEL DA ESCOLA NESSE CONTEXTO

Os (As) surdos(as) são sobremaneira afetados(as) por ações e práticas de preconceito. São vítimas da exclusão no que cerne aos aspectos socioculturais, em muitos momentos são vistos como incapazes pela ineficiência das escolas em oferecer situações em que eles possam ter acesso a linguagem, e por consequência a inclusão.

Segundo Sassaki (1997), a “prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais: como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação humana” (SASSAKI, 1997, p.41). As pessoas surdas, assim como todas as demais pessoas com deficiência, detêm o direito de ser atendidos em espaços que contemplem as suas necessidades. Nesse sentido, identificar as necessidades, planejar ações que tornem a escola um ambiente de fato educacional é fundamental no processo de inclusão.

Em tal contexto, a legislação brasileira assegura o direito à educação estendida a todos os cidadãos. Especificamente no artigo 208, inciso III, da Constituição Brasileira assevera que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. E tal direito é complementado pelo Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamentou a Lei nº 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Tal Decreto dispôs sobre a inclusão de Libras

como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor (a) e tradutor(a) / intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos (as) surdos (as) e a organização da educação bilíngue no ensino regular. Fato que tornou possível a inclusão de muitos alunos (as) na educação básica, visto que alunos(as) surdos(as) só assim obtiveram a efetivação da educação bilíngue, mediado pelo(a) intérprete dentro de sala de aula e pelo (a) professor (a).

Entretanto, estas ações estão sujeitas às limitações de cada estado, município e escola. Há muitas barreiras que precisam ser rompidas para implementação da legislação de forma homogênea. Nesse contexto, o papel da escola deve ser de construção de um ser social que preza pela igualdade, pelo respeito e pela inserção social. Para Mantoan (2003) a inclusão:

(...) tem por objetivo inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos que é estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2003, p.16).

Uma educação de qualidade para surdos(as) implica na reorganização da escola mediante suas demandas, ou seja, ela precisa estar preparada para lidar com as diferenças e fortalecer as individualidades. Deve-se considerar que cada aluno possui um ritmo de aprendizagem. De acordo com a lei nº 10.098 /2000, em seu capítulo VII, versa sobre a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, nela:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de

comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer (BRASIL, 2000).

Dessa forma, a escola ao acolher um(a) aluno(a) com surdez, carece de preparação estrutural, humana e acadêmica para sua efetiva integração. Conforme Lacerda (2000) há inúmeras dificuldades ao trabalhar com alunos (as) surdos(as) em algumas escolas, tais alunos(as) apresentam sérias dificuldades e acabam “não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos” (LACERDA, 2000, p. 71). Tal exemplo, diz muito sobre os atuais desafios de mudar a escola que temos, transformando suas práticas educativas, tornando-a mais atrativa e realmente inclusiva.

Ao receber um(a) aluno(a) surdo(a) em uma sala de aula regular, a escola deve se organizar para atendê-lo (a) nas suas potencialidades e limitações; as aulas precisam ser elaboradas obedecendo uma flexibilização curricular. Normalmente essa escola não se adequa à realidade do(a) aluno(a) surdo(a), ao contrário essa escola continua constituída da mesma maneira e “o aluno que foi inserido que deverá adaptar-se a ela. No entanto, no sistema de ensino inclusivo é a escola que se reorganiza para atender a especificidade de cada aluno. Sendo assim, o foco da integração é o aluno com deficiência e o foco da inclusão é o sistema de ensino que tem que oferecer um ensino de qualidade a todos” (SILVA, 2003, p.32).

Dessa maneira, a inclusão escolar deve ser pensada como um processo dinâmico e gradual, tomando formas diversas a depender das necessidades dos (as) alunos(as), já que se pressupõe que essa integração permita “a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e in-

centivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas” (LACERDA, 2000, p. 29).

A associação de variadas formas de preconceito, nos casos aqui estudados, raciais e em relação à surdez, impõe sofrimento e exclusão social. Tal situação precisa ser discutida a fim de que estes alunos(as) deixem de ser socialmente invisíveis na escola, sobretudo, estes sujeitos necessitam sentir-se capazes e valorizados. Stainback (1999) no que se refere a essa questão, afirma:

Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação. Quando as escolas são excludentes, o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos quando eles se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em uma competição desumana (STAINBACK, 1999, p.27).

Ao falarmos de preconceito, identidade e cultura surda, devemos ter em mente que essas relações são historicamente formadas e são com muita frequência modificadas por novas relações sociais. E nesse contexto, concordamos com Hall (1997) ao afirmar que “somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. Os sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época para outra” (HALL, 1997, p.61). Por essa razão é tão importante que a escola se organize para discutir e ajudar na construção de identidades positivas dentro da escola seja elas quais forem. Estas questões precisam ser discutidas nas salas de aula, incluídas nos currículos para desconstruir estereótipos contra negros(as), surdos(as), entre outros. E somente assim, modificar as relações estabelecidas, aquelas fundamentadas em estereótipos. “A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se

como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas” (GOMES, 2002, p.40)

## A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA – O DESAFIO DA INCLUSÃO

Entender como se constrói a identidade negra tem sido um dos principais desafios da educação brasileira atual, visto que há inúmeras ações dentro e fora da escola, no sentido de trabalhar positivamente essa construção. Percebemos que a escola desempenha um papel de protagonismo nessa jornada, sobretudo por meio da Lei Federal nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 e tornou obrigatório o estudo sobre a cultura e História Afro-Brasileira e Africana nas instituições públicas e privadas.

Dessa maneira, edificar uma identidade na escola ou em qualquer ambiente educativo, carece que o interlocutor, no caso o professor ou agente educativo, comprometa-se em formar-se ou reformular seus conceitos, caso seja necessário. E quando imprescindível, a (re) construção de conceitos requer sensibilização, visto que:

Ao dizer identidade, estamos referindo-nos à consciência que cada um de nós tem de si próprios, ao ter sua comunidade, de sua classe social, do seu grupo de raça. (negro índio, amarelo, branco, de gênero (mulher, homem), dos pais que vivemos). Consciência essa que elabora na vida do dia a dia, dando significado às relações que dão na família na comunidade, na escola e no mundo do trabalho (SILVA; MONTEIRO, 2000, p.77).

Assim, observamos que estes(as) sujeitos ao tornarem-se coletivos ou formarem uma coletividade, constituem então uma certa identidade, no caso desse estudo, uma identidade negra e surda,

especialmente quando estes(as) sujeitos passam a se organizar em torno de práticas que serão defendidas por seus membros (SADER, 2001).

Furtado (2010) em seu estudo sobre identidade negra e surda, relata que os(as) surdos(as) negros(as) ouvidos(as) em sua pesquisa reconhecem a “dupla diferença”; mas, afirmam que as duas não formam um todo e não constituem um todo. Relatam que a “dupla diferença” é marcada, que o preconceito ocorre sim, mas é algo que não é explícito e não aparece no mesmo episódio, por serem surdos(as) negros (as). Mas em alguns episódios o preconceito ocorre porque são surdos(as); em outros, porque são negros(as).

Ainda que as leis tenham sido criadas para barrar ações de preconceito, como as aqui já citadas, observamos que estas não garantem efetivas ações e suas devidas implementações. Para que o processo educativo com efeito aconteça, é necessário que a escola seja protagonista no processo de inclusão, deve criar situações concretas que nulifiquem qualquer forma de preconceito e discriminação. A escola então, deve ser o suporte para a transformação e construção de uma identidade positiva negra e surda, fundamentada em ações de valorização cultural afro, que problematize o racismo, a discriminação e preconceito em todas as suas vertentes.

## METODOLOGIA

### **Participantes**

Os (as) participantes que compõem a pesquisa foram os sujeitos que integram a comunidade escolar do CE Coelho Neto, composto de 734 alunos(as) (Dados de 2018), 2 alunos(as) surdos(as), que representam 2,27 % em relação ao total de alunos(as) matriculados(as) em 2018.



Desenvolvemos nossa pesquisa com uma amostra de nove alunos(as) do turno matutino, sete deles serão chamados de ouvintes e duas alunas portadoras de deficiência auditiva serão chamadas de surdas e receberão numeração para preservar suas identidades. A opção por trabalhar com o universo desses (as) alunos (as) é por se tratar de jovens que sofrem cotidianamente preconceitos generalizados e em função disto, estarem presentes as características que desejávamos estudar. Assim, a escolha da amostra se deu pelo fato de estudarem no mesmo turno que nós estávamos trabalhando naquela mesma escola.

### **Contexto da pesquisa**

A pesquisa de campo aconteceu no Centro de Ensino Médio Escola Coelho Neto, localizado na Rua Jorge Damous, 257, Ivar Saldanha, São Luís – MA, escola pública de ensino regular que oferece o ensino médio (1º ao 3ºano) nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Por meio da mediação da intérprete, sentamo-nos com as duas alunas surdas do CE Coelho Neto, objetivando conscientizá-las de todos os passos das atividades do projeto sugerido pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) denominada Semana da Consciência Negra. O aludido Projeto referia-se à um programa assinado entre as Secretarias de Estado da Educação (Seduc), Extraordinária de Igualdade Racial (SEIR) e Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP), criando o Programa de Conscientização e de Promoção da Igualdade Étnico-Cultural, no âmbito de toda a rede estadual de educação do Maranhão, que teve como objetivo principal o combate ao racismo e desenvolvimento de uma cultura de paz. O programa consistia na promoção de campanhas nas escolas da rede estadual de ensino para promover a conscientização sobre as diversas etnias que se fazem presentes no Estado do Maranhão, para fortalecer a

auto identificação dos povos e comunidades tradicionais e fomentar a igualdade racial com vistas a enfrentar o preconceito e promover o respeito à diversidade ( SEDUC-MA, 2018).

## **Instrumentos**

Durante a realização da pesquisa, para coletar as informações que formam o escopo deste trabalho, utilizamos variados instrumentos metodológicos, a saber: diário de campo (DC), entrevistas semiestruturadas (ESE) e observações. O diário de campo significou um eficaz instrumento de nossa pesquisa qualitativa, tínhamos como alvo o apontamento de todas as etapas do processo de pesquisa, em todas as suas dimensões. São nestes instrumentos que colocamos todas as nossas impressões, e observamos tudo o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias (DEMO, 2012, p. 33).

Foi por meio da observação durante o ano letivo de 2018 que percebemos as dificuldades de entrosamento das alunas surdas com os demais alunos (as) nos momentos do intervalo na escola, e, destacamos o quanto esse instrumento foi importante no processo de pesquisa, visto que “a observação é a base de toda investigação no campo social, podendo ser utilizada em trabalho científico de qualquer nível, desde os mais simples estágios até os mais avançados” (RICHARDSON, 1999, p. 259).

## **Procedimentos de coleta e análise**

A orientação metodológica deste trabalho foi significativa para relatarmos os achados de uma intervenção voltada para a apli-

cabilidade/efetividade de uma atividade de inclusão no CE Coelho Neto, evidenciando as principais dificuldades e desafios dessa implementação com alunas afrodescendentes e surdas.

Tal intervenção aconteceu no período de 3 (três) meses, entre setembro de 2018 a novembro do mesmo ano. Consistiu em observações participantes durante as atividades e por meio de entrevistas de aspecto qualitativo. Utilizamos como mediadoras desse processo a intérprete de surdos (as) da referida escola.

Foi realizada uma sessão de fotos, cujos modelos foram os próprios discentes, a proposta foi trabalhar com fotos editadas artisticamente para serem utilizadas por meio da técnica do *street art*, o lambe-lambe.

Em seguida, levamos as fotos à uma gráfica, onde pôsteres foram impressos e iniciamos juntamente com os (as) discentes a montagem da obra em um espaço cedido pela direção da escola. Nessa ocasião, importou a harmonização e disposição das imagens por cores e posições. E a obra de grafite ficou exposta no dia da Mostra da escola, em alusão ao Dia da Consciência Negra.

Elaborar o projeto de uma montagem é imaginar a construção de um mundo paralelo. É como antever uma paisagem que irá receber o visitante, tirando-o do seu universo cotidiano para levá-lo a outra dimensão. É preciso construir uma zona de conforto - ou de desconforto, se for o caso - particular para sequestrar as pessoas da velocidade de processamento de dados atual, da necessidade de decifrar tudo rapidamente em um golpe de olhar (CHIODETTO, 2013, p. 67).

A montagem de exposição fotográfica foi, pois, um processo de construção de espaços, de coexistências, ou existências, em que se projeta algo que almeja ser visto, criam ressignificações e gera inquietações, um chamado, uma visão atenta para quem olha e vê. Este pensamento se integra à escolha do local onde as imagens foram

montadas pelos alunos (as), principalmente porque eles (as) escolheram a entrada da escola, obviamente com o devido consentimento da direção (SILVA, 2018).

Ao final de todo o processo, aplicamos entrevistas com as duas alunas surdas e dois alunos (as) ouvintes que participaram do projeto, sujeitos dessa pesquisa.

## **Resultados e discussões**

A escola somente poderá ser considerada inclusiva, quando se reestrutura física e humanamente para oferecer uma educação que contemple todas as diferenças individuais, com propriedade, aquelas modificações voltadas para atender os alunos (as) com deficiência. Diante disso, concordamos com Brasil (2010, p.10) ao afirmar que “a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas”. Não podemos ainda, negar o relevante trabalho desenvolvido pelos intérpretes de Libras no processo de inclusão educacional dos surdos(as).

Por meio da mediação da intérprete, dialogamos com as duas alunas surdas do CE Coelho Neto, objetivando conscientizá-las de todos os passos das atividades do projeto sugerido pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) denominada Semana da Consciência Negra.

As alunas surdas visitaram as 8(oito) turmas da escola a fim de explicar que são surdas e que sofrem constantemente preconceito e invisibilidade na escola. O objetivo da fala das alunas foi sensibilizar toda a comunidade acadêmica e fazer um paralelo com o projeto da Semana da Consciência Negra, na medida em que explicavam e narravam as variadas discriminações enquanto alunas surdas e ne-

gras. As falas das alunas destacaram a importância em oferecer aos alunos (as) a oportunidade de conhecimentos, de desmistificação de equívocos em relação ao racismo, discriminação aos surdos(as) e negros(as) na sociedade brasileira em geral.

Vale destacar a narrativa das alunas naquela ocasião. Durante essas visitas, elas questionaram se os (as) alunos(as) ouvintes já haviam sofrido algum tipo de preconceito de cor. Nesse momento elas direcionaram o foco da pergunta à realidade de preconceito sofrido por elas naquela escola. Elas disseram:

O que vocês sentiram nesse momento de discriminação é o mesmo que sentimos todos os dias aqui na escola, quando nós somos praticamente invisíveis para vocês (Aluna Surda 01, Informação Verbal Traduzida, dezembro/2018, São Luís/MA).

Tendo em vista os argumentos apresentados, pudemos observar a reação imediata de todos(as) naquela sala, visto que a afirmativa daquela aluna os fez repensar sobre seu próprio cotidiano. Elas falaram de serem vistas como diferentes por falarem outra língua, no caso, libras. E que isso as incomodava muito.

Falar sobre surdez e preconceito é narrar uma das interfaces do ser surdo. Na história do povo surdo estão evidentes as marcas que o identificam como um ser incompleto, incapaz, deficiente. A partir dessa concepção da surdez, todo tipo de violência física e simbólica foi exercida, passando por extermínio, reclusão em casa, proibição do uso da língua de sinais, segregação em escolas especiais (WITKOSKI, 2009, p. 565). Apesar de tantas barreiras enfrentadas em todo esse tempo, algumas conquistas foram sendo alcançadas rumo à inclusão, uma delas é ter acesso à linguagem de sinais.

A comunicação em libras é recente nas escolas brasileiras, e é frequentemente observada sob a perspectiva de crenças e mitos,

por ter uma modalidade diferente da maioria das línguas, visual e gestual, podendo gerar a falsa ideia de facilidade de aprendizado, sendo comparada à mímica, ou ainda ser alvo de preconceito, pelo desconhecimento a seu respeito (SANTOS; CAMPOS, 2013, p.142).

Na visita ao laboratório, local designado pela direção da escola para conversas do grupo, as alunas surdas convidaram um (a) aluno(a) de cada turma para fazer parte de um grupo que discutiria o preconceito na escola e organizaria o projeto. Houve somente um encontro, aconteceu no laboratório da escola, ali discutiram como poderiam melhorar as relações entre todos, sobretudo, eles (as) conduziram a dinâmica do projeto. Definiram como se daria o ensaio fotográfico, delimitaram locais e minúcias de todo o trabalho. Naquela ocasião trocaram contatos de *WhatsApp*, momento em que criaram um grupo específico para tratar os pormenores do projeto. Observamos um avanço na comunicação entre todos, já que antes daquela ocasião não havia nenhum elo de comunicação entre eles (as), sendo então o projeto, o foco que os aproximou, os fez manterem conversas pelas redes sociais.

O aluno ouvinte 02 narra esse momento. Ele diz que:

nós não éramos próximos, mas depois do projeto eu percebi que tinha outro jeito de falar com elas, pelo watsap, pelo instagram, hoje sempre nos falamos (Aluno ouvinte 02, Informação Verbal e Transcrita, Janeiro/2018, São Luís/MA).

Os momentos de interação na escola precisam ser pensados enquanto ações de inclusão e só acontece verdadeiramente quando os agentes do processo educativo se despem dos estigmas e preconceitos que cercam os(as) alunos(as) surdos(as). No momento que essa barreira é quebrada, há ganhos para todos. Segundo Maciel (2000):

A interação aluno-aluno traz à tona as diferenças interpessoais, as realidades e experiências distintas que os mesmos trazem do ambiente familiar, a forma como eles lidam com o diferente, os preconceitos e a falta de paciência em aceitar o outro como ele é. Todos os alunos das classes regulares devem receber orientações sobre a questão da deficiência e as formas de convivência que respeitem as diferenças, o que não é tarefa fácil, mas possível de ser realizada. Levar os alunos de classes regulares a aceitarem e respeitarem os portadores de deficiência é um ato de cidadania (MACIEL, 2000, p.55).

Fica claro que as limitações de exclusão dessas alunas, ocorre pelo desconhecimento das suas potencialidades de comunicação. Interessava nesse sentido, observar como ocorre essa relação entre o social e a educação, e principalmente, se as interferências fortalecem ou obstruem culturas de um grupo sobre outro. Assim, a escola deveria buscar a eliminação de todas as formas de exploração e de opressão, objetivando sobremaneira, a inclusão social. Nesse sentido concorda-se com Freire (2005) ao afirmar que aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos (as) – libertar-se a si e aos seus opressores (as).

Incluir alunos(as) com necessidades especiais ou vítimas de danos sociais é um grande desafio na contemporaneidade. No CE Coelho Neto, tínhamos duas alunas surdas e negras. Observamos variadas dificuldades para promover inclusão destas alunas do ponto de vista social, da mesma forma com às questões étnico-raciais. Os (As) surdos(as), assim como os negros(as), sempre foram, “historicamente, estigmatizados, considerados de menor valor social. (...). Sendo destituídos dessas “virtudes”, os surdos eram “humanamente inferiores”. A língua de sinais era considerada apenas uma mímica gestual, e sempre houve preconceitos com relação ao uso de gestos para a comunicação” (SANTANA; BERGAMO, 2005).

Essas formas de preconceito narradas pelas alunas, que supostamente faziam parte de suas rotinas naquela escola, a partir da efetivação do referido projeto, foram amplamente debatidas, conforme pudemos observar. Ao questionarmos qual a principal lição de vida você tirou ao participar ativamente desse projeto. A aluna ouvinte, respondeu:

Devemos aprender a conviver com as meninas surdas, eles são pessoas como nós, e merecem todo nosso respeito e admiração. Elas são capazes de fazer tudo com mais intensidade, pois tem que vencer muitos preconceitos todos os dias na escola (Aluna ouvinte 01, Informação Verbal e Transcrita, janeiro/2019, São Luís/MA).

Em alguns momentos de nossa observação, vimos que embora as alunas surdas dominassem a língua portuguesa, o preconceito ainda podia ser percebido em decorrência de ideias equivocadas sobre a capacidade destas alunas, muito por conta do que é socialmente aceito como normal. Nesse sentido, projetos educacionais que visem a desconstrução do preconceito são de extrema importância nas escolas brasileiras.

Assim, para que o processo de inclusão dessas alunas ocorra, a escola precisa adotar um currículo que contemple todas as culturas presentes na escola. A escola necessita criar espaços e atividades que contemple as realidades dos alunos(as) surdas, negros(as), brancos(as), indígenas, da mesma maneira as questões de gêneros devem ser contempladas nos projetos e práticas docentes. Somente assim a escola poderá ser considerada inclusiva.

No que concerne ao processo de interação entre todos os participantes do projeto, destacamos o momento em que fizemos uma visita ao Centro de Cultura Negra (CCN-MA). Ali, observamos que já havia certo entrosamento entre todos, visto que eles já troca-



vam mensagens pelas redes sociais, e já sabiam algo sobre a vida uns dos outros, conforme observações durante a visita àquela instituição. Observamos que a inclusão só ocorre se todos tiverem os mesmos direitos atendidos e respeitados, “participando das aulas, tendo as mesmas oportunidades, pois uma educação só é inclusiva se ela for solidamente fincada em direitos humanos, através do combate sistemático de qualquer forma de preconceito” (CARNEIRO; LIMA, 2016, p. 1).

Embora não estivesse sido planejada inicialmente, resolvemos em reunião, visitar o Centro de Cultura Negra localizado em um bairro próximo à escola. Nossa intenção, ao traçar essa visita, era aproximar os(as) alunos(as), proporcionar momentos de conversas e interações. E paralelamente, eles conheceriam uma instituição que trata especificamente com situações de preconceito de forma contínua, inclusive combate tais atos por meio de ações práticas de inclusão social e racial.

Em nossas observações durante a visita, um aluno ouvinte tentava a todo instante estabelecer conversa por meio de anotações em seu caderno com as duas alunas surdas. Durante toda a visita eles estabeleceram comunicação e foi possível fazer conexão com os resultados encontrados por Félix (2008), onde em situação parecida “lhes foi possível atribuir, a si próprios, uma imagem positiva, qual seja, a de jovens ativos, competentes para, como quaisquer outros, interagir socialmente de forma intensa, significativa - e não a de adolescentes “mudinhos”, deficientes, incapazes (FÉLIX, 2008, p.113).

Um momento significativo para interação social do grupo foi a ida ao Centro Histórico de São Luís - MA para fazer as fotos do projeto. A despeito de esta atividade traremos como foco principal a interação entre alunos (as) surdas e ouvintes, observamos que a carência de uma comunicação oral não impediu a interação social entre todos. Para a aluna surda 02, esse momento representou:

Um grande dia na minha vida, me senti bonita, me maquiei, tirei fotos bonitas com um fotógrafo profissional. Me senti muito importante e linda (Aluna Surda 02, Informação Verbal Traduzida, dezembro/2018, São Luís/MA).

Por ocasião dessa ida ao centro histórico, observamos que a linguagem entre eles já estava estabelecida por meio de gestos e expressões improvisadas, além da linguagem escrita em folhas de papel improvisadas.

No momento de apresentação do trabalho, no caso o mural de Lambe-lambe, somente os(as) alunos(as) ouvintes participaram, embora todos tenham sido chamados a apresentar o trabalho naquela data.

O trabalho de uma forma geral foi muito bem avaliado por toda a comunidade escolar, momento em que dar visibilidade às alunas negras e surdas naquele mural possibilitou um rompimento com o preconceito e estigmas. E tal experiência visual fortaleceu sobremaneira o fortalecimento de suas identidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar sobre a inclusão, dificuldades e desafios de interação com alunas afrodescendentes e surdas no CE Coelho Neto, algumas considerações precisam ser destacadas. Entre elas, ressaltamos que em nenhum momento os sujeitos dessa pesquisa destacaram sofrer as duas formas de preconceito concomitantemente, ao contrário, as alunas surdas fizeram sempre um paralelo do preconceito sofrido pelos(as) alunos(as) ouvintes, na tentativa de fazê-los compreender as similaridades do sofrimento de ser vítima de estigmas. Nesse ínterim, destacamos o preconceito contra as alunas surdas que os estigmatiza como deficientes e incapazes, e como foram citados por algumas alunas, invisíveis.

Assim, as vivências na escola precisam ser reconstruídas, no sentido de provocar reflexões sobre o ser negro(a), surdo(a), gordo(a), feminino etc. Onde as vítimas da exclusão, instituem novas formas de resistir aos estigmas impostos.

Os registros do diário de campo nos fizeram perceber que o ensino bilíngue ofertado às alunas surdas não é suficiente para que elas de fato sintam-se incluídas na escola. É necessário produzir mais espaços e ações que de fato promovam a interação entre todos os agentes da escola.

Observamos ainda que o preconceito sofrido pelos alunos(as) ouvintes entrevistados, ocorre em certa medida na escola e fora dela. Há alguns relatos espontâneos de sua ocorrência. Para esses sujeitos, ao comparar as formas de sofrimento (com alunas surdas), foi possível despertar para uma reflexão que possibilitará um melhor enfrentamento e possível protagonismo de suas vidas.

Além disso, este estudo comprovou que é urgente naquela escola uma melhor interação entre alunos(as) ouvintes, surdos(as) e professores(as), principalmente deve imprimir ações pedagógicas pautadas em uma pedagogia da igualdade, do respeito e que colabore expressivamente para a construção de uma identidade surda e negra positiva, emponderando-os para a assumirem suas diferenças e combaterem a discriminação cotidiana.

Vimos que implementar ações inclusivas naquele âmbito escolar, são necessárias, facilitaria e melhoraria a autoestima, e por consequência, as situações de aprendizagem se estabeleceriam com muito mais eficiência. Nesse sentido, a escola carece de modificações, precisa se adaptar às necessidades educacionais e especificidades daquelas alunas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 10.098, de 19 de Dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 2000. Disponível em: <[https://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm)>. Acesso em: 03 jan. 2019.

BRASIL, **Lei nº 10.639/2003 ou Lei da obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro-Brasileira.** Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, out. 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** .Brasília : Secretaria de Educação Especial, - 2010.

CARNEIRO, A. P. L. ; LIMA, A. V. . **A prática docente e educação inclusiva.** In: III CONEDU Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal - RN. Anais III CONEDU. Campina Grande - PB: editorarealize, 2016. v. V. 1. p. 1-13.

CHIODETTO, Eder **Curadoria em fotografia: da** pesquisa à exposição / Eder Chiodetto. -- São Paulo : Prata Design, 2013.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa:** aportes metodológicos. 5. ed.Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FÉLIX, Ademilde. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva:** interações sociais, representações e construções de identidades /

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP : [s.n.], 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTADO, R. S. S. . **AS REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS DUPLAMENTE DIFERENTES**: Os surdos negros na contemporaneidade. In: Seminário Nacional De Pesquisa Em Educação-Políticas E Formação De Professores, 2010. Recurso Eletrônico, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Trajетórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural. Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 40-51, set.- dez. 2002.

HALL, Stuart. **The Work of Representation**. In: \_\_\_\_\_. Representation, Cultural Representations and Signifying Practices. Londres/ Nova Deli: Thousands Oaks/Sage, 1997, p. 61.

LACERDA, C.B.F. **O intérprete de língua dos sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes**: problematizando a questão. São Paulo: Lovise, 2000.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência**: a questão da inclusão social. São Paulo Perspec., São Paulo , v. 14, n. 2, p. 51-56, June 2000 .Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200008-&lng=en&nrmiso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008-&lng=en&nrmiso)>. access on 21 Fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200008>.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo. Atlas, 1999.

SASSAKI, Romeu, K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: 1997, WVA.

SANTANA, Ana Paula ; BERGAMO, Alexandre .**Cultura E Identidade Surdas: Encruzilhada De Lutas Sociais E Teóricas.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **O ensino de Libras para futuros professores da educação básica.** In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. (Org.). *Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.* São Carlos: EdUS-FCar, 2013. p. 219-236. SEDUC, MARANHÃO. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/?s=preconceito&submit=search>>. Acesso em 22/12/2018.

SILVA, Rosilene Ribeiro da. **A educação escolar do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP.** 2003. 134 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253684>>. Acesso em: 4 dez. 2018.

SILVA, P.B.G. MONTEIRO, H.M. **Combate ao Racismo e construção de identidades.** IN ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R.(Orgs.). *Educação: Pesquisas e Práticas,* Campinas:Papirus.2000, p.75, 99.

SILVA, Andréa Luisa Frazão. **As Artes Visuais Afrodescendentes Contemporâneas :** o ensino-aprendizagem da arte e a Lei Nº 10.639/2003

nos espaços Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.2018.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Surdez e preconceito**: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009, vol.14, n.42, pp.565-575. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000300012>.

## AUTORES E AUTORAS

---



**ADOMAIR O. OGUNBIYI** – Pedagogo graduado pela Faculdade Santa Fé. Especialista em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça e Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal do Maranhão. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Investigações Afro-brasileiras - GIPEAB/UFMA. Militante do Movimento Negro Unificado – MNU desde 1981 e fundador da Seção São Luís do Movimento Negro Unificado – MNU no Maranhão em 1997. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0978315925655955>



**AIRUAN SILVA DE CARVALHO** – Possui graduação em ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS pela Universidade Federal do Maranhão (2020). Membro do grupo de estudos debates pesquisa e extensão sobre movimentos sociais, questão social e identidades (GEMS-QI). Atualmente é professor de história na educação básica. Pesquisa sobre a História da África e da Diáspora, com ênfase nos movimentos anticoloniais e seus pensadores, bem como os autores pós-coloniais e a questão racial na atualidade. CV: <http://lattes.cnpq.br/2796024418949359>



**ANA VALÉRIA LUCENA LIMA ASSUNÇÃO** – Mestra em Cartografia Social e Política da Amazônia. Especialista em Gênero e Diversidade na escola na UFMA; em Educação do Campo na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e em Educação Especial/Inclusiva pela UEMA. Possui Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão e Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão. É integrante do Grupo de Pesquisa Investigações Pedagógicas de Estudos Afrobrasileiros - GIPEAB da Universidade Federal do Maranhão - UFMA / FATUMBI: Núcleo de Performance, Memória e Religiosidades-UEMA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Investigações Pedagógicas de Estudos Afrobrasileiros, atuando principalmente nos seguintes temas: escola, religião afro e preconceito. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2929092284254972>





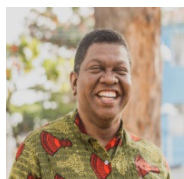
**ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES** – Doutor em Educação pela Unesp/Marília-SP. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (RJ). Especialista em Avaliação à Distância pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é Professor Adjunto I da Universidade Federal do Maranhão,

na qual leciona Metodologia da Pesquisa Educacional e Pesquisa Educacional. É graduado em Pedagogia pela UFMA. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). É sócio da Associação de Pesquisadores em Educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras (GIPEAB) do Departamento de Educação I (UFMA). É Consultor Ad hoc da FAPEMA. É Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA. Tem várias publicações em anais de congressos sobre estudos étnico-raciais, especialmente cotas para negros. Foi cofundador do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Desenvolve estudos na área de relações étnicas e raciais e metodologia de pesquisa educacional. CV: <http://lattes.cnpq.br/2108242146594455>



**CLAUDIMAR ALVES DURANS** – Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (2005). Mestra em História pelo Programa de Pós Graduação em História Social da Universidade Federal do Maranhão (2014) Graduanda de Pedagogia na Universidade Cruzeiro do Sul (2018). Doutoranda em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes do Programa de

Pós-graduação em História da Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é professora substituta do Curso de Licenciatura em Estudos africanos e afro-brasileiros da Universidade Federal do Maranhão. É integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN); do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFMA); do Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (Niesafro-UFMA) e do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Questão Social e Identidades (GEMS-QI/UFMA), atua nas pesquisas sobre história africana e da diáspora, Educação, Gênero, Mulheres e Relações Étnico-Raciais. CV: <http://lattes.cnpq.br/1431790786373742>



**CLEDSON SEVERINO DE LIMA** (Cledson Fugão) – Professor da Educação Básica e Superior | Coordenador do Laboratório de UFPE e do Projeto Música e Arte Afrocentrada | Mestre em Educação (UFPE) | Especialista em Ensino de História (UFRPE) e em Promoção de Política Pública de Igualdade Racial no Ambiente Escolar

(FUNDAJ) | Licenciado em Pedagogia e História | Musicista. Endereço Curriculum Lattes <http://lattes.cnpq.br/9287092292546502> Endereço ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6144-1577>



**CLENIA DE JESUS PEREIRA DOS SANTOS** – Doutora em Ciências da Educação - Universidade da Madeira -Portugal. Mestra em Educação- UFMA. Especialista em Orientação Educacional. Licenciatura em Pedagogia- UFMA. Professora da rede estadual e municipal de ensino. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. Professora Visitante da Escola Superior de Educação João de Deus-Portugal. Experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia da Pesquisa, Didática da Língua Portuguesa, Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores, Currículo, Supervisão Organizacional, Orientação Educacional, Política Educacional Brasileira. Autora de livro e artigos sobre Identidade Negra e Educação para as Relações Étnico Raciais. E-mail: [cleniasantos@hotmail.com](mailto:cleniasantos@hotmail.com) - Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0207025204079745>



**GEORGINA HELENA LIMA NUNES** – Possui graduação em Educação Física e Técnico em Desporto (UFPEL), Especialização em Educação Psicomotora (URCAMP), Especialização em Educação (UFPEL), Mestrado em Educação (UFPEL), Doutorado em Educação (UFRGS), Estágio Pós-Doutoral em Educação (UNOESTE). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Rural, Educação das Relações Raciais, Educação Quilombola e Gênero, Políticas Afirmativas no Ensino Superior. Líder do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (MovSE), coordenadora do Observatório Interinstitucional em Ações Afirmativas. CV: <http://lattes.cnpq.br/3494845515615884>



**ILMA FÁTIMA DE JESUS** – Doutoranda em Educação, Mestra em Educação e Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Graduada em Letras Português/Inglês. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Investigações Afro-brasileiras - GIPEAB/UFMA, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero - GEMGe/UFMA, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada Mulheres Afrodescendentes na Educação Superior – MAfroEduc/UFMA e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e

Etnia – Gepegre/UEMS. Coordenadora do Movimento Negro Unificado – MNU no Maranhão (2020-2021) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4628965483929973>



**IRAN DE MARIA LEITÃO NUNES** – Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1981), Especialização em Orientação Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1990), Mestrado em Administração e Supervisão Escolar - American World University of Iowa (2000), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006), Pós-doutorado na Universidade Aber-ta de Lisboa (2013/2014). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, relações de gênero e Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2313634756775278>



**JULIANA LIMA RIBEIRO** – Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). Atualmente dedica-se a pesquisa sobre educação em jornais publicados no início do século XX.



**JUNERLEI DIAS DE MORAES** – Mestre em comunicação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É Docente do departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Maranhão.



**LUANDA MARTINS CAMPOS** – Pedagoga. Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA). Especialista em Política de igualdade racial no ambiente escolar (UFMA); Especialista em Psicologia da Aprendizagem (UEMA); Especialista em Docência Superior (Uniasselvi); e Especialista em Gestão e supervisão escolar (Santa Fé). Sou professora substituta da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (UFMA); e professora dos Anos Iniciais da Rede Municipal de educação de São Luís-MA. Sou integrante do Grupo de Estudo, pes-

quisa e Investigações Afrobrasileiras (GIPEAB-UFMA) e do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias Digitais (GPEaD-IFMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9174678695139359>



**LUCILEIDE MARTINS BORGES FERREIRA** – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação Gestão do Ensino da Educação Básica- PPGEEB/ UFMA; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2008); Bacharel em Administração Pública pela Universidade Estadual do Maranhão (2017); Especialista em Educação do Campo pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Gestão Educacional e Escolar pela Universidade Estadual do Maranhão. Atualmente é Professora e Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental - Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras (GIPEAB/UFMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4629359948909379>



**LUIS FÉLIX DE BARROS VIEIRA ROCHA** – Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica (2018) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Possui as seguintes especializações: Gênero e Diversidade na Escola/ UFMA (2014), Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar/ UFMA (2016), Educação Especial/ UEMA (2019) e Arte, Mídia e Educação/ IFMA (2021). Possui graduação em Educação Artística-Habilitação Artes Plásticas/ UFMA (2013), Pedagogia/ UNINTER (2020), e Comunicação Social-Jornalismo/ UFMA(2021). É docente da Escola Municipal Julia Fonseca Barbosa e da Rede Pública Estadual de Ensino no Centro de Ensino Professor Antenor Bogéa ambos no município de Matões do Norte. É Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afro-brasileiro (GIPEAB/UFMA), do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação Popular (MovSE/UFPel) e do Observatório Interinstitucional das Ações Afirmativas das Instituições Federais de Ensino/Sul/RS (ObservaaSul). CV: <http://lattes.cnpq.br/7771406960723773>



**MARIA DA CONCEIÇÃO DOS REIS** – Graduada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação pela UFPE. Professora adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Tem experiência de ensino, coordenação e gestão na Educação Básica. Pesquisadora da Educação das Relações Étnico-Raciais. Coordenadora do Núcleo de Políticas em Educação das Relações Étnico-Raciais (Núcleo ERER/UFPE). Líder do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais (LABERER/UFPE). Membro do GT 21- Educação das Relações Étnico-raciais da ANPED e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. CV: <http://lattes.cnpq.br/7351422483583281>



**MARILEIA DOS SANTOS CRUZ DA SILVA** – Fez Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (1996), Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, com experiência em história da educação brasileira, didática, currículo e metodologias de ensino de história. Pesquisa história da educação dos negros, história da educação maranhense e história da escola primária. É professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Educação Básica- PPGEEB/UFMA. Coordena o grupo de pesquisa: Cultura escolar, práticas curriculares e história da disseminação dos saberes escolares- CEPCHSAE. CV: <http://lattes.cnpq.br/7265625064123652>



**PAULO ROBERTO DA COSTA** – Professor de Sociologia da rede pública estadual de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP. Especialista em História e Cultura afro-brasileira e Africana, pela Universidade Salesiana (UNISAL), Campinas – SP. Graduado em Ciências Sociais pelo Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA), Limeira-SP. Graduando em Filosofia, pela UNINTER, e em Pedagogia, pela Faculdade Estácio de Sá. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Investigação Pedagógica de Estudo Afro-brasileiros (GIPEAB/UFMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/3368537857766619>



**RENAN CARDOZO** – Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Especialista em Tecnologias da Informação Aplicadas à Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2017) e graduado no Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do

Pampa (2015). Possui experiência na área de currículo, gestão e formação de professores à luz dos estudos culturais e decoloniais, com ênfase na perspectiva intercultural crítica. É membro do Observatório de Interinstitucional das Ações Afirmativas das Instituições Federais do Sul do Rio Grande do Sul e do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação. CV: <http://lattes.cnpq.br/4969495349451637>



**ROSANGELA COÊLHO COSTA** – Mestra em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica - Programa de Pós- Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. PPGEEB/ UFMA. Especialista em Políticas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar. UFMA (2015/2016). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola - UFMA (2013/2014)) Pós- Graduação Lato Sensu em

Educação Profissional integrada com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação. Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA (2009). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras . GIPEAB ((2015) do Departamento de Educação I. (UFMA) Atuando principalmente no seguinte tema: Reggae . Identidade Étnica. Práticas Pedagógicas. Práticas educativas decolonial. Relações.Étnico-Raciais. Projeto de Trabalho. Licenciada em Geografia UEMA (2008). Atualmente é professora da Rede Municipal de São José de Ribamar e da Prefeitura Municipal de São Luís. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Geral e docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Possui graduação em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (2008). CV: <http://lattes.cnpq.br/7273088199002015>



**ROSENVERCK ESTRELA SANTOS** – Graduado em História Licenciatura (2002) e Mestre em Educação (2007) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor da UFMA exercendo atividades docentes (ensino, pesquisa e extensão) na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIE-SAFRO). Participa do Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NIESAFRO/UFMA); do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UFMA) e dos grupos de estudo e pesquisa vinculados a UFMA: GEMS-QI (Grupo de Estudo Movimentos Sociais, Questão Social e Identidades) e GIPEAB (Grupo de Estudo, Pesquisa e Investigação Pedagógica Afro-brasileira). É autor de vários livros e artigos sobre juventude, História, Educação e relações étnico-

-raciais. Foi vice-presidente do Sindicato dos(as) Professores(as) da Universidade Federal do Maranhão (APRUMA) entre 2014 e 2016. Atualmente é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas / UFMA. CV: <http://lattes.cnpq.br/4940964956801562>

**SHEILA CRISTINA OLIVEIRA E SILVA** – Nascida em 1989 na cidade de Imperatriz, é Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, Bolsista de Iniciação Científica do CNPq. Dedicar-se a pesquisa sobre educação de afro-brasileiros, professor Nascimento Moraes.



**WALTER RODRIGUES MARQUES** – Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica - pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão. Graduado em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas (Licenciatura) pela UFMA (2012). Graduado em Psicologia pela Faculdade Pitágoras com habilitação em Formação de Psicólogo (2015). Pós-Graduação em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMANET-EAD). Pós-Graduação em Arte, Mídia e Educação pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA) - Campus Centro Histórico. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED); da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB); da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Membro da Associação Maranhense de Arte-Educadores (AMAE). Professor de Arte na rede estadual de ensino do Maranhão - SEDUC-MA (Secretaria de Estado da Educação do Maranhão). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte, Cultura e Educação (GEPACE-UFMA) e do GIPEAB (Grupo de Estudo e Pesquisa Investigação Pedagógica de Estudos Afro-brasileiros). CV: <http://lattes.cnpq.br/4060611966648252>



**YURE GONÇALVES DA SILVA** – Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais (Laberer). É bolsista no Núcleo de Políticas em Educação das Relações Étnico-Raciais (Núcleo ERER/UFPE). Membro executor do Projeto de Extensão Memória e Presença Viva de Autorias Negras