



POR UMA
EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA

Trilhos
da Alfabetização

Na capa, uma Sumaúma no município de São Pedro da Água Branca, 2021. No Maranhão também conhecida como barriguda ou barrigudeira.

Na página ao lado, Daniele Martins, Território Quilombola Santa Rosa dos Pretos, Itapecuru Mirim.

Fotos: Carlos Fernando Macedo





Trilhos
da Alfabetização

**POR UMA
EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Mario Henrique Simonsen/FGV

Trilhos da Alfabetização : por uma educação antirracista (Maranhão) /
FGV DPGE. - Rio de Janeiro : FGV Editora, 2021.
80 p.

Trilhos da Alfabetização.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5652-114-5

1. Alfabetização. 2. Ensino fundamental - Maranhão. 3. Antirracismo
- Estudo e ensino (Ensino fundamental) - Maranhão. 4. Negros - Identidade
racial - Maranhão. 5. Jovens negros. I. Centro de Desenvolvimento da
Gestão Pública e Políticas Educacionais. II. Fundação Getulio Vargas.

CDD – 372.41098121

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	9
RACISMO: HISTÓRIA E EDUCAÇÃO	13
Racismo: uma justificativa para dominar	14
Racismo e escravidão	15
Educação antirracista	16
VERBETES ANTIRRACISTAS	19
Ações afirmativas	19
Colorismo	20
Democracia racial	21
Discriminação étnico-racial	22
Identidade racial	23
Movimento Negro	24
Preconceito étnico-racial	24
Racismo	25
Racismo individual	26
Racismo institucional	26
Racismo estrutural	27
CRIANÇAS NEGRAS NA SALA DE AULA	31
E então chegamos à história das crianças negras na África... ..	31
As duras aprendizagens da escravidão	34
NARRATIVAS E LINGUAGENS	41
O que é narrativa?	41
O que é ubuntu?	43
Sankofa	45
Valores civilizatórios afro-brasileiros	47
RAÍZES DA MATEMÁTICA	51
TEMPO E ESPAÇO	55
Ao mesmo tempo... ..	57
O tempo das gerações... ..	58
Passados presentes	58
CORPOREIDADE NEGRA NA ESCOLA	61
Mexendo o corpo	62
Até a raiz dos cabelos... ..	62
CONHECIMENTO CIENTÍFICO	65
ESCOLA: LUGAR DE FAZER ARTE	69
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	75



APRESENTAÇÃO

As ações do movimento social negro brasileiro não se restringem às denúncias contra o racismo. Elas se ampliam, especialmente do ponto de vista pedagógico, com proposições históricas por um currículo emancipatório, em que haja reconhecimento de saberes tradicionais e produção de conhecimentos científicos que levem em conta a pluriétnica brasileira, desde a educação básica.

Tais proposições têm sido forjadas nas lutas históricas do movimento negro, desde a Frente Negra, com os Encontros de Negros do Norte e Nordeste, com o I Encontro de Pesquisadores e Pós-Graduandos Negros das Universidades Paulistas (1989) e, mais recentemente, com a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN e o Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEABs.

Como resultado, tivemos a sanção das leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008, com consequências para a formação docente.

São várias as limitações impostas à implementação efetiva dessas legislações, que podem ser atribuídas a vários fatores: pedagógicos, curriculares, institucionais e políticos, como também o racismo, má vontade, descaso, fanatismo religioso etc. Ainda assim, é possível afirmar, concordando com Nilma Gomes, que a luta por políticas afirmativas ressignificou, e muito, a nossa gramática acadêmica e política, trazendo o entendimento de que a educação emancipatória passa, necessariamente, pela formação qualificada das professoras e dos professores.

Em uma sociedade com uma tipologia de relações raciais como o Brasil, que, desde o final do século XIX, reproduziu o discurso da democracia racial para invisibilização dos conflitos raciais, é

necessário pensar a educação, desde a primeira infância, como um ato constante de transformação, forjando novos diálogos e desconstruindo a rigidez eurocêntrica do currículo, por meio da articulação didático-pedagógica entre o currículo e as experiências da vida cotidiana de grupos diversificados. Isso, levando em conta as vivências locais, comunitárias, repertórios culturais, relações com ancestralidade e seus corpos demarcados por desigualdades e violências.

Compreender essas relações, do ponto de vista da educação básica, é um imenso desafio. Um dos grandes avanços foi a alteração da LDB nº 9.394/1996 pela Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em toda a educação básica. Sua efetivação demanda compromisso institucional e político, no âmbito das unidades escolares e dos sistemas de educação. Requer, ainda, que os espaços de formação docente avaliem o perfil profissional que tem orientado suas ações formativas, realizando a necessária intervenção para atualização das propostas político-pedagógicas da formação inicial e continuada que contemplem uma educação antirracista.

O Projeto Trilhos da Alfabetização, que tem o combate ao racismo como uma temática integradora da sua proposta educacional, desenvolveu o caderno POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, considerando a Resolução CNE/CP nº 01/2004, cuja orientação é que a formação de professoras e professores deve caminhar na construção de um currículo descolonizador, com uma epistemologia antirracista, afro-referenciada, a partir do contexto diaspórico. Não se trata de substituir um currículo eurocêntrico por outro afrocentrado, mas de reafirmar a compreensão de que o enfrentamento do racismo estrutural demanda a construção de um referencial teórico-metodológico que se assente em um compromisso político com a educação libertadora, de superação de preconceitos e que forje um modo diferenciado de produção de saberes.

Esperamos que este livro contribua para o trabalho de vocês, que traga ideias, perguntas e informações que venham a enriquecer as atividades dentro e fora da sala de aula. E que lhes fortaleça na luta antirracista, tão fundamental para uma educação mais amorosa e inclusiva.

Carlos Benedito Rodrigues da Silva (Carlão)



INTRODUÇÃO

Por que nós precisamos de um Caderno de Combate ao Racismo voltado para professoras e professores dos anos iniciais da educação básica?

Porque os dados compilados por inúmeros estudos mostram que a desigualdade racial tem afetado muito as crianças brasileiras.

Vinte e seis milhões de crianças e adolescentes brasileiros vivem em famílias pobres. Representam 45,6% do total de crianças e adolescentes do país. Desses, 17 milhões são negros. Entre as crianças brancas, a pobreza atinge 32,9%; entre as crianças negras, 56%. A iniquidade racial na pobreza entre crianças continua mantendo-se nos mesmos patamares: uma criança negra tem 70% mais risco de ser pobre do que uma criança branca. (UNICEF, 2010)

A desigualdade de oportunidades que atinge de forma diferente crianças negras e brancas é prejudicial a todas as crianças, pois reproduz a lógica de uma sociedade excludente e injusta, ensinando e perpetuando o desequilíbrio social.

Se considerarmos que a infância é uma fase da vida em que as bases estruturais da nossa formação cognitiva e emocional se constituem, não podemos nos esquivar de uma conversa

cuidadosa a respeito desse fenômeno, que atinge todas as crianças brasileiras. Um estudo que foi feito nos Estados Unidos da América (EUA) e repetido no Brasil aponta o tamanho do problema e convoca a escola para seu enfrentamento. Estamos falando do *Doll Test*, realizado em 1946 pelo psicólogo Kenneth Clark, em 1995 pelo cineasta Kirk Davis nos EUA, e feito no Brasil em 2006 pela pedagoga Roseli Martins. Esses estudos demonstraram que a percepção das crianças sobre bonecas negras é negativa.

[...] na pesquisa do psicólogo Kenneth Clark, o célebre *dolltest* foi realizado em 1946. O teste simples consistia em colocar crianças com faixa etária mediana de sete anos diante de duas bonecas, uma negra; a outra, branca. A indagação inicial girou em torno de: “Quem é ‘boa’?”, “Quem é ‘má’?”; e, por fim: “Qual você prefere?”. Na ocasião, 65% das crianças (entre negras e brancas) preferiram a boneca branca. O Dr. Clark tinha como objetivo contribuir para subsidiar políticas de promoção da igualdade étnico-racial, a pesquisa era o início de uma coleta de dados sobre o impacto psicológico do racismo na infância. Para que fossem implementadas ações que fortalecessem a identidade negra das crianças, reforçando, dessa maneira, a sua autoestima. Décadas depois, no ano 1995, o cineasta branco estadunidense Kirki Davis refez o experimento¹. Na ocasião, Davis constatou que 71% das crianças davam preferência às bonecas brancas. No Brasil, onze anos depois desse famoso vídeo, a pedagoga Roseli Martins fez um teste com 26 meninas, 12 negras (pretas e pardas) e 14 brancas. Martins usou um boneco branco, uma boneca negra e duas bonecas brancas – uma de cabelo curto e outra, comprido. 65% (17 meninas) preferiram a boneca branca com cabelo comprido. 15% (quatro) escolheram o boneco branco. Dentre as cinco meninas (17% do total), duas eram negras. (MARTINS, 2006).

1 <https://www.youtube.com/watch?v=1TCGvOmHtPg&feature=youtu.be>

São muitos os estudos que comprovam que a sociedade, em geral, trata de forma diferente pessoas negras e brancas, dando atenção especial às pessoas brancas – na educação, inclusive. No entanto, vale salientar que não podemos lançar todas as expectativas de mudança dessa realidade sobre a educação, pois esse é um problema social que se reflete nesse campo. Dados de várias investigações, como os da pesquisa *Cadê a nossa boneca?*², são exemplos disso. Realizada nos anos 2016 e 2018, a pesquisa foi uma campanha da ONG Avante – Educação e Mobilização Social, e mostrou que, em 2016, o mercado on-line oferecia 6,3% de bonecas negras e, em 2018, 7%. Esse resultado nos impõe uma reflexão: por que, numa sociedade na qual mais da metade da população é preta e parda, isto é, negra, a quantidade de bonecas disponíveis no mercado era absurdamente inferior ao retrato étnico-racial brasileiro? O que dizer da quantidade de personagens negros protagonistas em desenhos animados e filmes com função de heróis, príncipes, detetives inteligentes e semelhantes? Principalmente personagens negras e negros sem estereótipos, com profundidade dramática, dentro de um contexto familiar e em primeiro plano nas tramas das várias produções audiovisuais do país.³

Essa falta de representação, somada a outros fatores, se reflete nos muitos casos de racismo sofridos por crianças negras todos os dias. Episódios que causam grande prejuízo psicológico e que podem interferir no desenvolvimento emocional e cognitivo, que ajudam a reforçar ainda mais a desigualdade, uma vez que se refletem na formação escolar e profissional de pessoas negras.

O impacto desse quadro no imaginário das crianças brasileiras, sejam elas pretas, pardas, indígenas, amarelas ou brancas, é terrível. O que pode a escola diante dessa e de outras distorções presentes na sociedade brasileira? A escola não pode realizar nada sozinha, mas, sem ela, nenhuma mudança consistente se tornará realidade. Existe um dever ético e político de trabalhar a educação das relações étnico-raciais de forma permanente. O esforço deve ser contínuo. Neste caderno, vamos conversar sobre algumas possibilidades de enfrentar o racismo antinegro e valorizar a cultura afro-brasileira e africana com as crianças. É diante do desafio de enfrentar o racismo que precisamos nos unir, e uma das melhores maneiras de fazer isso é por meio da escola, como instância de transformação e compromisso social e político.

E, para atuar de maneira transformadora na escola, é importante conhecer mais sobre esse tema, saber sua história e sua relação com os anos iniciais do ensino fundamental.

2 <http://delas.ig.com.br/filhos/2016-10-05/bonecas-negras-pesquisa.html>

3 **Racismo: uma questão de todos nós.** Concepção e supervisão: Vílma Guimarães. Texto e desenvolvimento de conteúdo: Renato Nogueira. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2018.

Referências

Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>.

Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-racismo na Educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CUNHA JR., Henrique. Africanidade, Afrodescendência e Educação. In: **Racismo: uma questão de todos nós**. GUIMARÃES, Vilma (Org.). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2018.



RACISMO: HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

*No Brasil, das 821.126 crianças
de 7 a 14 anos fora da escola,
512.402 são negras.
(Censo/IBGE, 2010)*

Quais são as raízes históricas do racismo no Brasil?

De uma coisa não temos dúvida: o racismo faz muito mal a todo mundo. É profundamente nefasto para o Brasil, para seus habitantes e visitantes, é criador de desigualdades, de tristeza e sofrimento. E é muito prejudicial à educação, um campo que só se desenvolve verdadeiramente em terreno adubado pelo respeito às diferenças, por uma sólida confiança nos que fazem a escola e naqueles que a rodeiam.

Mas sabemos, também, que, apesar de ser ruim para todos, o racismo atinge muito e prejudica mais diretamente e muito mais quem se torna sua vítima: a população negra. E tudo fica mais grave quando pensamos nas crianças e jovens negras e negros que sofrem o racismo sem ter ferramentas para reagir e se proteger, e que, muitas vezes, são levados a agir como se o preconceito fosse algo natural. São levados a fingir que não estão se importando ou que não

perceberam, e a guardar em silêncio sua humilhação e constrangimento. Sua reação, quando ocorre, é, muitas vezes, classificada como exagero ou excesso de sensibilidade.

O racismo dói e fere fundo. Atinge a autoestima duramente. As crianças menores podem internalizar a brincadeira ou a fala racista que vivenciam e escutam como algo normal, sendo levadas a reproduzi-las ou a lutar para se acostumar com tudo de ruim que lhes causam. O silêncio de uma criança que sofreu racismo sobre o seu sentimento na situação pode destruir ou enfraquecer o que há de melhor para se cultivar na infância: acreditar na sua própria inteligência, na sua beleza e no seu potencial. Combater o racismo é fortalecer a autoestima e fazer saber que aquele preconceito, seja ou não revestido de brincadeira, é profundamente errado, e que, portanto, devemos denunciá-lo e lutar contra ele.

Racismo: uma justificativa para dominar

A humanidade construiu, ao longo de sua história, muitas condutas e ideias equivocadas. O racismo é uma delas e a sua criação está ligada ao interesse de um determinado grupo humano em dominar, explorar e excluir outro grupo. Para exercer tal poder, não bastava a força das armas; então, se elaborou uma justificativa para essa opressão. A ideia básica seria convencer os alvos do racismo e os demais de que as pessoas a serem dominadas seriam inferiores, ou perigosas, ou mesmo indignas de qualquer direito. E, por isso, caberia e seria justo inferiorizá-las, oprimi-las e, até mesmo, exterminá-las.

O mais triste e perigoso do racismo, porém, é que, como um pensamento criado para justificar atitudes excludentes, opressivas e violentas, ele busca convencer a própria vítima de que ela merece esse tratamento. Para isso, os ideólogos do racismo encontram diversos meios para justificar as condutas discriminatórias e fazê-las parecer justas e corretas.

Durante muito tempo, foram utilizadas justificativas de base religiosa e, quando estas se tornaram insuficientes, formularam um discurso que se pretendia científico para tomar medidas e disseminar ideias racistas. Foi inventada uma hierarquia entre raças, em que os brancos estariam no patamar mais alto e os negros, no mais inferior, os primeiros feitos para mandar e os últimos, para obedecer. E toda essa desigualdade seria apoiada em características naturais das raças humanas.

Hoje se sabe que nada disso é científico e verdadeiro. Mas os efeitos desse pensamento racista perduram ainda, e as pessoas que por ele foram oprimidas tiveram não apenas suas vidas, como a de seus descendentes, prejudicadas pelo preconceito racial. As escolas, as igrejas, a imprensa, a literatura, muitas vezes, serviram para manter a ideia de inferioridade viva, seja por



um discurso que só destacava pessoas e personagens não-negras, seja pelo silenciamento sobre trajetórias e histórias de pessoas negras admiráveis.

Racismo e escravidão

O racismo tem uma longa história no Brasil, e muito dessa história se relaciona à escravidão. Nosso país foi o lugar que recebeu o maior número de africanos escravizados no mundo inteiro. Esse modelo de trabalho forçado durou muito tempo por aqui: foram mais de 350 anos de legalidade da escravidão. E há que se lembrar que a escravidão de pessoas negras e indígenas no nosso país teve, durante muito tempo, explicações que foram inventadas com base em um pensamento “religioso”: dizia-se, inicialmente, que essas pessoas eram pagãs e infiéis, justificando-se, assim, o cativeiro. Acrescentava-se, depois, que as pessoas negras e indígenas deveriam ser escravizadas por serem incapazes e selvagens.

Nada disso correspondia à realidade, e a riqueza de muitos, no Brasil, se construiu com base na exploração do trabalho e do conhecimento de outras pessoas, das quais foram retirados direitos básicos e fundamentais – como a liberdade e a terra que, há longo tempo, habitavam.

O Brasil teve três séculos e meio de escravidão como um regime de trabalho predominante e, durante quase três séculos, traficou africanos e africanas sequestrados de sua terra como cativos, atividade também reconhecida legalmente. E, mesmo quando se proibiu esse infame comércio, em 1831, ele continuou a existir por mais duas décadas de forma clandestina, com a cumplicidade de autoridades, em conluio com os traficantes de escravizados.

A longa luta pela abolição abalou as estruturas do poder e fez tremer as casas-grandes escravocratas. O racismo foi questionado! No Brasil Império, desde muito cedo, homens negros e mulheres negras livres questionavam a discriminação pela cor da pele. Há vários exemplos. Em 1833, foi lançado, no Rio de Janeiro, um jornal dirigido à população negra chamado *O Homem de Cor*; em 1859, a escritora maranhense Maria Firmina dos Reis, uma mulher negra, publicou seu romance *Úrsula*, em que os personagens escravizados apareciam como pessoas nobres e generosas, numa crítica à escravidão.

O fim da escravidão e o questionamento da desigualdade racial foi resultado de um movimento amplo, que congregou pessoas de diferentes cores de pele e origens no Brasil, e para o qual a mobilização da população negra foi fundamental. Mas a lei assinada em 1888 não trouxe as mudanças reivindicadas.

Foram negados oportunidades, visibilidade positiva e direito às pessoas negras no Brasil por longas décadas, mesmo depois do fim da escravidão. Os que haviam sido escravizados e seus descendentes não passaram a ser tratados como cidadãos depois da abolição. O que havia sido prometido pelo Império, como oferecer acesso à educação aos filhos de escravizados, não aconteceu. E, apesar de o Estado brasileiro na República reconhecer que a escravidão havia sido um erro, nada fez para repará-lo.

O racismo não apenas não foi abolido, como cresceu depois da abolição. Nas décadas iniciais do século XX, ainda que nem sempre constasse de forma explícita, a discriminação passou a ser instituída na esfera privada – em clubes, escolas, associações exclusivas para pessoas reconhecidas como brancas. As religiões de matrizes africanas passaram a ser perseguidas, práticas e criações culturais negras, como a capoeira, ou mesmo o samba, foram associadas à má conduta e à malandragem. O racismo foi se enraizando ainda mais nas forças de repressão, além de ser ensinado nas escolas, nas mais diferentes matérias.

Foi necessária uma longa luta para que se pudesse reconhecer que o racismo era um erro que gerava prejuízos para a aprendizagem, e que fazia com que muitas crianças e jovens brasileiros não se vissem valorizados na escola, levando ao sofrimento de ter que negar sua própria identidade e sua história para tentar se adaptar.

Educação antirracista

Angela Davis, intelectual negra nascida nos Estados Unidos, uma vez disse uma frase que ficou famosa: “Não basta não sermos racistas, é preciso que sejamos antirracistas”. O que será que ela quis dizer com isso?

A ideia contida nessa afirmação é a seguinte: não é suficiente condenar o racismo ou mesmo não ter atitudes racistas. É necessário combater o racismo, lutar contra sua expressão na nossa sociedade, na vida cotidiana, nas relações interpessoais, em todos os momentos em que aparecer ou puder ser percebido.

A educação pode ser um instrumento poderoso na luta antirracista. Para torná-la eficaz, precisamos aprender a desaprender condutas que nos levam a dar pouca importância ou a fingir não enxergar atitudes e sinais racistas em pessoas e situações. Deixar passar manifestações, imagens ou falas racistas não faz com que elas desapareçam. Ao contrário, o racismo se alimenta do silêncio sobre ele.



É importante falar e agir para vencer o racismo. Os espaços educativos são lugares privilegiados para conversarmos e atuarmos nesse sentido; nas situações coletivas, surgem os momentos mais adequados para adotarmos uma postura antirracista.

Na escola, contar uma boa história que valorize personagens negras ou indígenas ou fazer uma brincadeira em que todas as crianças possam trazer as referências de suas culturas e suas famílias (cantigas, ditados) elevam a autoestima e fortalecem as crianças para enfrentar o racismo. Trazer à escola lideranças de comunidades negras para conversar com as crianças, mostrando respeito pelo seu conhecimento e por sua história, é lutar contra o racismo. Levar as crianças a visitar lugares de história e memória afro-brasileira e, nesses lugares, ouvir e contar histórias que valorizem a trajetória e culturas negras e indígenas, é produzir uma experiência de aprendizagem antirracista.

Acolher carinhosamente uma criança negra ou indígena que se sinta discriminada pela cor da sua pele, seus traços, seus cabelos, sua origem, seu modo de falar ou sua religião é fundamental. Reagir, de forma imediata, a cada situação em que se percebe o racismo, assinalando o erro e estimulando a revisão da fala ou da conduta, é muito importante.

O racismo não pode ser naturalizado, tratado como algo normal ou sem importância – nunca. E o combate a ele se fortalece com o que pode haver de mais bonito na educação de crianças: no exercício da solidariedade, no fortalecimento do amor-próprio, na proteção e no afeto.

E tudo isso fica ainda mais completo quando aprendemos mais sobre as palavras e expressões que nos ajudam a entender e a lidar com as relações étnico-raciais, campo da educação que trata desse tema.

Referências

CARREIRA, Denise; SOUZA, SILVA, Ana Lúcia. Indicadores de qualidade na Educação. Relações Raciais na Escola. **Dimensão 1: Atitudes e Relacionamentos**. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/2161/file/Indicadores_da_Qualidade_na_Educacao-Relacoes_Raciais_na_Escola.pdf

UNICEF. **O impacto do racismo na infância**. 2010. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/o-impacto-do-racismo-na-infancia>

oooooooooooo



VERBETES ANTIRRACISTAS

Que vocabulário podemos acionar para trabalhar com uma educação para as relações étnico-raciais?

Ações afirmativas

(...) uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos.
(ALMEIDA, 2018)

Ações afirmativas⁴ são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no

4 Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-aco-es-afirmativas/>

presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.

Entre as medidas identificadas como ações afirmativas, podemos mencionar: incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas, bônus ou fundos de estímulo; bolsas de estudo; empréstimos e preferência em contratos públicos; determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos; reparações financeiras; distribuição de terras e habitação; medidas de proteção a estilos de vida ameaçados e políticas de valorização identitária.

Sob essa rubrica podemos, portanto, incluir medidas que englobam tanto a promoção da igualdade material e de direitos básicos de cidadania como também formas de valorização étnica e cultural. Esses procedimentos podem ser de iniciativa e âmbito de aplicação público ou privado, e adotados de forma voluntária e descentralizada ou por determinação legal.

A ação afirmativa se diferencia das políticas puramente antidiscriminatórias por atuar preventivamente em favor de indivíduos que potencialmente são discriminados, o que pode ser entendido tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Políticas puramente antidiscriminatórias, por outro lado, atuam apenas por meio de repressão aos discriminadores ou de conscientização dos indivíduos que podem vir a praticar atos discriminatórios, ou seja, consistem numa discriminação positiva.

No debate público e acadêmico, a ação afirmativa com frequência assume um significado mais restrito, sendo entendida como uma política cujo objetivo é assegurar o acesso a posições sociais importantes a membros de grupos que, na ausência dessa medida, permaneceriam excluídos. Nesse sentido, seu principal objetivo seria combater desigualdades e desagregar o poder das elites, classes sociais elevadas que gozam de privilégios exclusivos e, com isso, desequilibram as relações sociais, tornando sua composição mais representativa do perfil demográfico da sociedade.

Colorismo

O colorismo é um discurso sobre as hierarquizações baseadas no critério de cor e nas experiências inter e intrarraciais. No caso brasileiro, entre pretos e pardos (estes não sendo apenas resultantes da miscigenação entre pretos e brancos, mas também da herança indígena), por

um lado; e as relações entre brancos, pretos e pardos, por outro. Em geral, o colorismo não nega a negritude da pessoa parda, mas encerra, no critério cromático, a autenticidade da representação. De um lado, o discurso sobre o colorismo encontra legitimidade no fato de que sociedades que se baseiam em um contínuo cromático tendem a dar pequenas vantagens às pessoas negras de pele mais clara, embora não necessariamente permitam a esse segmento livrar-se do racismo. Nesse sentido, o discurso sobre o colorismo nos lembra que o racismo, baseado nos processos de embranquecimento, busca preferir pessoas de tez mais escura em favor de pessoas mais claras, mas estas nunca serão tratadas como brancas. Também é fato, todavia, que o discurso baseado no colorismo tem sido utilizado como retórica essencialista – e até oportunista – por parte de muitas pessoas, em situação de concorrência política e disputa por poder intracomunitário. Nem sempre o recurso exclusivo ao colorismo é a melhor forma de se debater o problema das hierarquizações raciais na comunidade negra, já que, como nos ensinam as teorias interseccionais, os atravessamentos das múltiplas formas de opressão – entendendo-se aí, pelo menos, as estruturas de classe e de gênero – seriam determinantes para a construção das identidades dos sujeitos, assim como para as formas pelas quais experimentaríamos as discriminações e desigualdades. O colorismo, portanto, encerra um debate em via de mão dupla, tanto pode nos chamar a atenção para o preterimento das pessoas de tez retinta, mas também pode se tornar uma retórica que reforça a lógica racista, ao invés de fortalecer o antirracismo, ética fundamental para garantir a humanidade de grupos racializados. (GELEDÉS, 2019)

Democracia racial

O que é democracia racial? É uma ideologia que insiste em negar a existência do racismo. Especialmente na sociedade brasileira, porque foi um tipo de “etiqueta” – pequena ética – de uma classe favorecida que negava que a discriminação fosse estrutural. No artigo *Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais*⁵, uma breve história do que podemos chamar de racismo à brasileira.

A expressão conceitual “democracia racial” apareceu pela primeira vez em discurso proferido por Arthur Ramos no ano de 1941 (CAMPOS, 2002). Na obra *Guerra e relações de raça*, publicada no ano de 1943, Arthur Ramos informa que foi numa conferência sobre a democracia no mundo pós-fascista, nos Estados Unidos da América, que formulou a expressão. Para Antônio Sérgio

5 Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/4532/0>

Guimarães (2001), o antropólogo brasileiro Gilberto Freyre usava expressão sinônima em suas conferências na Universidade da Bahia, em 1943, falando de “democracia étnica”. Mas a retomada da categoria democracia racial aparece em 1962, em *O Brasil em face das Áfricas negras e mestiças*. Freyre diz, em campanha de promoção do lusotropicalismo (um modelo de colonização próprio dos portugueses), que a “já brasileiríssima prática da democracia racial” (apud GUIMARÃES, 2001, p. 153) devia ser tomada como exemplo dos povos mestiços. Em linhas gerais, a democracia racial considera que a mestiçagem é o modelo para extinção dos conflitos étnico-raciais. Uma doutrina-chave para o fim das diferenças. O que, em termos de reprodução e circulação de conhecimento nas instituições oficiais de ensino, significa dizer: devemos propor uma educação universal que não detecta conflitos étnico-raciais, uma vez que, justamente, o sincretismo cultural e a miscigenação racial são os meios para eliminação das disputas e consagração da democracia racial.

Discriminação étnico-racial

Consiste numa prática de exclusão que impede que uma pessoa ou um grupo étnico-racial tenha acesso aos bens e recursos produzidos numa sociedade. A discriminação étnico-racial é a manifestação prática do racismo e do preconceito. De acordo com Maria Aparecida Silva Bento, alguns “estudos revelam que, na comunicação visual, o negro aparece estigmatizado, depreciado, desumanizado, adjetivado pejorativamente, ligado a figuras demoníacas” (BENTO, 2002, p. 38). A discriminação étnico-racial não pode ser confundida com discriminação social. Por exemplo, numa situação em que duas crianças pobres estão num restaurante de alto padrão ou numa loja, a percepção do racismo implica em identificar somente a criança negra como pedinte. Nós temos vários exemplos reais, tais como um menino negro discriminado numa concessionária de automóveis de luxo e uma adolescente barrada na porta de um shopping⁶. O racismo é o fator que leva a sociedade a associar crianças negras a fatores negativos. Por exemplo, durante muito tempo, na escola, o fracasso escolar esteve naturalizado para crianças negras, especialmente os meninos, como apontam vários estudos⁷.

É importante ressaltar que a discriminação tanto pode ser negativa como positiva. A discriminação negativa se caracteriza por uma restrição ao acesso, um impedimento. Por outro lado, existe uma categoria de discriminação que denominamos de positiva, como é o caso das cotas raciais

6 Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/01/casal-acusa-concessionaria-bmw-de-racismo-contra-filho-de-7-anos-no-rio.html>, <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/09/4951554-adolescente-negra-e-confundida-com-pedinte-e-barrada-em-shopping-de-fortaleza.html>

7 <https://www.scielo.br/j/cpa/a/qRmTmwBC9b7KPyYkWFv5YXG/?lang=pt&format=pdf>

que integram o campo das ações afirmativas e têm por objetivo a reparação social dos prejuízos causados à população negra e seus descendentes pelos séculos de escravização e pelo racismo.

Identidade racial

A identidade racial está entre os temas mais discutidos pelo movimento negro brasileiro. A complexidade do ser negro em uma sociedade em que essa condição aparece associada a pobreza, inferioridade, incompetência, feiúra, atraso cultural tornam a construção da identidade racial dos negros e negras um grande desafio, que Sousa (1983) definiu como o processo de tornar-se negro⁸. (BENTO, 2012, p. 99)

No caso específico da atuação do movimento negro, o significado da identidade racial⁹ é muito importante, pois a consciência que um negro tem de seu pertencimento racial é elemento fundamental para seu engajamento na luta política. As experiências de vida de um negro com o seu patrimônio cultural e com o patrimônio cultural do “outro” (o branco), o grau de miscigenação e a presença de traços negroides em seu fenótipo, as experiências de discriminação racial que o indivíduo vivenciou, a consciência de seus direitos enquanto integrante de um dos povos fundantes do Brasil estão entre os elementos centrais que definirão a maneira como vai se reconhecer ou não, e também o influenciarão a manifestar seu pertencimento racial, muitas vezes afastando-se ostensivamente do movimento negro, dado o grau de tensão que esse processo provoca, e, noutras, levando-o a envolver-se na luta política pela igualdade racial.

No entanto, a identidade refere-se também à cidadania, ao direito ao bem-estar e à saúde plena. Neste caderno, a identidade será abordada tendo como ponto de partida os desdobramentos da perspectiva do direito: o direito da criança, como nos ensina Silva Jr. (2011), estabelecido em diferentes normativas, tais como a Constituição Federal, a Convenção sobre os Direitos da Criança, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a LDB, alterada pelas leis nºs 10.639/03 e 11.645/08, que tratam a identidade como elemento de constituição da criança, fundamental para seu desenvolvimento pleno, essencial para assegurar seu bem-estar e, em última instância, sua saúde integral.

8 http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf

9 <https://ceert.org.br/noticias/crianca-adolescente/25624/a-identidade-racial-em-criancas-pequenas>

Movimento negro

O historiador brasileiro Joel Rufino dos Santos disse que movimento é o que protagonistas dizem a seu respeito. Amílcar Pereira, historiador e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em seu livro *O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)*, informa que o conjunto de entidades, organizações, instituições, grupos, coletivos e associações de todo tipo formais e informais que enfrentam o racismo constituem o movimento negro.

No Brasil, o movimento negro tem construído uma agenda bastante progressista para a nossa sociedade, considerando que o debate sobre o racismo é incontornável para compreensão da formação do Estado nacional e da nossa organização social. A educadora Nilma Lino Gomes publicou um estudo, denominado *Movimento Negro educador*, em que se debruça sobre o papel das organizações negras de pautar toda a sociedade brasileira. Em outras palavras, o movimento traz “em um tipo específico de conhecimento, o conhecimento nascido da luta” (GOMES, 2017, p. 9), sistematizando maneiras de combater o racismo. Em resumo, o movimento negro pode ser definido como o conjunto de agentes sociais cuja agenda central é enfrentar o racismo. O seu papel é de educar a sociedade.

Este vocabulário apresentado pode ter sua importância mais bem entendida para o trabalho com a educação quando se conhece melhor a história das crianças negras no Brasil. Afinal, nada começou agora, e este passado é um passado presente – está nas nossas vidas hoje, como consequência e como permanência.

Preconceito étnico-racial

Consiste numa opinião ou, ainda, “conceito” formado antecipadamente, sem ponderação ou análise dos fatos, que estigmatiza e generaliza de modo negativo um indivíduo, um grupo ou uma instituição a partir de critérios étnico-raciais. O preconceito étnico-racial estabelece uma perspectiva de desconfiança prévia sobre alguém por conta de suas características fenotípicas, como cor da pele, textura do cabelo, traços físicos, sotaque. No Brasil, a população negra e os povos indígenas são mais frequentemente alvos de preconceito étnico-racial, mas, em determinados contextos, uma pessoa branca pode sofrer preconceito regional por ter um sotaque identificado como paraibano e estar morando na cidade de São Paulo. Assim como a população cigana ou a comunidade islâmica pode ser alvo desse preconceito, também. É importante frisar que o preconceito étnico-racial se manifesta de modo individual ou coletivo, por meio de crenças, julgamentos e concepções de mundo, sem que

isso se transforme numa prática de exclusão. Preconceito é uma visão de mundo e pode se manifestar por comentários e impressões subjetivas de uma pessoa sobre si e a respeito dos outros. O preconceito pode tornar-se evidente em algumas reações emocionais, como a surpresa. Por exemplo, num evento escolar de artes e ciências que reúne várias escolas de uma cidade, no momento que anunciam uma criança vencedora de um determinado prêmio referente ao desempenho intelectual, uma professora fica espantada ao perceber que a criança é negra, porque imagina que o perfil da vencedora deveria ser “diferente”, isto é, ela não ficaria espantada se fosse uma criança branca.



Racismo

É um sistema de discriminação baseado na raça, que atravessa e constitui a sociedade em que foi historicamente construído. Existem diversas hipóteses para a origem do racismo, entre as quais podemos destacar uma das mais conhecidas, a que localiza o surgimento do racismo nos conflitos decorrentes da expansão e colonização da América e da África pelos europeus, a partir do século XVI. Outras hipóteses dentro do campo dos estudos panafricanistas sustentam que o racismo é bem anterior e que podemos situá-lo já na Antiguidade, conforme aponta Carlos Moore. De acordo com Kabelele Munanga, racismo é uma:

Ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores desiguais. (2004, p. 24)

De acordo com Silvio de Almeida, autor de *O que é racismo estrutural*, podemos falar em três concepções de racismo: individual, institucional e estrutural.

Racismo individual

O racismo individual é um tipo de “patologia”, tem caráter subjetivo, psicológico, e pode ser compreendido como um fenômeno ético. Nesse caso, o que existe são pessoas racistas que agem isoladamente ou em grupo. De acordo com Almeida:

O racismo é uma imoralidade e também um crime, que exige que aqueles que o praticam sejam devidamente responsabilizados, disso estamos convictos. Porém, não podemos deixar de apontar o fato que a *concepção individualista*, por ser frágil e limitada, tem sido a base de análises sobre o racismo absolutamente carentes de história e de reflexão sobre seus efeitos concretos. É uma concepção que insiste em flutuar entre uma fraseologia moralista inconsequente – “racismo é errado”, “somos todos humanos”, “como pode ser racista em pleno século XXI?”, “tenho amigos negros” etc. – e uma obsessão pela legalidade. No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos meramente comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem”. (ALMEIDA, 2018, p. 28)

O racismo não pode ser compreendido meramente como um fenômeno subjetivo. A concepção de que o racismo pode ser combatido por uma correção moral é falsa. O racismo se enfrenta com debates e ações de natureza política.

Racismo institucional

Neste caso, o racismo não está restrito às ações individuais ou em grupo, mas passa a fazer sentido dentro do contexto de dispositivos sociais e administrativos denominados instituições – rotinas e coordenação de atividades para que os sistemas sociais sejam relativamente estáveis. Em outras palavras, instituições são fundamentais para absorver os conflitos inerentes da vida social, organizar as tensões, estabelecendo normas e padrões que organizam a vida individual. As instituições incorporam todos os conflitos que existem numa determinada



sociedade. Os interesses de grupos políticos, raciais, de gênero e econômicos estão dentro das instituições. A busca e a manutenção do poder passa pelo controle das instituições, ou, ainda, pela institucionalização dos interesses do grupo dominante. Os parâmetros das instituições públicas (Ministério Público, Poder Legislativo, Poder Judiciário etc.) e instituições privadas (corporações, empresas etc.) incluem práticas diretas e indiretas que dificultam que mulheres brancas assumam cargos de diretoria, como *Chief Executive Officer* (CEO) ou Diretor Executivo/Presidente, e torna a ocupação desses postos ainda mais difícil para pessoas negras e indígenas. Essa forma de manifestação do racismo é muito mais sutil do que o denominado “racismo individual”, mas o seu alcance é mais extenso. Diante de um ato individual de racismo, muitas pessoas se pronunciam publicamente contra esse acontecimento. Por exemplo, quando uma pessoa negra é acusada de roubo indevidamente, simplesmente por ser negra, a opinião pública repudia a equipe de segurança. Mas nem sempre o racismo institucional é debatido. A acusação contra um jovem negro num supermercado por um funcionário da segurança não precisa ser encarada como um ato individual, mas, sim, compreendida como uma atitude da instituição, que, por meio de treinamentos, técnicas e protocolos diretos ou não, classifica pessoas negras como suspeitas. O debate sobre racismo institucional assume, assim, um patamar de maior complexidade, uma vez que esse racismo tem dispositivos para privilegiar pessoas brancas. No Brasil do século XX, existiam chamadas para emprego que postulavam “boa aparência”, o que era uma maneira institucional de dizer “só aceitamos pessoas brancas”. Somente o racismo institucional explica o fato da sub-representação negra em cargos de poder numa sociedade na qual essas pessoas são maioria.

Racismo estrutural

A questão central do racismo estrutural está num raciocínio simples: como a sociedade é racista, as instituições também são racistas. Assim, em certa medida, o racismo passa despercebido. Na qualidade estrutural, o racismo é um processo histórico e político. As características fenotípicas, como textura do cabelo, dimensões do nariz e boca, assim como cor da pele, são significantes que assumem sentidos específicos dentro de um contexto histórico. Podemos compreender como surge o racismo a partir da emergência do colonialismo, que usou mão de obra escravizada negra para acumular capital suficiente para transformar a Europa ocidental num território economicamente superabundante. Ou ainda, como analisa Carlos Moore, considerar que o racismo é um fenômeno que remonta ao período do mundo desde a Antiguidade, aquém dos

últimos 4 mil ou 5 mil anos, por conta de conflitos entre povos nômades invasores e povos agrícolas sedentários (MOORE, 2007, p. 245).

Independentemente de quando tenha surgido o racismo, seja na Antiguidade ou durante o processo de emergência do mundo moderno, um longo processo histórico criou condições para que as mais variadas instâncias sociais, instituições, arte, cultura e o funcionamento de gestão política da vida tivessem seus eixos construídos sobre esse fenômeno, que produz uma série de práticas de exclusão em todos os âmbitos da vida.



Referências

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BENTO, Maria Aparecida. **A Identidade Racial em Crianças Pequenas**. CEERT, 2019. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/crianca-adolescente/25624/a-identidade-racial-em-criancas-pequenas>.

BENTO, Maria Aparecida. Brasil Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida; CARONE, Iray. (Org.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002a, p. 25-58.

CAMPOS, Maria José. Arthur Ramos: Luz e Sombra na Antropologia Brasileira. Uma versão da democracia racial no Brasil nas décadas de 1930 e 1940. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). FFLCC, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GELEDÉS. O que o colorismo diz sobre as relações raciais brasileiras? Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-o-colorismo-diz-sobre-as-relacoes-raciais-brasileiras/>.

GEMA. O que são ações afirmativas. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. In: **Novos Estudos**. São Paulo, n. 61, nov. 2001, p. 147-162.

PEREIRA, Amílcar. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB 5**. Niterói: EduFF, 2004.





CRIANÇAS NEGRAS NA SALA DE AULA

O que sabemos sobre a história das crianças negras na escola no Brasil?

Durante muito tempo, no Brasil, quando surgia uma imagem de escola ou de sala de aula, apareciam apenas crianças brancas ou, em sua maioria, brancas. Nos murais das escolas, as colagens e cartazes muitas vezes pareciam representar um mundo diferente do que existia nas salas de aula nas escolas públicas. As crianças negras pareciam estar invisíveis para as escolas. E, assim como elas, a história de seus ancestrais – antepassados da maioria da população brasileira.

E se, para pensar sobre as crianças negras na sala de aula, fôssemos conhecer uma história que começa lá longe, um longe que se estende no tempo e no espaço? Um tempo de liberdade... um lugar de liberdade.

E então chegamos à história das crianças negras na África...

A vida de uma criança nas sociedades africanas – em especial nas sociedades de origem da maioria dos que foram trazidos escravizados para o Brasil – não pode ser resumida em um só

modo de ser. A África é grande e diversa, e as regiões onde nasceram os nossos antepassados eram e são muito distintas. Mas havia alguns aspectos da vida na infância que podemos destacar como presentes na maioria dessas sociedades.

Havia as crianças que viviam em pequenas aldeias, na área rural, e que aprendiam a lidar com os animais, a plantar e a colher, a observar os sinais do clima, a respeitar os rios e conhecer as plantas. Com os adultos da família, poderiam aprender uma atividade que fosse importante para o grupo: pastorear o gado, caçar, ou mesmo os prestigiosos ofícios de oleiro ou de ferreiro. Afinal, fabricar utensílios e armas era para poucos, e formar-se para fazer esse tipo de trabalho requeria muitos conhecimentos. Se fosse uma criança considerada com características especiais ou de uma família de sacerdotes, em geral seria iniciada, desde muito cedo, nos segredos da religião. A convivência com outras crianças da mesma idade, parentes ou vizinhas, era muito intensa. Ao pensarmos na vida de crianças, principalmente nas aldeias, podemos imaginar que se passava



A SEWING-SCHOOL IN THE SUDAN

Uma escola no Sudão – Biblioteca Pública de Nova Iorque¹⁰

¹⁰ <https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47e0-bd61-a3d9-e040-e00a18064a99>

compartilhando erros e acertos, experimentando situações de disputas, gestos de solidariedade e exercício de obrigações. E que brincavam muito, na maior parte do tempo. Correr, saltar, nadar, dançar eram formas de aprendizagem das potencialidades e prazeres do uso do corpo livre. Muitas vezes, num fim de tarde, podiam ser vistas sentadas ao redor de um mais velho ou uma mais velha, ouvindo histórias e adquirindo conhecimentos. E se divertindo, é claro!

Nas cidades africanas das regiões que se relacionaram estreitamente com o Brasil durante os séculos da escravidão, as crianças também viviam cercadas por suas famílias, em casas em que muitos parentes habitavam juntos, muitas vezes em áreas em que havia outros membros da parentela. Em geral, as crianças aprendiam cedo a fazer pequenas tarefas e sempre as desempenhavam sob o olhar de um adulto, juntamente com outras crianças – irmãos, primos próximos ou distantes, vizinhos. O que separava e unia os grupos era a idade, e os de uma mesma geração andavam sempre juntos. A escola era o que aprendiam no dia a dia, guiadas por um mais velho. E se, assim como no campo, houvesse um ofício no qual o seu grupo familiar fosse especializado, o indivíduo, desde muito jovem, aprendia os primeiros passos dessa profissão. Esse tipo de aprendizagem era motivo de orgulho para a maioria das crianças.

Aprender um ofício era algo sagrado, porque o trabalho era entendido como algo sagrado. Aliás, nessa escola aberta das crianças africanas, ter acesso a um determinado tipo de conhecimento sinalizava dignidade, era visto como prêmio. Evidentemente, as crianças menores não tinham a mesma liberdade que as maiores, e, até uma certa idade, tinham que estar sempre perto de casa, ao alcance dos olhos dos adultos. As crianças do grupo fula da África Ocidental, muitas delas muçulmanas, somente a partir dos sete anos passavam a frequentar a escola corânica, em que aprendiam de cor versos do livro considerado sagrado para o Islã: o Alcorão. Frequentar uma boa escola corânica, com um mestre respeitado à frente, era algo que todas as famílias muçulmanas desejavam para suas crianças. As crianças também se sentiam orgulhosas de aprender a ler e recitar trechos do livro sagrado.

Quando cheguei à idade de sete anos, uma noite depois do jantar, meu pai me chamou. Ele me disse: “Esta será a morte de sua primeira infância. Até agora, sua primeira infância lhe dava liberdade total. Ela lhe dava direitos sem impor qualquer dever, nem mesmo servir e adorar a Deus. A partir desta noite, você entra em sua grande infância. Terá certos deveres, a começar pelo de frequentar a escola corânica. Aprenderá a ler e memorizar os textos do livro sagrado, o Alcorão, a que chamamos também Mãe dos livros.”. (BÂ, 2003)

As duras aprendizagens da escravidão

O que acontecia quando essa vida de liberdade e laços familiares se rompia? Quando, por razões de interesse econômico, ou para obter mais poder, essas crianças eram capturadas para serem escravizadas? Isso aconteceu na vida de muitas no continente africano, e algumas delas foram trazidas para o nosso país nos porões dos navios escravistas.

Quando pensamos no lugar das crianças negras na educação brasileira hoje, não podemos esquecer a história das infâncias negras no Brasil. Conhecer o passado é uma forma de entender melhor o presente. E, como sabemos, a história da população negra no nosso país teve sua origem no longo e doloroso processo de escravização e transferência forçada de africanos e africanas de suas terras de origem para trabalhar na lavoura, na mineração e nos mais diversos serviços, tanto no campo como nas cidades.

Assim, famílias africanas, com suas filhas e filhos, alguns ainda crianças, foram separadas e seus integrantes trazidos nos navios escravistas. Esse rompimento dos laços familiares pela escravidão era muito doloroso, porque a família era muito importante nas sociedades do continente africano. Tudo na vida girava em torno da família, e eram famílias extensas, com muitos parentes em convívio e intensa vida comunitária, como já falamos. Ficar sem a família certamente significava para as crianças escravizadas uma perda enorme, pois em família aprendiam tudo que precisavam para viver e entendiam seu lugar no mundo.

O Brasil recebeu 775 mil crianças escravizadas da África¹¹.

As crianças que eram trazidas pelo tráfico atlântico de africanos escravizados e sobreviviam à travessia pelo oceano começavam a trabalhar muito cedo e, quando ainda eram pequenas para exercer algum ofício, serviam para entreter os filhos de seus proprietários. Eram brinquedos vivos! Tão logo crescessem um pouco, poderiam ficar encarregadas de cuidar de outras crianças pouco menores ou da mesma idade que elas. Desde cedo, a aprendizagem do mundo do trabalho na escravidão entrava na vida dessas pequenas pessoas trazidas do outro lado

¹¹ <https://observatorio3setor.org.br/noticias/dor-dos-inocentes-brasil-recebeu-775-mil-criancas-escravizadas-da-africa/>

do mar. Inicialmente, nos serviços domésticos e, quando ficassem maiores, em qualquer trabalho que lhes fosse designado.

Vejam como era difícil a vida de uma criança escravizada, neste trecho do romance de Machado de Assis:

Prudêncio, um moleque de casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia – algumas vezes gemendo –, mas obedecia sem dizer palavra ou, quando muito, um – ‘ai nhonhô!’ –, ao que eu retorquia – ‘Cala a boca, besta!’¹²

No entanto, por vezes, surgiam algumas brechas nesta duríssima vida de uma criança cativa que lhes permitiam conquistar alguns pequenos espaços de liberdade. Criadas em casa desde pequenas, por vezes as pessoas da casa se afeiçoavam a elas e reduziam ou evitavam os maus tratos, e até mesmo buscavam dar condições para que o pequeno escravizado ou escravizada se diferenciasse dos demais cativos. Afinal, para muitos senhores, ter seus jovens cativos “de casa” bem vestidos, bem alimentados e com bons modos era sinal de prestígio, e ter a lealdade de quem estava tão perto era também importante para a classe senhorial. Havia proprietários que chegavam a providenciar rudimentos de instrução para alguns de seus escravos ou escravas, para que pudessem exercer funções mais importantes em suas propriedades ou casas. Durante muito tempo, no Brasil Colônia, não havia escolas fora dos seminários religiosos católicos, logo, a aprendizagem era em casa.

A escola em casa, naqueles tempos, não era para todos, e na verdade atendia a um pequeno grupo dentro das elites senhoriais. Na época, o castigo e o medo eram considerados instrumentos para a aprendizagem de todas as crianças. E, se não era nada fácil ter que aprender sob ameaças de castigos físicos para os filhos de famílias com recursos, imaginem para os escravizados. Ainda assim, o cativo ou a cativa que aprendesse a ler, escrever e fazer contas passava a ter acesso a muito mais possibilidades – inclusive de fazer valer seus direitos. Houve cativos que escreveram

¹² Memórias Póstumas de Brás Cubas. In: **Obra completa**, v. I. Rio de Janeiro: Editora Aguilar, 1997. p. 526-527.

cartas reivindicando melhor tratamento e respeito às suas pessoas, fazendo chegar seus pedidos a pessoas importantes. Esses documentos nos fazem lembrar que, por mais que fossem tratados de forma desumana, nunca perderam de vista sua própria humanidade.

Esperança Garcia foi uma escravizada no Piauí que lutou por seus direitos, como se pode ver nessa carta que ela escreveu ao Governador da Capitania:

Eu sou uma escrava de Vossa Senhoria da administração do Capitão Antônio Vieira do Couto, casada. Desde que o capitão lá foi administrar que me tirou da fazenda Algodões, onde vivia com o meu marido, para ser cozinheira da sua casa, ainda nela passo muito mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho meu sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca, em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que caí uma vez do sobrado abaixo peiada; por misericórdia de Deus escapei. A segunda, estou eu e mais minhas parceiras por confessar há três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar. Peço a Vossa Senhoria pelo amor de Deus ponha aos olhos em mim ordenando digo mandar ao procurador que mande para a fazenda aonde me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha. (MOTT, 2010)¹³

Esperança Garcia, mesmo estando escravizada, se via como pessoa com direitos. Apresentou sua queixa, seus argumentos. E conseguiu o que queria. Voltou a viver na Fazenda Algodões com sua família.

Foi ainda no Brasil Colônia que surgiram as primeiras iniciativas de escolas públicas não religiosas, as chamadas Aulas Régias, mas não atendiam ao início da vida escolar. Ou seja, eram para aqueles que já haviam recebido instrução em casa ou em escolas religiosas. Vale lembrar que, desde o século XVII, se discutia muito a presença de alunos negros de pele mais clara (mulatos, como se dizia à época) nos estabelecimentos de ensino religiosos. E por quê? Houve alguns senhores que tiveram descendência com mulheres africanas e negras e buscaram colocar esses seus filhos mestiços nas escolas religiosas, para que passassem a ocupar outro lugar social. Pagavam para

¹³ Esperança Garcia, 6 de setembro de 1770, carta ao Governador da Capitania do Piauí.

que não criassem obstáculos à entrada de seus filhos nessas instituições. Essas crianças, muitas vezes, cresciam separadas de suas mães, em internatos, para que não lhes fosse lembrado o vínculo com a escravidão e com a ancestralidade africana. E a escola religiosa, como podemos imaginar, não deveria ser um ambiente nada amigável para elas.

A legislação colonial previa a possibilidade de algumas crianças escravizadas aprenderem a ler e escrever até a idade de 12 anos, quando seus donos achassem que valia a pena. Eram poucas as que recebiam este tipo de formação, e os proprietários de escravos que faziam isso, em geral, investiam na formação dessas crianças para que trabalhassem para a família senhorial. Ainda assim, saber ler e escrever fazia a criança cativa capaz de ter acesso a muitas outras coisas – entre elas, os caminhos da liberdade.

LUIZ GAMA

É conhecida a história de Luiz Gama, que foi vendido ainda criança como escravo pelo próprio pai, na ausência da mãe, na Bahia, em 1840. O pequeno Luiz foi levado para o Sudeste e, quando adolescente, num dos lugares em que trabalhava escravizado, o ensinaram a ler e a escrever. Depois disso, pôde se informar melhor e descobriu que, como nascera de mãe liberta, não poderia ter sido vendido como cativo. Era livre de nascença! De posse dessas informações e com ajuda de amigos, defendeu seu direito à liberdade. E conseguiu. Após essa vitória, passou a estudar a legislação e a defender escravizados nos tribunais como advogado prático – rábula, se dizia assim na época. Libertou vários cativos que estavam ilegalmente escravizados e ajudou outros a se livrarem de maus-tratos de senhores, utilizando os meios jurídicos.

A Lei do Ventre Livre, de 1871, libertou todas as crianças nascidas de mães escravizadas a partir de então. Mas, ainda assim, os proprietários das mães poderiam utilizar os serviços dessas crianças livres até os 21 anos, sob determinadas condições. Esta lei estabeleceu, também, a possibilidade de um cativo comprar a própria liberdade – com o que economizara em vida ou pedindo emprestado a alguém. Muitos conseguiram se libertar a partir desta medida legal. Naquele tempo, muito se discutiu, entre representantes políticos e intelectuais brasileiros, sobre a importância da educação das crianças nascidas livres de mães negras escravizadas, porém pouco foi feito na realidade.



Crianças em 1891. Fotografia de Militão Augusto Azevedo. Acervo do Museu Paulista, Universidade de São Paulo.¹⁴

A abolição foi resultado de uma longa luta, da qual participaram ativamente os escravizados e os libertos. E também os descendentes de escravizados, que conheciam as histórias terríveis vividas por seus pais e avós na escravidão. O fim da escravidão legalizada foi importante, e não sem razão foi celebrado, porém o racismo, que no Brasil tem raízes na escravidão, não se acabou aí. Muito pelo contrário. Os descendentes desses africanos e africanas escravizados e seus aliados sinceros falam hoje da necessidade de uma segunda abolição – aquela que virá do amplo acesso à escola e a um ensino comprometido com a luta antirracista, para todas as crianças, e desde cedo.

Um ensino-aprendizagem que busque alcançar a liberdade verdadeira, em grande estilo (a “segunda abolição”), deve buscar incluir todas as crianças, mas fortalecer especialmente aquelas crianças negras e indígenas que são historicamente negligenciadas. Para isso, o caminho de uma pedagogia antirracista é não apenas necessário como indispensável.

¹⁴ https://commons.wikimedia.org/wiki/File:4456D_-_01,_Acervo_do_Museu_Paulista_da_USP.jpg?uselang=pt



Referências

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Palas Athena/Casa das Áfricas, 2003.

MOTT, Maria Lúcia de Barros; NEVES, Maria de Fátima; VENÂNCIO, Renato Pinto. A escravidão e a criança negra. **Revista Ciência Hoje**, v. 8, nov. 1988, p. 20-23.

NEVES, Maria de Fátima Rodrigues das. **Infância de faces negras**: a criança escrava brasileira no século XIX. Dissertação (Mestrado em História). FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

ROCHA, Claudia Ramos Monteiro da. **A escravidão, a educação da criança negra e a lei do Ventre-Livre**: a pedagogia da escravidão. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação: UNICAMP, 2008. <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252013>

SANTOS, Luiz Carlos. Luiz Gama. **Coleção Retratos de um Brasil Negro**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

oooooooooooooooo



NARRATIVAS E LINGUAGENS

Como construir uma pedagogia antirracista tomando como referência nossas bases de conhecimento afro-referenciadas?

O que é narrativa?

No romance premiado *Biografia do Língua*, o músico e autor cabo-verdiano Mario Lucio Sousa narra o último desejo de um prisioneiro: contar uma história. Sousa foi o primeiro não-português a receber o Prêmio Literário Miguel Torga. A aventura de Língua, o protagonista da obra, é um mergulho filosófico muito próximo do percurso feito em *As mil e uma noites*. Na jornada do escravizado Língua, aprendemos que “a história é uma espécie de ancestral matéria fundadora desse lugar. A arte de ouvir é a nossa identidade primária. O outro é a nossa costela adamantina” (SOUSA, 2014). “Tanto Língua quanto Sherazade, protagonista das *Mil e uma noites*, estão diante de condenações das quais escapam porque contam mil e uma histórias. Desse modo, contar uma história é a maneira de fazer com que a vida adote algum sentido. Uma história é uma fricção no mundo, uma relação de contato que estabelecemos conosco e com os outros. Por essa razão, sobre o que aqui chamamos de narrativa, arte de contar histórias, construímos o nosso axioma filosófico: a narração da vida é a característica primeira de constituição da humanidade”¹⁵.

15 A lição de Kwaku Ananse: a perspectiva griot sobre ensinar filosofia. *Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea*. v. VII, n.1-2, 2019, p.161-162.

Narrar é uma maneira de inventar mundos. As contribuições de pensadoras como Mãe Stella de Oxóssi, pensadores como Nego Bispo e Ailton Krenak confluem em um detalhe: precisamos contar histórias, o que narramos desperta sonhos.

A legislação que institui a obrigatoriedade de conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas é um convite para que narrativas não ocidentais estejam na sala de aula. O ato de narrar, contar uma história, está para além de dizer alguma coisa, informa um projeto de mundo. Narrar é uma maneira de dizer o que pretendemos fazer, a nossa jornada. A arte de educar é uma narrativa e, entre outras coisas, ela precisa lidar com conflitos, dizer como chegamos até aqui e em quais valores podemos apostar. Diante dos conflitos? Existe a ética ubuntu. Diante do percurso que nos trouxe até aqui, existe o conceito de sankofa. A respeito dos princípios que movem nossas ações, vale a pena trabalharmos com os valores civilizatórios afro-brasileiros.

A maneira como contamos uma história, assim como a interpretação, pode mudar bastante a perspectiva a respeito da realidade. Narrar é um ato de interpretação dos acontecimentos. Por isso, existe o perigo da história única¹⁶. A escritora nigeriana Chimamanda Adichie observou, num evento *Technology; Entertainment; Design* (TED), “como somos impressionáveis e suscetíveis diante de uma história”. As histórias são modos de autorizar nossas formas de enxergar o mundo e contribuem para “programar nossas ações”, isto é, ativam nossas emoções e, por conseguinte, maneiras de reagir aos estímulos. Num mundo em que as histórias só possuem personagens brancas ou, ainda, pessoas negras em posições vexatórias ou insistentemente subalternas e sem profundidade dramática, nós prestamos um desserviço para uma sociedade democrática.

Qual o poder de uma história na vida de uma criança? O ato de contar histórias para as crianças pode ser lido como um fenômeno que implica um convite. Como disse o filósofo Walter Benjamin, a criança faz o percurso dramático de uma história vestindo a fantasia de uma das personagens. Portanto, se só tivermos princesas e heroínas brancas, príncipes e heróis brancos, nós criamos um trauma de identificação no processo de subjetivação das crianças não-brancas. Não é raro que mesmo gente adulta torça para uma personagem específica, se identifique com as dores e alegrias e, de algum modo, incorpore e sinta-se na aventura acompanhando muitas vezes a protagonista. No mundo de jovens de 15 a 25 anos, desde

16 Chimamanda Adichie. **O perigo de uma única história**. In: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>



meados da primeira década do século XXI, existe no Brasil um fenômeno ligado às histórias em quadrinhos e desenhos animados da indústria japonesa, mangá e anime. Esse fenômeno se chama *cosplay*: a pessoa se veste como sua personagem favorita. No mundo infantil, isso é feito com a imaginação e também de forma concreta: nas festinhas de aniversário, as crianças celebram incorporando uma fantasia ligada a alguma história contada na literatura, audiovisual ou game. Não é adequado ter personagens negras baseadas em estereótipos, isto é, reduzidas a alguma característica racial. A escritora Toni Morrison comenta que usar apelidos baseados na cor da pele ou em alguma característica racial é uma maneira terrível de caracterizar uma personagem negra. No século XX, não era raro encontrarmos personagens negras sempre denominadas por apelidos em diversas histórias voltadas para o público infantil. Não possuir nome próprio tem muitos significados; um deles é que uma pessoa negra representa toda a sua raça – o que traz um peso político que não é vivido pelas pessoas brancas. As pessoas brancas não são cobradas ou vistas como representantes da branquidão; elas são indivíduos e respondem por si mesmas, e não pelo seu grupo étnico-racial. Aqui temos uma contradição, porque o não dito está nas histórias, as personagens brancas representam o modelo ideal de humanidade.

Uma história está sempre dentro de um horizonte de sentidos, tem seus princípios. Numa sociedade individualista, muitas histórias valorizam mais o desempenho individual e desconsideram a preocupação com a comunidade. Como princípios africanos e afro-brasileiros contribuem para narrarmos boas histórias? Aqui, nós vamos abordar ubuntu, sankofa – princípios africanos – e os valores civilizatórios afro-brasileiros. A ideia é que possam inspirar e contribuir para que passemos a selecionar histórias mais amplas e diversificadas, assim como incluir alguns dos elementos desses sistemas como critério de escolha para contar uma boa história.

O que é ubuntu?

Ubuntu é uma filosofia, um sistema de pensamento e uma ética. Em resumo, afirma que não podemos viver separadamente, que todas as pessoas precisam de outras pessoas. Nós precisamos aprender a colaborar, porque o nosso bem-estar depende da alegria e satisfação de outras pessoas. A lógica é bem simples: ninguém pode ser feliz só. Porque viver significa compartilhar o tempo e o espaço com outras pessoas. O filósofo sul-africano Mogobe Ramose comenta o provérbio “uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas” argumentando

que nós nos tornamos humanos porque convivemos com outras pessoas; nós somos humanizados pelo convívio, incluindo os conflitos. Não devemos evitar conflitos, mas enfrentá-los, achando alguma saída coletiva e colaborativa, isto é, ubuntu. Aprender a lidar com as dificuldades é uma das maiores lições da ética ubuntu.

Na África do Sul, Nelson Mandela (1918-2013) tornou-se presidente em 1994, aos 76 anos de idade, um ano depois de receber o prêmio Nobel da Paz. Mandela governou usando a tecnologia ético-política ubuntu, pela qual, diante de conflitos graves e crimes hediondos, não é somente o perdão que resolve. Não se trata de esquecer, mas de encontrar uma alternativa que compense vítimas e responsabilize as pessoas que cometeram crimes. Não se trata de perdoar, tampouco de vingança, mas de justiça reparativa. Ubuntu prima pela reparação.

Ubuntu é um princípio de ação. Não devemos confundir essa perspectiva com amor incondicional ou ausência de conflitos. A vida tem conflitos e dilemas. O que a filosofia ubuntu declara diante disso é que devemos encontrar meios colaborativos e firmar parcerias, porque uma pessoa solitária não dispõe de todas as alternativas para enfrentar um problema. Na escola, é importante que as equipes trabalhem juntas, reconhecendo as habilidades individuais para construir as atividades em sintonia com os desejos de todas as pessoas envolvidas. É essencial escutar as demandas das crianças; elas precisam ser incluídas nos debates. Ao mesmo tempo, isso não significa que as crianças têm a última palavra, tampouco que adultos decidem tudo. Mas é importante definir o que podemos fazer para ampliar o bem-estar e o aprendizado de crianças e adultos. Ubuntu é uma convocação ao trabalho em equipe, os talentos individuais são importantes porque eles ajudam a construir uma vida coletiva mais rica. A escola é um território para usarmos a ética ubuntu. Uma maneira bem simples de começar é perguntando a todas as pessoas que compõem a comunidade escolar, de modo aberto e direto, quais as suas expectativas, o que desejam e quais as suas dificuldades. A avaliação constante de nós mesmos é um recurso importante para que possamos encontrar boas alternativas para os problemas. Ubuntu nos convida a enfrentar os problemas juntos, porque essa é a melhor maneira para ficarmos confortáveis onde estivermos. E, sem dúvida, a escola é um lugar para resolvermos desafios cotidianos. O racismo é um problema que precisa ser enfrentado por toda a escola. E não tem outro jeito a não ser em parceria e com o coração aberto para aprender. Esse é o espírito ubuntu.

Encontramos variações, como esta:

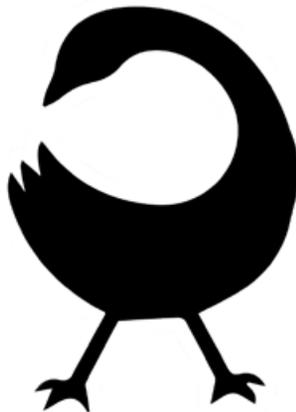


Figura 2 – Adinkra Sankofa. Fonte: Larkin & Gá, 2009, p. 41

Sankofa é descrito como símbolo da sabedoria e do conhecimento, a ideia de que devemos aprender com o passado para nos erguermos no presente e no futuro. É importante notar que sankofa é a terceira etapa de um processo que começa com sankohwe (retornar para ver), seguida de Sankotsei (retornar para ouvir, estudar). Sankofa é a etapa final.

Sankofa é uma postura diante da vida e do mundo. Trata-se de uma relação com a memória que produz novos sentidos. Imagina que uma pessoa passou por dificuldades no passado, essa experiência pode ser abordada com medo ou, ainda, como algo relevante que a formou. Sankofa é um modo de encarar as experiências pessoais e da nossa ancestralidade como ricas fontes de aprimoramento humano. Por um lado, não podemos abandonar o passado, porque as suas lições nos trouxeram até aqui. Por outro, sempre há tempo para recomeçar e encontrar novos rumos. Portanto, se estamos diante de novos desafios na escola, o primeiro passo é observar; em seguida, estudar a situação. Por fim, preparar um caminho que solucione o problema.

Por exemplo, reconhecendo que uma educação antirracista é indispensável para o bem-estar das crianças e de toda a sociedade, nós podemos começar olhando para o que já foi feito e aprender com experiências já realizadas. Ao mesmo tempo, nós podemos fazer isso em qualquer momento, em quaisquer circunstâncias. O ditado popular entre os Asante diz: “Nunca é tarde para retomar o que ficou para trás”. Ou seja, em qualquer momento podemos aprender com experiências do passado, com a nossa memória e com ensinamentos que ajudam a preparar nossos futuros.



Sankofa é um convite para aprender com a nossa história e com a história dos outros. Escola é um território para aplicar sankofa; todos os dias são oportunidades para recomeçarmos melhor o que fazemos. O momento mais apropriado para começar é sempre o hoje, o agora. Sankofa é o convite para que as professoras e os professores e toda a equipe pedagógica tenham um coração de criança, faminto de curiosidade pelo passado para fazer um presente e futuro mais bonitos. Sankofa significa dizer “não tenha medo de errar, não veja as falhas do passado como fantasmas que impedem você de fazer um presente melhor”. Sankofa é uma convocação para aprendermos com os erros e acertos do passado, uma boa maneira de fazer melhor agora.

Valores civilizatórios afro-brasileiros

A pensadora Azoilda Trindade deixou um belo legado com o debate em torno de princípios antirracistas. Nós destacamos os chamados “valores civilizatórios afro-brasileiros” com a intenção de destacar o continente africano na sua diversidade e os valores que africanas e africanos trouxeram para o Brasil e que reverberam através de seus descendentes brasileiros. Esses valores estão inscritos em nossa memória, nosso jeito de ser, nossa música, literatura, religião, culinária, enfim, em toda a nossa cultura. Somos afrodescendentes, e isso se reflete na perspectiva civilizatória, principalmente no país que tem a segunda maior população negra no mundo. A educadora Azoilda Trindade estabeleceu alguns elementos fundamentais, descritos abaixo.

Oralidade

Falar e ouvir podem ser atos de libertação, uma vez que temos mais familiaridade com a fala do que com a escrita. É pela fala que transmitimos e produzimos saberes desde muito tempo antes da escrita.

Circularidade

A roda é um valor afro-brasileiro que aponta para o movimento de continuidade, renovação e coletividade, reproduzido em muitos dos nossos fazeres, como a capoeira, a contação de histórias, a roda de samba, a roda de conversa etc.

Corporeidade

Existimos em e a partir de um corpo, nossa única morada quando, arrancados de África, vagamos por porões fétidos e gelados. O corpo é nosso patrimônio primeiro, por isso é preciso valorizar nossos corpos e os de nossas crianças, ensinando-lhes que o corpo é lugar de construção, produção de saberes, compartilhamento de conhecimentos.

Musicalidade

O povo afro-brasileiro não vive sem a dança, sem a música, sem o canto e sem sorrir. Temos gosto pelos batuques que ecoam nossas origens e conversam com nossos sagrados.

Ludicidade

É fundamental brincar. Não só na educação infantil, o ensino fundamental também deve ser um território brincante. O riso é uma celebração da vida. A alegria expande nossa energia vital; sem a alegria estaríamos mortos em vida e não conseguiríamos aprender de modo satisfatório.

Cooperatividade

Nessa cultura da cooperação, nos ocupamos uns com os outros numa forte rede de solidariedade e afeto.

Com esses elementos, podemos construir uma pedagogia antirracista, o que se faz por meio da escuta de valores afro-brasileiros, africanos e dos povos indígenas incorporados ao cotidiano escolar. Por meio de escolhas por narrar um mundo para todas as pessoas. Um modo de realizarmos esse desafio é criando ambientes de troca em que as crianças se sintam seguras de expressar suas angústias e serem acolhidas de modo afetuoso. No desafio de organizar o cotidiano escolar, precisamos sistematizar o “sim” e o “não”. Estabelecer limites com as crianças é uma forma de afeto. O eixo dos valores civilizatórios afro-brasileiros reconhecidos como um recurso antirracista está no afeto, na empatia com as crianças. Oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade e cooperatividade podem ser entendidas como ferramentas antirracistas. O passo a passo para o uso dessas ferramentas começa com o desejo de fazer da escola um território acolhedor. Antes de tudo, precisamos estabelecer uma relação de confiança com os colegas de trabalho e com as crianças. A confiança é o sentimento chave para implementar valores civilizatórios afro-brasileiros. Sem confiança, nada pode prosperar dentro da escola.



Referências

NASCIMENTO, Elisa Larkin e GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra**: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

NOGUERA, Renato. A lição de Kwaku Ananse: a perspectiva griot sobre ensinar filosofia. **Quadranti – Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea**, v. VII, n. 1-2, 2019, p. 161-162.

_____. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, mai.- out. 2019, p. 63-64.

_____. Ubuntu: confusões e desafios. In: **Revista Mistérios de Orunmilá**. Disponível em: <http://revistamisteriosdeorunmila.com.br/index.php/2019/04/18/ubuntu-confusoes-e-desafios/>. Acesso em 01/03/2021.

_____. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. In: **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, nov. 2011/fev. 2012, p. 147.

SOUSA, Mario Lucio. **Biografia do Língua**. Alfragide, Amadora: D. Quixote, 2015.

TRINDADE, Azoilda. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. **Salto para o Futuro**, p. 30-36. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>



RAÍZES DA MATEMÁTICA

Quando o assunto é matemática, como podemos trabalhar em favor da diversidade étnico-racial?

Primeiro, precisamos salientar que existem muitas possibilidades e tendências para uma atividade em sala de aula no campo da matemática, nos anos iniciais. A partir de um trabalho feito por Diva Flemming, Elisa Luz e Anna Mello, podemos falar nas seguintes tendências:

- Modelagem Matemática – Consiste em expressar, por intermédio de linguagem matemática, situações-problemas reais. Processo envolvido na elaboração de um modelo.
- Etnomatemática – Objetiva descrever as práticas matemáticas de grupos culturais, a partir da análise das relações entre conhecimento matemático e contexto cultural. É o processo de conhecer, explicar e entender os diversos fazeres e saberes das pessoas em seus contextos socioculturais.
- Informática e Educação Matemática – Estabelece uma ligação entre o que ocorre na sala de aula e o que se dá fora da escola. O uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) pode contribuir para que as escolas atendam aos anseios de crianças nativas do mundo digital.
- Resolução de Problemas – Está bastante presente nos livros didáticos e parte do mais simples para o mais complexo. Nesta abordagem, seleciona-se uma série de problemas para que estudantes construam seus conhecimentos, interagindo com toda a turma.

- História da Matemática – Analisa a evolução do conhecimento matemático, desde seus primórdios até a atualidade, destacando a importância do contexto histórico na compreensão de fenômenos atuais. O entendimento da evolução do conhecimento matemático permite que educadoras e educadores produzam estratégias para facilitar a construção do conhecimento dos estudantes.
- Jogos e Recreações – Contribuem para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que estimulem a criatividade, tornando lúdica a aprendizagem. O uso de jogos e recreações em sala de aula pode ser discutido a partir de diversos referenciais teóricos.
- Escrita na Matemática – Estimula um processo reflexivo e crítico a respeito do conteúdo por meio do exercício da escrita sobre matemática.



A “matemática” é a arte, ciência ou técnica (tica) dos matemas (do conhecer, do explicar e lidar com a realidade por meio dos números). O jogo de mancala pode contribuir para diversos campos da educação matemática, como geometria; sequência; equação e inequação; sistema de numeração decimal; estratégia; valor posicional; localização e espacialidade; numeração; operações básicas (soma, subtração, divisão e multiplicação).

Mancala é uma palavra que deriva de naqaala, termo árabe para mover. Existem diversas mancalas, um conjunto de jogos africanos espalhados em cerca de 200 famílias que existem desde aproximadamente 5000 anos antes de Cristo. O Awalé é um dos mancalas mais populares e contribui muito para o exercício da matemática. Ele é jogado com sementes e tigelas.

No Maranhão, são bastante populares os jogos de peteca. De acordo com Luís da Câmara Cascudo, peteca/gude/borroca/triângulo é um jogo infantil com bolinhas de vidro. O objetivo desse jogo é fazer as bolinhas de vidro entrarem em três buracos. Ganha o jogador que chegar, em primeiro lugar, de volta ao primeiro buraco (Câmara Cascudo, 1972, p. 440-441). Parece muito com os mancalas africanos. Usando bolas de gude e fazendo borroca, as crianças aprendem matemática de maneira lúdica.

Conhecimentos matemáticos aprendidos a partir de referenciais com matrizes africanas e também indígenas nos dão chance de trabalhar de forma criativa ideias complexas como os conceitos de tempo e espaço. Afinal, tempo e espaço têm como indicadores números e aparecem na vida cotidiana das crianças em todos os momentos.

Referências

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1972; **Atlas do Esporte no Brasil**, DaCosta, L.P. (Org.), Rio de Janeiro: Shape, 2005.

CUNHA JR, Henrique. Geometria, geometrização e arte afro-islâmica. In: **Teias**. Rio de Janeiro (Impresso), v. 14, p. 5, 2013.

_____. **Afroetnomatemática**. Fortaleza: UFC, 2017.

D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus, 1986.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar ou conhecer. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FLEMMING, Diva; LUZ, Elisa F.; MELLO, Ana C. C. **Tendências em Educação Matemática**. 2. ed. Palhoça: Unisul Virtual, 2005.

GIRALDO, Victor. O necessário diálogo entre Raça, Gênero, Educação e Ciências Exatas. **Ciência Hoje**, 2021. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/o-necessario-dialogo-entre-raca-genero-educacao-e-ciencias-exatas/>

oooooooooooo



TEMPO E ESPAÇO

Como lidar com ideias de tempo e espaço numa pedagogia antirracista?

Sabemos que, para que a criança entenda melhor o mundo que a cerca e o seu lugar nele, é importante que noções referentes à passagem do **tempo** e à localização no **espaço** sejam apreendidas. Perguntas que se iniciam com as palavras 'quando' e 'onde' permitem que se possa conhecer o contexto em que determinados acontecimentos ocorreram, ou localizar um objeto, uma pessoa, um caminho ou uma história.

No entanto, nem todos os povos marcam a passagem do tempo da mesma maneira, nem definem o espaço da mesma forma. Muitas sociedades africanas, e também indígenas no Brasil, assinalam a passagem do tempo por acontecimentos importantes para sua história (um tempo de muitas chuvas, ou uma longa seca, ou a morte de um soberano, ou uma batalha importante), pelo movimento dos astros no céu ou pelo nascimento de crianças na família. Esses são seus marcos temporais.

Da mesma forma, o espaço nem sempre é contado em metros e quilômetros ou mesmo hectares. O espaço pode ser marcado pela nascente de um rio, por um conjunto de montanhas, pela distância até o mar, sem medidas de grandeza numéricas. O espaço pensado dessa forma



conversa com a Natureza, dialoga com o meio ambiente. E, nesse caso, uma cachoeira, uma árvore especial, um barranco e uma pedra podem ser marcos espaciais relevantes e fazer muito mais sentido que uma extensão medida em quilômetros.

Por isso é importante pensarmos que as categorias de tempo e espaço de comunidades negras e indígenas podem ter outras referências, e trabalhar com essas diferenças pode ajudar na comunicação com crianças com essas origens. Além disso, é também importante que crianças com outras origens, de cidades maiores, sem experiência em áreas rurais e sem antepassados que conheçam estas outras formas de entender o tempo e o espaço, possam aprender sobre elas.

Brincadeira “MAMÃE POSSO IR?”

Há uma brincadeira de criança que é antiga, marcada por uma indagação por parte de uma das crianças que faz o papel de filha: “Mamãe, posso ir?”. E a criança que faz o papel de mãe diz: “Pode”. E vem então a seguinte pergunta da “criança-filha”: “Quantos passos?”. A “criança-mãe” responde informando o número de passos que permite dar. E, a partir daí, a “criança-filha” dá o tanto de passos indicado.

Esta brincadeira permite medir distâncias em passos. Serve para pensar sobre outras formas de se calcular as dimensões espaciais.

As categorias ocidentalizadas e urbanas de tempo e espaço podem ser repensadas a partir de outras maneiras de entendê-las. Pensar o tempo como algo infinito, porém com várias camadas, em que diversos tempos convivem num mesmo momento, é uma ideia que pode parecer

difícil; mas, se observarmos a natureza, um tronco de árvore com seus círculos internos mostra como os diferentes períodos da história daquela árvore existem dentro dela. De modo semelhante, podemos entender que o espaço é infinito como o Cosmos e inclui, ao mesmo tempo, tanto as galáxias com milhares de estrelas e planetas como os grãos de areia de uma praia.

Para diversas sociedades africanas, o tempo flui de tal maneira que o passado não fica para trás, perdido ou distante. Ao contrário, o passado está presente no momento atual, assim como o que vivemos hoje está definindo o futuro. A qualquer momento, a influência do passado no presente pode ser responsável por acontecimentos. De acordo com os historiadores africanos HAMA e KI-ZERBO,

[...] o tempo não é a duração capaz de dar ritmo a um destino individual; é o ritmo respiratório da coletividade. (...) Não se trata de um rio que corre num sentido único a partir de uma fonte conhecida até uma foz conhecida. O tempo africano tradicional engloba e integra a eternidade em todos os sentidos. As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente. À sua maneira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam. Assim sendo, a causalidade atua em todas as direções: o passado sobre o presente e o presente sobre o futuro, não apenas pela interpretação dos fatos e o peso dos acontecimentos passados, mas por uma irrupção direta que pode se exercer em todos os sentidos. (HAMA e KI-ZERBO)

Ao mesmo tempo...

Uma das ideias mais importantes sobre o conceito de tempo para desenvolvermos no ensino das séries iniciais, dentro de uma pedagogia antirracista, é a ideia de **simultaneidade**. No mesmo instante em que algo acontece, outra coisa pode estar ocorrendo. Esta ideia permite olhar o mundo como um lugar onde várias pessoas e culturas podem estar criando e produzindo coisas e ideias ao mesmo tempo, onde todos os acontecimentos têm importância para todos. Não há um lugar que seja o centro do mundo. Num mesmo momento, vários eventos e vontades humanas estão mudando o mundo, em diversas direções.

E esta é outra ideia a entrar na brincadeira: não há uma só direção e um só caminho para o desenvolvimento da humanidade. Assim, vemos que as religiões de matrizes africanas, as religiões cristãs, as espiritualidades indígenas, as vertentes do budismo e do islamismo apresentam diferentes formas de pensar as origens e o destino das pessoas na Terra. E, por isso, trazem conceitos de tempo e espaço distintos – mas que podem conviver simultaneamente.

O tempo das gerações...

Em algumas sociedades africanas, sobretudo nas cidades menores e aldeias, as pessoas se consideram irmãos por serem de uma mesma geração numa grande família. Sendo assim, os primos e primas de uma mesma idade, ou idade próxima, desde a infância se consideram como irmãos e irmãs. Seus tios e tias podem ser vistos como pais e mães de todos, se responsabilizando pela criação de uma mesma idade. As crianças sabem quem são seus pais e mães, mas sabem também que os adultos da família são igualmente responsáveis por sua educação e proteção.

O tempo que marca a vida dessas pessoas é a geração a que pertencem. E isso as aproxima e faz com que se sintam parte de uma história comum. A ideia de família se amplia, e faz com que redes de parentesco, de afeto e de convivência sejam muito mais extensas. Certamente podemos imaginar que essa maneira de pensar o tempo e a família também crie confusões – afinal, os humanos somos complexos. Mas nada que, na maioria das vezes, não possa ser resolvido com diálogo.

Assim pode ser pensada uma turma na escola: a convivência e o que aprenderão juntos faz com que compartilhem espaço e tempo. E este encontro pode criar fraternidade, amizade, solidariedade – forças poderosas na luta contra o racismo.

Passados presentes

O que são passados presentes?

São aquelas histórias e memórias que se situam no passado, mas não se encontram perdidas num tempo que foi e não volta mais. Ao contrário, estão na vida hoje, se fazendo notar, causando, algumas vezes, alegrias e, outras vezes, dores. São marcas de acontecimentos, processos históricos e atitudes que foram tão decisivas na vida de nossos antepassados que estes nos transmitiram como herança.



Reconhecer um passado presente é importante para aprendermos a lidar com ele e, assim, podermos ajudar as crianças a fazer o mesmo. Um exemplo forte de passado presente é o que herdamos da história da escravidão em termos de desigualdade, violência e racismo, e que tanto sofrimento cria até hoje. Nesse caso, além de ser um passado presente, é um passado sensível – que mobiliza sentimentos e emoções. E se é algo que ainda causa todas essas consequências e reações, significa que não passou, que está vivo no presente.

Um passado presente não necessariamente é algo difícil ou triste para se lidar. Pode ser até que venha como memórias que se encontravam silenciadas e que, quando a criança ou o adulto percebe que estão ali, vivinhas, possam libertar essas lembranças e se encontrar com esse passado. Uma canção, uma dança, uma imagem, um lugar, podem funcionar como alavancas para acessá-lo. A arte pode ser um meio poderoso para iluminar estes caminhos e trazer elementos para libertar, interpretar e enfrentar um passado presente.

Referências

HAMA, Boubou; Ki-ZERBO, Joseph. O lugar da História nas sociedades africanas. Coleção **História Geral da África**, v. 1. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205171

MORAIS, Jonny A. *et al.* A produção do espaço como proposta de ensino de História da África. Campinas: 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2888>

MUDIMBE, V.Y. **A invenção da África**: Gnose, Filosofia e Ordem do Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2019.



CORPOREIDADE NEGRA NA ESCOLA

Qual a relação entre autoestima e racismo?

Uma característica forte do racismo no Brasil é que ele se expressa em direção às marcas corporais da identidade negra: cabelo, traços faciais, cor da pele. Por isso, muitos estudiosos do tema costumam dizer que o racismo aqui é mais de marca que de origem. Ou seja: para a projeção do preconceito, importa mais quanto de evidência de ancestralidade negra a pessoa tem na sua aparência física do que de como são seus ascendentes familiares. O preconceito incide sobre os sinais que a ancestralidade negra deixou no corpo da pessoa.

Como a sociedade brasileira historicamente desvalorizou as marcas visuais indicativas da ancestralidade negra-africana, desconheceu a beleza negra, desqualificou os cabelos crespos, depreciou rasgos faciais (formato de nariz, boca) negros, ficou consolidado um olhar de menor valor estético para quem tem essas características. As crianças negras aprendem isso muito cedo, ao se perceberem comparadas com outras crianças com cabelos menos enrolados ou com tons de pele menos escuros, e escutarem comentários sobre seus traços de rosto. Muito antes de entrar para a escola, a criança negra já ouviu, sentiu e sofreu a dor de ser alvo do racismo.

Quando entram em cena as diferentes formas de mídias, isso ainda pesa mais. Na televisão, no cinema, nas histórias infantis, durante muito tempo, só se viam pessoas brancas ou de pele clara

nos lugares indicativos de beleza, respeito e importância. Mesmo hoje a criança negra não se vê, nem vê quase ninguém igual aos seus familiares, nem com características mais evidentemente negras, nesses meios. De alguns anos para cá, algumas mudanças vêm ocorrendo, mas muito lentamente. Ainda estamos longe de ter uma representação igualitária nesses espaços.

Todas essas questões criam não apenas um desconforto, como um sofrimento real para as crianças negras, que crescem se sentindo menos bonitas, menos capazes, fora do padrão. É muito importante prestar atenção para esse sentimento de baixa autoestima, porque ele é capaz de dificultar a aprendizagem, de criar maior agressividade e até mesmo de bloquear uma boa convivência com colegas, professores e equipe da escola.

Os adjetivos depreciativos devem ser banidos e, em todas as oportunidades em que for possível, a beleza e a representatividade de pessoas negras deve ser referenciada. Nos cartazes dos murais da escola, nas festas, nos exemplos de trabalhadoras e trabalhadores exercendo diferentes ofícios (não apenas os trabalhos subalternos, mas também como intelectuais, cientistas, artistas), a presença de pessoas negras tem de ter seu destaque, e de forma não minoritária.

Mexendo o corpo

Professores e pesquisadores das áreas de expressão corporal e educação física ressaltam os aspectos saudáveis da prática de danças afro, pelo fortalecimento de vínculos coletivos e o cooperativismo, o desenvolvimento de componentes das funções motoras, como coordenação, ritmo, equilíbrio e, ainda, percepção, em nível de corpo, objetos, formas, linhas e cores. Crianças, com a prática desses tipos de danças, podem fortalecer sua musculatura abdominal. Os exercícios aeróbicos ritmados proporcionam, principalmente, modificações significativas do sistema cardiopulmonar, que se caracterizam por um aumento das cavidades do coração, além da melhoria das trocas gasosas. Tudo isso é muito bom para a saúde!

Além desses aspectos biológicos, as danças de matriz africana ressaltam a alegria do gingado, que traz como princípio que o corpo pode e deve mostrar sua capacidade de movimento. O corpo, na dança afrodescendente, não se envergonha de sua vitalidade e de sua beleza; ao contrário, faz delas um motivo de celebração. Trazer danças brasileiras de matriz africana para a escola, explicando sua história e seu significado, é caminho de aprendizagem, um bom exercício físico, além de ser uma maneira afirmativa e forte de se combater o racismo.

Até a raiz dos cabelos...

Para crianças, adolescentes e jovens negras e negros, cabelo é um assunto muito delicado. Há histórias de dor, de vergonha, de tentativas de esconder, de modificar violentamente as ma-



deixas crespas e encorpadas. Não sem razão este tema está no centro da corporeidade negra. A escola pode ser um ótimo lugar para se valorizar as muitas e belas maneiras de iluminar a beleza dos cortes e penteados afro, tão variados e cheios de possibilidades.

As tranças e penteados, de sofisticada elaboração, são resultado de técnicas passadas de geração a geração. Demorados, delicados e criativos, permitem que uma série de adornos possa ser agregada ao cabelo, além de apliques com cores diferentes e tamanhos variados. E requerem um cuidado especial na lavagem e secagem, estimulando uma relação de contato e atenção especial. Assumir e lidar com cabelo crespo requer atitude. O cabelo mais enrolado pode até ser motivo de incômodo para uns, mas, igualmente, pode ser motivo de vaidade e muito charme para outros. Trata-se de uma marca inequívoca de afrodescendência. Portanto, cuidar dos cabelos afro significa para muitos, de fato, não perder a raiz, a ligação com a ancestralidade africana.

No Brasil, não é simples para uma criança negra se apresentar de uma forma que marque sua afrodescendência. E não é só a força da mídia branca que impõe uma aparência para disfarçar a negritude. Os que escolhem revelar mais explicitamente essa aparência negra enfrentam também o preconceito da sociedade. Elas e eles, e suas famílias, têm de ter atitude para manter sua escolha. Isso não quer dizer que uma pessoa que alisa o cabelo, ou que faça relaxamento, esteja distante de suas raízes negras. Assumir o gosto e o respeito pelas diferentes formas da estética negra é muito mais do que fazer cortes de cabelo ou penteados de estilo afro. Mas, sem dúvida, os cortes de cabelo feitos “na régua” com desenhos e formas, as tranças, os dreads e blacks, os cabelos cheios com seus cachos soltos, dão um toque especial e sinalizam um pertencimento e um orgulho dessa herança.

Referências

BELÉM, Valéria (autora); MENDONÇA, Adriana (ilustradora). **O cabelo de Lelê**. Cia. Editora Nacional, 2012.

EMICIDA (autor); FABRINI, Aldo (ilustrador). **Amoras**. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, 2003.

HOOKS, bell (autora); RASCHKA, Chris (ilustradora). **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais**. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCAR, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2502/2617.pdf?sequence=1>

SOUZA, Lorena Francisco; SILVA, Priscila Aquilo Satiro. Espaço escolar, autoestima e corporeidade negra. **Revista Temporis[ação]**, v. 19, n. 2, 13 mar. 2020.



CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Como as ciências contribuem para uma sociedade plural e democrática?

Nos anos iniciais, quando falamos de ciência, geralmente estamos tratando das ciências naturais, cujos métodos clássicos são o indutivo e o dedutivo. O método indutivo pode ser definido como um exercício que parte da observação de casos particulares para formular uma lei geral da natureza. Por exemplo, nós observamos que uma criança de sete anos corre todos os dias com o pai 1,5 km pelas manhãs, antes de ir para escola. Daí se conclui que crianças de sete anos correm 1,5 km por dia. Ora, o fato de uma criança dessa idade ser capaz de fazer esse percurso diário não implica que todas possam fazer a mesma atividade. O método dedutivo parte de uma lei geral para um raciocínio que leva a uma conclusão. Por exemplo: se todos os seres humanos são mortais e Antônia é um ser humano, então Antônia é mortal.

As ciências naturais envolvem fenômenos sociais e políticos também. Por exemplo, se a escola está localizada perto de uma fonte de água, a nascente de um rio num bairro que cresceu desordenadamente, isso pode afetar o abastecimento de água e o tratamento de esgoto. Então, um bairro que, antes, tinha coleta de lixo e saneamento básico funcionando, devido à falta de planejamento para ocupação do espaço urbano e déficit habitacional,



Coreira Erika Belfort

Tambor de Crioula Resistência Quilombola, Território Quilombola Santa Rosa dos Pretos, Itapecuru Mirim.
Foto: Carlos Fernando Macedo

acaba tendo problemas para moradores. É importante observar que os dados de diversos estudos atestam que a população negra (preta e parda) brasileira tem menos acesso às condições de abastecimento de água, esgoto e saneamento básico. Um exemplo disso é que 71,9% dos lares com famílias brancas têm acesso ao saneamento básico. Esse número cai para 55,3% nos lares das famílias negras. As desigualdades impedem que o desenvolvimento técnico e científico chegue para todos.

As ciências naturais ajudam a desenvolver o pensamento crítico e ampliar a imaginação, contribuindo para um questionamento sistemático e incrementando o repertório das crianças. Como já vimos anteriormente, numa sociedade marcada por desigualdades raciais, a representatividade negra nos desenhos animados, filmes, novelas – no mundo audiovisual do entretenimento e da publicidade, em geral – ainda se mostra incipiente. Nesse contexto, os cabelos crespos são alvo de injustiças estéticas e não estão associados à beleza e ao glamour.



Nos anos iniciais do ensino fundamental, podemos fazer uma atividade interessante, que diz respeito ao fenômeno de atrair cargas elétricas. A proposta pode ser chamada de brincadeira de mostrar a energia do cabelo ou, ainda, “mostre o poder do seu cabelo”. A atividade é bem simples e pode ser realizada individualmente ou em grupo. Os materiais necessários são uma caneta esferográfica e alguns pedaços de papel bem pequenos. Atrite, esfregue a parte de trás da caneta em seu cabelo e depois aproxime essa parte da caneta dos pedaços de papel. Você irá observar os papezinhos sendo atraídos pela caneta.

O objetivo dessa atividade científica é brincar com a ideia de que todos os cabelos são bons, porque fornecem energia para a caneta movimentar os pedacinhos de papel. Daí, quando alguém diz que um cabelo é feio ou ruim por ser crespo, as evidências científicas mostram que ele é poderoso, porque alimenta a caneta com cargas elétricas que irão colocar os papezinhos em movimento. A ciência contribui desmistificando o juízo de valor racista sobre os cabelos crespos, na medida em que demonstra como todos os cabelos têm o poder de produzir movimento por meio da transferência de cargas elétricas. A “mágica” de mexer os papéis é uma experiência que ajuda as crianças a perceberem o valor e, por que não dizer, o poder dos seus cabelos.

Referências

VIECHENESKI, Julia Pinto; CARLETTO, Marcia. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. In: **Revista Brasileira de Ensino de Ciência & Tecnologia**, v. 6, n. 2, mai.-ago. 2013, p. 213-227.





ESCOLA: LUGAR DE FAZER ARTE

Como as diferentes expressões artísticas podem fazer parte de uma educação antirracista?

A criança é um ser criativo que experimenta a vida e frui suas descobertas de forma criativa, interagindo com a arte e com a cultura na expressão de sua subjetividade. Os trabalhos das crianças são dotados de teor estético e espelham um novo olhar para o mundo. Essa produção deve ser respeitada e incentivada, estimulando-se formas diversas de expressão.

Os primeiros anos da escola são muito importantes para a formação artística e estética das crianças, propiciando a ampliação do repertório cultural e cultivando interesse em experimentar vivências por meio das diferentes linguagens. Do ponto de vista das professoras e dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, a prática polivalente se caracteriza como uma oportunidade que requer suporte da instituição e instiga a uma formação continuada. As artes podem ser vistas como um convite para uma experiência lúdica, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e uma oportunidade para a criatividade e o improviso. Em termos legais, quando falamos de artes na escola, temos muitos caminhos para seguir. Nos documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos trabalhar artes como linguagens: artes visuais, dança, música e teatro.

A sala de aula é um território que pode contribuir para que o processo de construção do imaginário infantil seja amplo e diversificado, favorecendo que crianças negras e indígenas se reconheçam de modo positivo.

Entre os caminhos possíveis de enfrentar o racismo com as artes, fazemos algumas sugestões de modo sumário.

- Artes Visuais: realizar o autorretrato, usando a cartela de lápis de cores de pele com 12 ou mais tonalidades; produzir máscaras indígenas com materiais da natureza; produzir pinturas e desenhos inspirados na geometria dos padrões africanos e indígenas brasileiros.
- Dança: realizar atividades de dança baseadas em gêneros da cultura afro-brasileira e indígena, como tambor de crioula, punga de meninos e punga de meninas, jongo, umbigada, maracatu, frevo, ciranda.
- Música: realizar oficinas de musicalização com composição e execução de ritmos e toques de gêneros musicais afro-brasileiros, como jongo, tambor de crioula, samba, maxixe, distintos sotaques de bumba-meu-boi, outros ritmos de cultura afro, como reggae.
- As crianças podem ouvir uma música, ver a reprodução de uma pintura ou assistir a um vídeo. Experimentar brincadeiras típicas como quadrilhas, dança do caroco, do Lelé, do Coco, Portuguesa, Cacuriá e São Gonçalo. Em atividades na sala de aula, as crianças devem ser incentivadas a trabalhar de modo colaborativo, em parceria, compartilhando experiências e inspirações para aproveitar o contato com atividades artísticas.



Na abordagem de uma música, um espetáculo, uma fotografia ou qualquer outra obra artística, é importante tentar compreender o contexto em que foi produzida. A professora pode contar a história da obra, falar um pouco da pessoa ou pessoas que a produziram. É importante falar de quem produziu a obra, situando-a e explicando os termos de gênero, raça e classe. Informando que a pessoa que produziu a obra de arte é negra, indígena, amarela; mulher ou homem; da classe alta ou classe popular; em que período histórico viveu; se é um(a) artista muito celebrado(a); se o trabalho foi encomendado. Essas informações ajudam a criança a localizar o artista e a formar uma ideia mais completa dele.



Também é importante fazer uma apreciação estética do trabalho. O eixo da “avaliação” é uma parte indispensável. A leitura da obra é flexível e pode ser feita de várias maneiras. Por exemplo, perguntando o que a criança está sentindo: “Qual emoção essa obra despertou em você?”. Seja ouvindo uma canção, assistindo a um espetáculo, vendo uma pintura, escultura ou tendo qualquer contato com uma obra artística, é bom perguntar do que gostou mais, o que não achou interessante e conversar a respeito.

Outra etapa é convidar as crianças a pintar, desenhar, fazer música, seja cantando ou tocando algum instrumento acessível a elas, ou qualquer outra atividade artística. Fazer arte é um momento importante. Uma possibilidade é procurar fazer algo inspirado na obra que está sendo trabalhada.

Uma atividade que podemos trabalhar é o autorretrato. Numa sociedade racista, nós temos um fenômeno que pode ser chamado de “síndrome do vampiro”, numa referência ao mito da Europa Oriental em que o Conde Drácula não conseguia enxergar sua imagem no espelho. De acordo com a filósofa Lélia González, a partir das leituras da psicanálise, as crianças negras crescem sem encontrar a sua imagem publicamente positivada na sociedade brasileira. Ou seja, diante de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de que a população negra, a soma de pessoas pretas e pardas, corresponde a mais da metade do contingente nacional, como explicar a sub-representação negra na mídia e a hiper-representação branca? A resposta está no racismo estrutural.

Ao fazer arte na escola, no caso das artes visuais, especificamente no desenho do autorretrato, nós podemos trabalhar com a turma a autopercepção étnico-racial de estudantes. O desenho de si é um caminho para conversar sobre autodenominação, definir como cada pessoa se compreende em termos étnico-raciais dentro do sistema oficial do IBGE, que possui cinco categorias: amarelo; branco; indígena; pardo; preto. O autorretrato é uma oportunidade para que as crianças se observem no espelho e conversem sobre identificação e identidade. Como ela se enxerga? Como ela é vista pela família e na escola? A produção do autorretrato pode ser uma maneira de a criança se reconhecer.

Num dos estudos da psicanalista Nayara Paulina Fernandes Rosa, encontramos relatos como o de uma jovem, que disse: “Em casa, a minha avó me dizia que eu era bonita, mas na escola era diferente. Eu era feia. Riam do meu cabelo. No dia da formatura, a professora pediu para eu molhar e prender meu cabelo para não atrapalhar a foto. Senti muita vergonha”.

A partir de relatos como esses, Rosa analisa a importância do atravessamento racial na constituição subjetiva. Tomando como referencial teórico o “estádio do espelho” em Lacan, a autora enfatiza que é através do olhar do outro que a criança se reconhece, e adverte:

Segundo os relatos, no instante em que eram confrontados com essa suposta incompatibilidade — enunciada tanto por outras crianças quanto por alguns tutores —, os sujeitos se davam conta de que portavam em seu corpo a materialização de algo tido como indesejável: a pele escura, o cabelo crespo, o formato dos lábios e do nariz passavam a ser tomados como características representativas de um suposto excedente, do resto repulsivo e inconciliável com a imagem ideal da branquitude.

Seguindo a perspectiva lacaniana, podemos considerar que o enunciado dessa suposta incompatibilidade entre o eu e o ideal imaginário representativo das personagens citadas adquire, para o sujeito, um valor traumático.

Ainda nas palavras da autora, “o sujeito se constitui através do olhar do outro, que lhe oferece o horizonte de identificações possíveis”. Isso nos faz pensar que, em nossa sociedade, a integração simbólica da imagem está sempre ameaçada, porque crianças negras e indígenas não enxergam pessoas de seus grupos étnico-raciais nas imagens das artes, cultura e redes sociais. As pessoas negras são sub-representadas nos meios de comunicação. Numa sociedade de maioria negra, a quantidade de gente negra em programas de TV fica abaixo da porcentagem populacional. No caso dos povos indígenas, o total é próximo da população amarela. Mas, consulte na sua memória: programas de TV, comerciais e vídeos em redes sociais com pessoas asiáticas são mais frequentes do que com indígenas?

Se o racismo produz todo esse mal-estar desde a infância, o papel da escola é justamente enfrentar, junto com todos os agentes sociais, esse fenômeno traumático para a população negra, mas que diz respeito a toda a sociedade.

A sala de aula é um território que pode contribuir para que o processo de construção do imaginário infantil seja amplo e diversificado, favorecendo que crianças negras e indígenas se reconheçam de modo positivo.



A arte e a cultura são instâncias valiosas de representação e reforço de imagens e fomento da imaginação humana, muito importantes na formação identitária e afirmativa das crianças. A escola é um lugar fundante no acolhimento das distintas expressões artísticas das crianças e na reafirmação das manifestações culturais originárias em seus distintos grupos étnicos. Esse contexto privilegiado promove a constituição de imagens antirracistas para uma sociedade justa e democrática.

Referências

ROSA, Nayara Paulina Fernandes. **Racismo, corpo e trauma na clínica psicanalítica**. Disponível em: <http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/index.php/corporascis>



CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Não é raro que as conclusões de um texto recuperem todo o percurso feito de modo resumido. Um tipo de reapresentação sucinta e encadeada para uma consideração final que proclame onde chegamos. Não é o caso aqui. Este caderno permanece em construção, porque o seu sentido está justamente em abrir e manter um diálogo. O que foi feito até o momento foi simplesmente convidar para um debate, contribuir para embasar práticas e para que enfrentar o racismo na escola não seja uma atividade solitária. O que este caderno defende é que um bom resultado na tarefa de educar ocorre de modo colaborativo.

O racismo é uma questão de todas as pessoas e, portanto, na educação, deve envolver toda a escola. Paulo Freire registrou que educar é um ato político, a transformação da sociedade não é responsabilidade exclusiva de agentes da área de educação, mas não é possível sem passar pela sala de aula. Um assunto como a educação das relações étnico-raciais constitui um dos maiores desafios a ser enfrentado no cotidiano escolar.

Um dos primeiros passos de uma sala de aula antirracista está num letramento racial crítico. Não podemos desistir de compreender que forma e conteúdo não estão separados. O letramento racial crítico é um tipo *afro-alfabetização* ou, ainda, a compreensão dos códigos sociais que estabelecem as desigualdades raciais. Nós precisamos construir caminhos para a equidade étnico-racial, corrigir desigualdades que mostram que, desde o acesso até a evasão, as crianças negras estão sempre em desvantagem. O que a escola pode fazer? Professoras, professores, equipe pedagógica, todos os profissionais de educação, estudantes e familiares precisam trabalhar em parceria. O racismo não foi construído de modo individual e, como vimos, não é um fenômeno interpessoal. Por isso, uma das maneiras de enfrentá-lo é fazermos isso em conjunto. Basta começar com o primeiro passo: reconhecer que o racismo existe e que não podemos nos calar a seu respeito.

Referências:

SILVA, Tarcia *et al.* O currículo para a primeira infância e a identidade racial das crianças negras. **Nuances: Estudos sobre Educação**, 2018.

EURICO, Marcia. "Tecendo tramas acerca de uma infância sem racismo". **Em Pauta**, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/47214/31980>. Acesso em: 15 out. 2021.





Elizangela Pires Belfort, Território
Quilombola Santa Rosa dos Pretos,
Itapecuru Mirim.
Foto: Carlos Fernando Macedo

Créditos

FUNDAÇÃO VALE

Presidência Conselho de Curadores

Luiz Eduardo Osorio

Presidência

Hugo Barreto

Diretoria Executiva

Flávia Constant

Pâmella De-Cnop

Equipe

Andreia Prestes

Claudia Lopes

Fernanda Fingerl

Marcus Finco

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS

Presidência

Carlos Ivan Simonsen Leal

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO PÚBLICA
E POLÍTICAS EDUCACIONAIS (DGPE)

Diretor

José Henrique Paim Fernandes

Coordenador FGV DGPE

Romeu Caputo

Coordenadora do Projeto Trilhos da Alfabetização

Vilma Guimarães

Equipe Técnica DGPE

Andressa Buss Rocha

Alexandre Dourado

Isabel de Moraes Ferreira

Karina Vieira Dias

Rachel Costa Monteiro

Thiago Alves da Silva

Wesley Soares da Silva

CRÉDITOS TÉCNICOS

Concepção e Supervisão Pedagógica

Monica Lima

Renato Nogueira

Vilma Guimarães

Coordenação Educacional e de Publicação

Vilma Guimarães

Texto e Desenvolvimento de conteúdo

Monica Lima

Renato Nogueira

Coordenação Pedagógica

Sandra Portugal

Consultoria

Patricia Alves Dias

Equipe Pedagógica

Celia Maria Farias Castro

Edileuza Moura da Silva

Edna Maria Dias Gabriel

Francisco Lima

Maria Antonita de Alencar Alves

Stella Carletto Thies

Produção Editorial

Marcia Sanches

Cristina Lopes

Revisão de Texto

Suzana Verissimo

Design

Inventum

Ilustrações

André Mello

Iniciativa



FUNDAÇÃO
VALE

Parceiros



Trilhos da Alfabetização

ISBN 978-65-5652-114-5



9 786556 521145