UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE LITORAL NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LÍLIAN CARINE MADUREIRA VIEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LITERATURA INFANTIL: Trilhando possibilidades para o currículo antirracista

OSÓRIO

2021

LÍLIAN CARINE MADUREIRA VIEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LITERATURA INFANTIL: Trilhando possibilidades para o currículo antirracista

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Linha 1 de pesquisa: Currículos e Políticas na formação de professores, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Drª Rita Cristine Basso Soares Severo

OSÓRIO
2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S586e Silva, Lílian Carine Madureira Vieira da.

Educação para as relações étnico-raciais e literatura infantil: trilhando possibilidades para o currículo antirracista / Lílian Carine Madureira Vieira da Silva. - Osório, 2021.

137 f. : il.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade Universitária em Litoral Norte - Osório, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Cristine Basso Soares Severo.

1. Estudos Culturais. 2. Educação antirracista. 3. Currículo. 4. Formação de professores. 5. Literatura infantil. I. Severo, Rita Cristine Basso Soares. II. Título.

Daniella Vieira Magnus - Bibliotecária - CRB 10/2233

LÍLIAN CARINE MADUREIRA VIEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LITERATURA INFANTIL: Trilhando possibilidades para o currículo antirracista

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestra na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.
Orientadora: Drª Rita Cristine Basso Soares Severo
Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

_____
Orientadora: Profª Drª Rita Cristine Basso Soares Severo
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

_____
Profª Drª Rosa Maria Hessel Silveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

_____
Profª Drª Gladis Elise Pereira da Silva Kaercher
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

_____
Profº Dr Eduardo Guedes Pacheco
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à Profª Drª Adriana da Silva Thoma, pois sem ela, a Lílian pesquisadora não existiria. Sinto saudades de sua voz, de seu olhar enquanto conversávamos sobre minhas vontades de estudos, ou enquanto eu fazia uma apresentação em evento, sinto saudades de seu abraço apertado que doía as costas, e de tantas outras coisas, mas acima de tudo de sua generosidade incrivelmente gigantesca. Por isso e mais ainda, Adriana Thoma para sempre.

Agradeço à minha família e companheiro pelo apoio incondicional de sempre.

Ao Profº Dr Eduardo Guedes Pacheco. Obrigada pela atenção, companheirismo e entusiasmo. Te admiro, te respeito e, pode crê, tamo junto!

Um agradecimento afetuoso às queridas Profª Drª Raquel Silveira e à doutranda Camila Alves, ambas do NEPARC-PSI da UFRGS. Agradeço por tudo!

Ao LER: Clube de Leitura da Faced/UFRGS, pelos momentos de leveza que só a leitura partilhada de literatura podem proporcionar. Em especial à Profª Drª Marília Nunes e à Profª Drª Renata Sperrhake pela escuta e conselhos que tanto me ajudam. Amo fazer parte desta equipe!

Meu imenso agradecimento à minha Gangue do Mestrado e às mulheres pesquisadoras, engajadas por uma educação pública de qualidade que a compõem!

Ao amado quarteto de orientação!

Às demais professoras da banca avaliadora: Profª Drª Gladis Kaercher, para mim, particularmente, um farol que ilumina meus caminhos na Educação Antirracista a partir da Literatura Infantil. Profª Drª Rosa Hessel, obrigada pela generosidade ao aceitar compor a banca de defesa. Fico muito grata a ti!

Poucos são os orientadores que falam com todas as palavras que aprenderam com seus orientandos. Rita, nossa caminhada foi de troca significativa, desconstrução e aprendizagem mútua! A Rita é daquelas orientadoras que pede pra você tirar uma folga e ir meditar um pouco. Obrigada!

À Uergs, por proporcionar esta formação tão potente e transformadora que acontece através do Mestrado Profissional em Educação.

E, em especial, às professoras da educação básica que participaram das entrevistas, sem elas essa pesquisa não teria sido possível. Às quais sou muito grata.

Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade nos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver

São José da Costa Rica, coração civil
Me inspire no meu sonho de amor Brasil
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real
Vou sonhar coisas boas que o homem faz
E esperar pelos frutos no quintal

Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço, cadê poder?
Viva a preguiça, viva a malícia que só a gente é que sabe ter
Assim dizendo a minha utopia eu vou levando a vida
Eu vou viver bem melhor
Doido pra ver o meu sonho teimoso, um dia se realizar
("Coração Civil", Milton Nascimento e Fernando Brant)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado profissional tem como tema central a formação inicial e continuada de professoras para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e o cumprimento da Lei 10.639/03 nas escolas. Tem como objetivo geral, compreender e discutir a presença da ERER e da Lei 10.639/03 no planejamento e nas práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica de duas escolas públicas: em Canoas-RS e em Porto Alegre-RS. Sendo os objetivos específicos: (1) investigar qual é a compreensão das professoras em relação à Lei 10.639/03 e como a aplicam em suas práticas pedagógicas; (2) observar como a ERER e a Lei 10.639/03 estão presentes no planejamento das professoras; (3) conhecer quais práticas pedagógicas são desenvolvidas pelas professoras em relação à ERER e à Lei 10.639/03. Esta Lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares. A discussão e as análises foram subsidiadas pelas perspectivas dos Estudos Culturais, da Educação Antirracista e de Estudos de Literatura Infantil. Os campos de estudos utilizados na investigação foram: Representação e Identidade (BAUMAN, 2005, 2012), (FANON, 2008), (HALL, 2014, 2016), (SILVA, 2014), (MUNANGA, 2019), (CESÁIRE, 2020); Currículo (VEIGA-NETO, 2002), (SILVA, 2016), (CAVALLEIRO, 2018); Racismo (HALL, 2016), (ALMEIDA, 2019), (RIBEIRO, 2019); Educação (GOMES, 2008, 2017), (CAVALLEIRO, 2018), (FERREIRA, 2019) e Literatura Infantil (KAERCHER, 2006), (DEBUS, 2017), (ARAUJO, 2017). As análises mostraram que o cumprimento da Lei 10.639/03, assim como o conhecimento sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, são pouco conhecidos pelas professoras entrevistadas, esta realidade reflete a carência curricular em cursos de licenciatura nesta temática. Apesar disso, as professoras mostraram-se interessadas na Educação Antirracista, ao mesmo tempo em que demonstram bastante insegurança em abordar determinados temas da cultura afro-brasileira com suas turmas. Em síntese, nesta dissertação busquei contribuir para a Educação Antirracista, combatendo estereótipos e almejando o protagonismo da criança negra no currículo escolar, tendo a Literatura Infantil como importante aliada na luta antirracista, também mostrei que o desconhecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais é o maior obstáculo para a sua aplicação em sala de aula. Sendo assim, como produto educacional, foi elaborado um curso de extensão voltado à formação inicial e continuada de docentes da rede básica de ensino, a fim de auxiliá-los no cumprimento da Lei 10.639/03 em sala de aula.

Palavras-chave: Estudos Culturais; educação antirracista; currículo, formação de professores; literatura infantil.

ABSTRACT

This Professional Master's Thesis has as its central theme the initial and continuing formation of teachers for Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) and compliance with Law 10.639/03 in schools. Its general objective is to understand and discuss the presence of ERER and Law 10.639/03 in the planning and pedagogical practices of teachers in the early years of Elementary School of Basic Education Level regarding two public schools: from Canoas-RS and Porto Alegre-RS. Its specific objectives are: (1) to investigate the understanding of teachers in relation to Law 10.639/03 and how they apply it in their pedagogical practices; (2) observe how ERER and Law 10.639/03 are present in their planning; (3) discover the pedagogical practices developed by the teachers in relation to the ERER and Law 10.639/03. This law altered the Guidelines and Bases of Education Law, making the teaching of Afro-Brazilian History and Culture mandatory in primary and secondary schools, public and private. The discussion and analysis were supported by the perspectives of Cultural Studies, Anti-Racist Education and Children's Literature Studies. The fields of study used in the investigation were: Representation and Identity (BAUMAN, 2005, 2012), (FANON, 2008), (HALL, 2014, 2016), (SILVA, 2014), (MUNANGA, 2019), (CESÁIRE, 2020); Curriculum (VEIGA-NETO, 2002), (SILVA, 2016), (CAVALLEIRO, 2018); Racism (HALL, 2016), (ALMEIDA, 2019), (RIBEIRO, 2019); Education (GOMES, 2008, 2017), (CAVALLEIRO, 2018), (FERREIRA, 2019) and Children's Literature (KAERCHER, 2006), (DEBUS, 2017), (ARAUJO, 2017). The analyzes showed that compliance with Law 10.639/03, as well as knowledge about Education for Ethnic-Racial Relations, are topics little known by the interviewed teachers, and this reality reflects the lack of curriculum in graduation courses on this subject. Despite all, the teachers showed interest in Anti-Racist Education, while showing hesitancy in approaching certain themes of Afro-Brazilian culture with their classes. In summary, in this dissertation I sought to contribute to Anti-Racist Education, fighting stereotypes and pursuing the protagonism of black children in the school curriculum, having Children's Literature as an important ally in the anti-racist struggle. I also showed that the lack of knowledge about Education for Ethnic-Racial Relations is the major obstacle to its application in the classroom. Thus, as an educational product, an extension course aimed at the initial and continuing teachers formation in the basic education network was designed, in order to assist them in complying with Law 10.639/03 in the classroom.

Keywords: Cultural Studies; anti-racist education; curriculum, teachers formation; children's literature.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 29
FIGURA 2 32
FIGURA 3 32
FIGURA 4 39
FIGURA 5 39
FIGURA 6 43
FIGURA 7 45
FIGURA 8 46
FIGURA 9 47
FIGURA 10 48
FIGURA 11 49
FIGURA 12 49
FIGURA 13 52
FIGURA 14 52
FIGURA 15 53
FIGURA 16 56
FIGURA 17 56
FIGURA 18 57
FIGURA 19 57
FIGURA 20 59
FIGURA 21 59
FIGURA 22 62
FIGURA 23 64
FIGURA 24 67
FIGURA 25 69
FIGURA 26 71
FIGURA 27 71
FIGURA 28 72
FIGURA 29 76
FIGURA 30 78
FIGURA 31 78
FIGURA 32 80
FIGURA 33 81
FIGURA 34 81
FIGURA 35 82
FIGURA 36 87
FIGURA 37 91
FIGURA 38 92
FIGURA 39 93
FIGURA 40 93
FIGURA 41 99

FIGURA 42 99
FIGURA 43 101
FIGURA 44 102
FIGURA 45 – OS TESOUROS DE MONIFA DE SONIA ROSA E ROSINHA 104
FIGURA 46 – ZUM ZUM ZUMBI DE SONIA ROSA E SIMONE MATIAS 104
FIGURA 47 – OS REIZINHOS DE CONGO DE EDMILSON PEREIRA E GRAÇA LIMA 105
FIGURA 48 – FALANDO BANTO DE ENEIDA GASPAR E VICTOR TAVARES105
FIGURA 49 – COM QUAL PENTEADO EU VOU? DE KIUSAM DE OLIVEIRA E RODRIGO ANDRADE 106
FIGURA 50 – HISTÓRIAS DE PRETA DE HELOÍSA PIRES LIMA E LAURABEATRIZ 106
FIGURA 51 OMO-OBA: HISTÓRIAS DE PRINCESAS DE KIUSAM DE OLIVEIRA E JOSIAS MARINHO 107
FIGURA 52 – EXU E O MENTIROSO DE ROGÉRIO ATHAYDE E CLARA ZUÑIGA 108
FIGURA 53 – MINHAS CONTAS DE LUIZ ANTONIO E DANIEL KONDO 108
FIGURA 54 – CONHECENDO OS ORIXÁS DE EXU A OXALÁ DE WALDETE TRISTÃO E CACO BRESSANE 109
FIGURA 55 – MEIA CURTA DE ANDREZA FÉLIX E SANTIAGO REIS 109
FIGURA 56 – MARCO QUERIA DORMIR DE GABRIELA KESELMAN E NOEMI VILLAMUZA 110
FIGURA 57 – ADA BATISTA CIENTISTA DE ANDREA BEATY E DAVID ROBERTS 110
FIGURA 58 – O MENINO NITO DE SONIA ROSA E VICTOR TAVARES..... 111
FIGURA 59 – BATU, O FILHO DO REI DE CELSO SISTO E SIMONE MATIAS 112
FIGURA 60 – MÃE ÁFRICA DE CELSO SISTO..... 112
FIGURA 61 - O COMEDOR DE NUVENS DE HELOÍSA PIRES LIMA E SUPPA 113
FIGURA 62 - EM ANGOLA TEM? NO BRASIL TAMBÉM! DE ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA E JÔ OLIVEIRA 113
FIGURA 63 - A B C DO CONTINENTE AFRICANO DE ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA E LUCIANA HEES 114
FIGURA 64 - HISTÓRIAS AFRICANAS PARA CONTAR E RECONTAR DE ROGÉRIO ANDRADE BARBOSA E GRAÇA LIMA 114
FIGURA 65 - FALA DOS CURSISTAS.....115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

ONG – Organização Não Governamental

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

TALE – Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

BNC – Base Nacional Curricular

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

NEPARC-PSI - Núcleo de Extensão e Pesquisa Antirracistas e Anticapacitistas da Psicologia

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial

SNPIR – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade Racial

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 DAS MOTIVAÇÕES E INQUIETAÇÕES QUE ME MOVERAM E ME APROXIMARAM DO TEMA DA PESQUISA – O SANGUE DENTRO DO CORAÇÃO 13
2 PRÁTICAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS 18
2.1 O comitê de ética - da aprovação à pesquisa em campo 18
2.2 As incertezas sobre a saída de campo 19
2.3 Os frutos colhidos durante a procura por escolas 19
2.4 Entrevista semiestruturada como ferramenta de pesquisa 21
2.5 O roteiro da entrevista 22
3 SÃO OS PASSOS QUE FAZEM OS CAMINHOS..... 24
3.1 Currículo – o mundo além do olhar hegemônico é possível? 25
3.2 Identidades, uma invenção poderosa 31
3.2.1 Identidade - uma luta plurissecular..... 36
3.2.2 Identidades negras e negritudes no currículo escolar 43
3.3 Representação, estereótipos e a construção do olhar racista..... 50
3.3.1 Escola e vivências representacionais 60
3.3.2 Literatura Infantil, um lugar de representação..... 65
3.4 Racismo estrutural e antirracismo..... 70
3.5 As professoras, as escolas e o mundo negro – o mundo (quase sempre) desconhecido: A ERER como possibilidade? 75
3.5.1 Muitos documentos, muita história, pouca prática ou, pouco interesse? 83
3.6 Literatura e Estudos Culturais..... 87
3.6.1 Literatura Infantil e a ERER - um mundo de possibilidades..... 89
4 QUE NINGUÉM COLONIZA INOCENTEMENTE, QUE NINGUÉM COLONIZA IMPUNEMENTE. 96
5 PRODUTO EDUCACIONAL 101
5.1 A extensão..... 102
5.1.1 Eixo Educação Antirracista e Lei 10.639/03 103
5.1.2 Eixo Cultura afro-brasileira 106
5.1.3 Eixo África e Literatura Infantil 111
5.2 A realização do curso de extensão 114
6 LUTA QUE SEGUE..... 117
REFERÊNCIAS..... 119
ANEXO A - Declaração de instituição co-participante 126
ANEXO B – Declaração de instituição co-participante.....127
ANEXO C – Termo de assentimento livre esclarecido.....128
ANEXO D – Termo de assentimento livre esclarecido.....131
APÊNDICE A – Oferta do curso de extensão 134
APÊNDICE B – Cartaz de divulgação do curso de extensão.....138

1 DAS MOTIVAÇÕES E INQUIETAÇÕES QUE ME MOVERAM E ME APROXIMARAM DO TEMA DA PESQUISA – O SANGUE DENTRO DO CORAÇÃO

> Vou mostrando como sou. E vou sendo como posso. Jogando meu corpo no mundo. Andando por todos os cantos. E pela lei natural dos encontros. Eu deixo e recebo um tanto. E passo aos olhos nus. Ou vestidos de lunetas. (“Mistério do planeta”, Galvão, Moreira)

Ao vislumbrarmos nossos caminhos, deparamos com as memórias: o privilégio das escolhas, um coração partido, a brincadeira favorita, uma conquista, uma grande tristeza. São essas memórias que nos definem.

Esse enorme mapa de memórias, que vai crescendo de acordo com nossas andanças, desenrola-se como um antigo pergaminho e sou convidada a me revisitar, resgatando essas memórias em forma de cartas. Essas cartas afirmam quem eu sou e mostram como cheguei até aqui, revendo as incomodações que estão presentes desde a infância; na minha sorte de poder escolher, escolho a Educação Antirracista.

Intelectuais negras e negros em todo o mundo e no Brasil têm se dedicado à proposta de pedagogias engajadas para o enfrentamento ao racismo estrutural que se reproduz em instituições de ensino, tanto na educação básica como no ensino superior. O conceito de Educação Antirracista trata da necessidade de ações concretas e institucionais na formação de docentes e na transformação dos currículos. O racismo está presente em toda a sociedade, não seria diferente na escola. Sendo assim, para a implementação da Lei 10.639/03 é fundamental a institucionalização de ações pedagógicas antirracistas (NOGUERA, 2015; GOMES, 2020).

Desta forma, as cartas que compõem a dissertação acompanharão toda minha escrita, sendo assim uma espécie de guia. Sua função é a de trazer à tona as memórias que me constituem como uma mulher parda de pele clara, pesquisadora da e para a Educação Antirracista.

Carta 1 – Cidade de Cachoeira

Triunfo – RS, inverno de 2020,
Estimada leitora, estimado leitor,

> Algumas lembranças vêm de dentro da cabeça e outras vêm de dentro do coração. A cidade de Cachoeira, no Recôncavo Baiano, é dessas lembranças do coração. Mesmo depois de décadas sem frequentar a cidade, ainda lembro dos seus cheiros e barulhos; do senhor que vinha dar comida aos passarinhos, mesmo debaixo de chuva, na frente da casa de meus avós, das procissões que passavam ali na frente e do gosto de sangue em minha boca quando fui ao dentista arrancar um dente.
> Cachoeira é uma cidade preta, o senhor que dava comida aos passarinhos era preto, a dona da loja de tecidos era preta, as pessoas na procissão eram pretas. Em uma das vezes que fui visitar minha família, ainda criança, minha avó abriu as janelas enormes do casarão e perguntou o que eu achava da vista: "Parece que tô na África!", respondi. Ela caiu na risada. Vi a imagem que eu, uma menina por volta dos 8 anos de idade, tinha de África, um lugar onde todas as pessoas eram negras.
>
> Eu cresci vivenciando as fortes questões sociais que envolvem ser afrodescendente. Questões que, ao longo de minha vida, trouxeram incômodo, algumas destas trago nas cartas que compõem esta dissertação.
> Os anos se passaram, entrei no curso de Letras (Universidade Federal de Sergipe), onde iniciei meus estudos sobre Literatura Infantil, e no curso de Pedagogia (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) pude aprofundar meus estudos sobre a questão racial no Brasil, além de entrar em contato pela primeira vez com os Estudos Culturais a partir da Bolsa de Iniciação Científica. Meu foco de estudo passou a ser a Educação para as Relações Étnicos Raciais e a Literatura Infantil Afro-brasileira e que tematiza as culturas africanas, utilizando as lentes dos Estudos Culturais.
>
> Atenciosamente.

Em sala de aula fui percebendo a urgência da ERER[1] (Educação para as Relações Étnico-Raciais) como prática pedagógica cotidiana. Conheci estudantes negras e negros em diferentes contextos, mas com questões étnico-raciais demarcando suas identidades, como racismo e estereotipia, já pesadas em seus pequenos ombros de crianças, questões muitas vezes ignoradas pela escola. Motivada por minha observação e relatos de colegas de profissão, nasceu o tema desta pesquisa, que busca contribuir

[1] Farei uso da sigla ERER para designar Educação para as Relações Étnico-Raciais.

para a formação inicial e continuada de professoras[2] para a ERER e o cumprimento da Lei 10.639/03 nas escolas. Esta Lei foi alterada pela Lei 11.465 em 2008, que passou a incluir também história e cultura indígena no currículo escolar. No entanto, usarei a Lei 10.639/03[3] porque falarei exclusivamente das questões afro-brasileiras e também por esta ser mais citada em livros e trabalhos sobre a temática, entre os que foram consultados por mim.

Da qualificação do projeto até aqui, muita coisa precisou ser modificada quase que exclusivamente devido à pandemia de COVID-19. O projeto tinha como objetivo original escutar crianças em roda de conversa após contação de histórias, realizada por mim, com protagonismo negro e de temática africana. Inicialmente, eu faria saídas de campo em bibliotecas comunitárias ou ONGs, atendendo crianças de 7 a 11 anos de idade; após a contação, seria feita uma roda para conversar informalmente, a conversa seria direcionada para suas histórias escolares e assim seria introduzida a temática da ERER. Entretanto, no contexto de pandemia e vacinação lenta, a saída de campo teve de ser totalmente reformulada. Essa etapa da pesquisa ocorreu de forma virtual, com encontros pelo *Google Meet* com crianças de escolas em Canoas-RS e em Porto Alegre-RS, contudo, as coisas não foram tão simples.

A primeira dificuldade que surgiu foi para conseguir agendar datas com as escolas, que estavam com o calendário bastante confuso e em constante adaptação à nova realidade. As aulas no formato virtual têm uma organização bastante diferente, e tanto na escola de Canoas quanto na escola de Porto Alegre os encontros síncronos estavam ocorrendo uma vez por semana, com apenas uma hora de duração. Sendo assim, as professoras que aceitaram contribuir com a pesquisa cederam esse momento único durante a semana, mostrando interesse na temática abordada por mim, destacando a importância da Educação Antirracista.

Com as datas agendadas, o planejamento programado não fluiu como esperado. Interagir com crianças através da Literatura Infantil é sempre algo satisfatório para mim, até que esse contato aconteceu no meio virtual, com vários microfones abertos ao mesmo tempo, som e imagem travando, silenciamento de crianças que queriam falar e

---

[2] Será utilizada a palavra "professora", pois a quase totalidade da força de trabalho nos anos iniciais da educação brasileira é feminina.

[3] A referência a Lei 10.639/03 constitui-se em um ato político. Do ponto de vista jurídico esta Lei não existe mais, entretanto, do ponto de vista político, o Movimento Negro e o campo de estudos para as Relações Étnico-Raciais segue referindo à Lei 10.639/03 e não ao Art. 26 da Lei 11.645/08, para ser lembrada como consequência da Luta do Movimento Negro e de uma conquista que é política.

desistiam. Muitos momentos dos áudios foram perdidos, deixando diversos trechos inaudíveis em virtude da grande quantidade de microfones simultaneamente ativos. Além disso, poucas crianças negras compunham as turmas.

Esses acontecimentos totalmente imprevistos me levaram a pensar a necessidade de conversar também com as professoras, em forma de entrevista semiestruturada. Sendo assim, o projeto tomou outro rumo, como veremos ao longo da dissertação.

A pandemia moldou a pesquisa, para além dos imprevistos que podem ocorrer durante a saída de campo. O sujeito da pesquisa foi modificado, mas a busca pelo resultado continua o mesmo: contribuir para a Educação Antirracista, combatendo estereótipos e buscando o protagonismo da criança negra no currículo escolar, tendo a Literatura Infantil como importante aliada na luta antirracista. Protagonismo no sentido de dar visibilidade, abrir espaço, no currículo, para as temáticas afro-brasileira e africana; protagonismo no sentido de que essa criança enxergue ali a valorização de sua cultura, de sua origem, para além da celebração carregada de estereotipias, conforme será detalhado mais adiante.

Pensando em contribuir para a formação de docentes sobre o tema, questiono: quais os anseios das professoras em relação à ERER, e mais, que conhecimento elas têm sobre a ERER? As professoras contemplam os estudantes negros no currículo escolar? De que modo esse currículo que elas desenvolvem em sala de aula representa a negritude? Como a Literatura Infantil com protagonismo negro e de temática africana pode contribuir para atividades antirracistas? Partindo destes questionamentos, a questão central, que irá sulear[4] a pesquisa, é: como a Lei 10.639/03 aparece no planejamento das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas públicas: em Canoas-RS e em Porto Alegre-RS?

O propósito deste trabalho é, como objetivo geral, compreender e discutir a presença da Educação para as Relações Étnico-Raciais e da Lei 10.639/03 no planejamento e nas práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica de duas escolas públicas: em Canoas-RS e em Porto Alegre-RS.

Tendo como objetivos específicos: (1) investigar qual é a compreensão das professoras em relação à Lei 10.639/03 e como a aplicam em suas práticas pedagógicas;

[4] O termo “sulear” tensiona e se opõe ao termo “nortear” em seu caráter ideológico.

(2) observar como a ERER e a Lei 10.639/03 estão presentes no planejamento das professoras; (3) conhecer quais práticas pedagógicas são desenvolvidas pelas professoras em relação à ERER e à Lei 10.639/03.

A Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares.

> Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o "falar" sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um "outro", conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. (GOMES, 2012, p. 105).

O parágrafo segundo da Lei diz que: "Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de **Literatura** e História Brasileiras." (BRASIL, 2003) (grifo meu).

A ERER, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN para ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), diz respeito

> [...] ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL, 2004, p. 10).

A ERER "impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime." (BRASIL, 2004, p. 14).

Encerro esta seção com uma frase que utilizei anteriormente no projeto na mesma seção – o que quero dizer com tudo isso é: é preciso ser flexível.

2 PRÁTICAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

> Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador "colocar-se no papel do outro", vendo o mundo pela visão dos pesquisados. (GODOY, 1995, p. 61).

Para o desenvolvimento da escrita e organização de uma dissertação, é necessário tomar algumas decisões a fim de deixar o texto mais fluido para quem lê. Após conversa com a orientadora, decidi fazer pontos de interlocução entre os referenciais teóricos e as falas das professoras entrevistadas. Sendo assim, não haverá um capítulo específico dedicado às análises, mas uma costura teórica, metodológica e empírica, entrelaçando vozes, perspectivas e conceitos que orientam a pesquisa.

2.1 O COMITÊ DE ÉTICA – DA APROVAÇÃO À PESQUISA EM CAMPO

O primeiro passo após a qualificação do mestrado foi entrar em contato com o comitê de ética em pesquisa (CEP) da Uergs. O CEP é responsável pela avaliação e pelo acompanhamento de pesquisas envolvendo seres humanos, cuidando de seus aspectos éticos.

Inicialmente, por se tratar de uma pesquisa com crianças, era preciso pedir autorização dos responsáveis para a participação delas, além do convite formal para que participassem de forma voluntária das rodas de conversa. Sendo assim, foi necessário providenciar os seguintes documentos: Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE), destinado às crianças; Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), destinado aos responsáveis legais.

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo crianças, foi importante listar, nos documentos mencionados acima, os possíveis riscos que as crianças correriam ao participarem das seções de contação de histórias e das rodas de conversa. Também foi estabelecido que os encontros seriam virtuais e que as crianças seriam orientadas a desligarem suas câmeras, já que suas imagens não seriam utilizadas por mim. Foi explicitado que, no caso de algum transtorno, no sentido de despertar uma memória afetiva durante a contação de histórias, as crianças receberiam atendimento psicológico particular custeado pela pesquisadora.

No entanto, como a pesquisa foi modificada, os documentos e termos necessários foram os termos de assentimento livre e esclarecido direcionados às professoras voluntárias.

2.2 AS INCERTEZAS SOBRE A SAÍDA DE CAMPO

Passar pelo mestrado, algo que tanto quis, durante uma pandemia que está sendo atravessada por uma política negacionista e genocida[5] traz algumas implicações. Desmotivação ao não conseguir vislumbrar o futuro que sonhávamos e almejávamos para nosso país, falta de concentração para ler, para estudar, para entender o que foi lido e para escrever. Cada linha escrita, cada conceito entendido virou motivo de comemoração, pois os meses se passam e o nosso tempo se arrasta dentro de um tempo veloz, um tempo social e muito curto.

Metodologicamente, para a dissertação, escolhi o contato direto com meus sujeitos de pesquisa, portanto o trabalho de campo era necessário. Esta etapa, em que eu buscava o contato com a criança, reconhecendo seu protagonismo na educação básica, foi praticamente inviabilizada. Será que eu deveria ter mudado tudo? Essa pergunta me assombrou por muito tempo.

Entretanto, ter firmado o pé teve consequências. Em janeiro de 2021 fiz uma publicação no *facebook* apresentando a pesquisa e convocando colegas pedagogas; ali fiz o pedido de usar alguns minutos em suas turmas para a contação de histórias e roda de conversa. Algumas colegas se manifestaram.

2.3 OS FRUTOS COLHIDOS DURANTE A PROCURA POR ESCOLAS

Ao todo, cinco pessoas responderam à minha postagem: duas ex-colegas da pedagogia, uma professora com cuja turma fiz um dos mini-estágios que havia no currículo da Faced/UFRGS e mantivemos contato, uma ex-colega da oficina de

[5] Durante a pandemia de COVID-19, o governo brasileiro recusou-se a comprar a vacina que combatia a doença, iniciando o sistema de vacinação em massa meses depois de todo o mundo. Esse negacionismo da doença contribuiu para a morte de 600.000 brasileiros até outubro de 2021 (o primeiro caso de COVID-19 no Brasil foi registrado em fevereiro de 2020).

contação de histórias e a quinta pessoa foi a irmã de uma ex-colega, sendo esse o contato que se desenvolveu mais rápido.

Ela é membro de um grupo de extensão do Instituto de Psicologia da UFRGS, o "Afroconto e outros contos", as atividades desse grupo, uma ação de extensão vinculada ao Programa de Extensão Universitária do "Núcleo de Extensão e Pesquisa Antirracistas e Anticapacitistas da Psicologia" (NEPARC PSI) do Instituto de Psicologia da UFRGS, consistem em contar e ler histórias com protagonismo negro e também promover brincadeiras em escolas e com crianças. A princípio, eu contaria histórias para crianças de uma escola na cidade de Alvorada-RS, parceira do Afroconto, mas o contato com essa escola foi perdido. Não foi possível aplicar minha pesquisa via Afroconto, mas sigo junto ao grupo voluntariamente, como coordenadora adjunta.

Os contatos com as colegas da Faced/UFRGS não renderam frutos. Por outro lado, os contatos com a colega da oficina e com a professora de Porto Alegre foram os que deram certo. As professoras da cidade de Canoas-RS receberam o pseudônimo de Roberta, mulher negra, do 5º ano, e Flora, mulher branca, do 4º ano, a professora de Porto Alegre-RS recebeu o pseudônimo de Taís, mulher branca, do 1º ano.

Flora trabalha em uma escola pública municipal em Canoas - RS. Apresentei a proposta para ela, que em seguida foi encaminhada para a diretora da escola. Enviei um resumo do projeto para que entendessem melhor toda a dinâmica e motivos da pesquisa, tendo sido bem acolhida por toda a escola (de modo virtual).

Taís, trabalha em uma escola pública estadual na região central da capital gaúcha, fui sua estagiária em 2016. A escola e a professora Taís me proporcionaram a melhor experiência enquanto estudante de Pedagogia e foi uma alegria poder "retornar" como pesquisadora de mestrado.

Assim, com esses contatos constituí meus sujeitos de pesquisa: três professoras, sendo duas de uma escola municipal de Canoas-RS e uma de uma escola estadual de Porto Alegre-RS, duas brancas e uma negra. A explicitação da raça/cor das entrevistadas é fundamental quando trabalhamos com a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. De acordo consta na legislação, enfrentar o racismo é visibilizar e educar para as relações raciais. Sendo assim, ao nomearmos raça/cor das

pessoas, estamos problematizando a posição de sujeito que ocupamos nas relações raciais (ROCHA, ROSEMBERG, 2007).

Na escola é frequente que apenas a palavra negro seja usada de forma pejorativa. As pessoas brancas ficam invisibilizadas, pois são o "normal", a cor da pele institucionalizada (KAERCHER, 2006). Por isso, situar o lugar de fala (RIBEIRO, 2020) das entrevistadas e a minha é significativo para esta pesquisa, e mesmo que nem todos os elementos possam ser analisados no escopo desta escrita, ficam visibilizados para futuros estudos.

2.4 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COMO FERRAMENTA DE PESQUISA

A entrevista na pesquisa em educação oportuniza um diálogo mais direto com o sujeito que é objeto de pesquisa e, assim, acontece maior aproximação na relação entrevistador-entrevistado.

Para essa etapa da saída de campo, optei pela entrevista semiestruturada:

> É fácil verificar como, entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade. Tanto é que pode assumir as mais diversas formas. Pode caracterizar-se como informal, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. Pode ser, enfim, totalmente estruturada quando se desenvolve a partir de relação fixa de perguntas. Nesse caso, a entrevista confunde-se com o formulário. (GIL, 2002, p. 117).

Essa "maior flexibilidade" da entrevista ajuda bastante a pesquisadora ou o pesquisador a moldá-la de acordo com o andamento da conversa, tornando a entrevista um excelente meio para coleta de dados. Esse registro sonoro, nas palavras de Silveira (2007, p. 117), torna-se "o" documento, um registro fiel e fonte de dados. Muitas vezes esses dados possibilitam enorme leque de análises.

A primeira entrevista foi realizada com as duas professoras de Canoas, colegas de trabalho, e estava programada para durar parte de uma manhã. Contudo, a conversa durou tanto que tivemos que marcar um novo encontro, pois não deu tempo de fazer todas as perguntas. Encontramo-nos na tarde daquele mesmo dia e conversamos por mais de uma hora novamente, ao todo, os dois encontros somam juntos 2 horas e 50

minutos de conversa. Já a entrevista com a professora de Porto Alegre foi rápida e ela passou a impressão de ter feito a "lição de casa" sobre a temática antes de nosso encontro, a entrevista durou 15 minutos.

Silveira (2007, p. 120) alerta que não

> [...] podemos nos deixar levar pela doce ilusão de que, nas entrevistas realizadas para uma pesquisa acadêmica - afinal, uma empresa "séria" -, também não haja jogos de representações e imagens, negociações e disputas, escaramuças e retiradas estratégicas.

De certa forma, eu precisava estar preparada para tudo. Apesar de imprevistos, em nenhuma das falas das professoras houve manifestações racistas ou demonstração de má vontade em responder o que lhes perguntava, ou até mesmo de fugir da pergunta. Silveira (2007, p. 124) diz que "o entrevistado também lança mão de numerosas estratégias de fuga, substituição e subversão dos tópicos propostos.".

Felizmente não foi o caso nesta pesquisa, como se pode constatar pelos depoimentos das professoras espalhados por todo o corpo da dissertação. Talvez o fato de conhecer pessoalmente duas das entrevistadas tenha sido um facilitador para o diálogo, pois elas conheciam minhas intenções na pesquisa. E como havia uma relação de amizade entre as professoras de Canoas, não houve o tão temido silêncio ou a fuga, mas sim risos, desabafos e comprometimento.

2.5 O ROTEIRO DA ENTREVISTA

Optei por fazer a entrevista semiestruturada com as três professoras, o contato foi feito via *whatsapp* e combinamos dia e horário para a conversa. Com as professoras de Canoas a entrevista foi com as duas juntas.

As perguntas que guiaram os encontros foram:

1 - Você tem vontade de falar sobre questões étnico-raciais com sua turma?

2 - Você utiliza livros literários com personagens negros? Como aparece nos projetos pedagógicos?

3 - Em relação à cultura afro-brasileira, o que você gostaria de aplicar em sala de aula?

4 - Você conhece a Lei 10.63903?

5 - Essas temáticas da ERER estão presentes na PPC da escola?

Após fazer as entrevistas, percebi inconsistências na primeira pergunta, as quais eu não havia notado ao formulá-la. Quando perguntei se as professoras tinham vontade de falar sobre questões étnico-racias eu posso ter induzido a resposta afirmativa das entrevistadas. Afinal, responder que não tinham essa vontade poderia soar racista. Ainda assim, em suas falas, elas apontaram algumas problemáticas envolvendo o tema da pergunta.

As conversas renderam bastante. As três professoras estavam muito gratas pela oportunidade não só de falar como também contribuir com a pesquisa. Estavam bastante interessadas e a conversa foi muito boa e descontraída.

Toda essa situação pandêmica atingiu de forma relevante a minha pesquisa por inteiro. Os resultados não serão os das sementes que plantei no começo dos estudos e da pesquisa. Ainda assim, com a ajuda das colegas professoras, será possível desenvolver um produto educacional antirracista e potente para atender a escola pública gaúcha.

O antirracismo e a educação antirracista serão mencionados e trabalhados durante toda a escrita. É essencial pensar “na tomada de atitudes antirracistas, sobretudo para quem busca uma postura ética em sua existência.” (RIBEIRO, 2019, n.p.). Para Ribeiro (2019, n.p.), ser antirracista é assumir uma postura incômoda: “É estar sempre atento às nossas próprias atitudes e disposto a enxergar privilégios. Isso significa muitas vezes ser tachado de ‘o chato’, ‘aquele que não vira o disco’.” Concordo com a filósofa quando ela afirma que reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo, pois ao reconhecer o racismo dentro da escola, adoto uma atitude antirracista ao combatê-lo.

3 SÃO OS PASSOS QUE FAZEM OS CAMINHOS[6]

Para aproximar-me das discussões levantadas e para alcançar o objetivo delineado, me apoio no campo dos Estudos Culturais (E.C.) em Educação como fonte de ancoragem teórico-conceitual, pois entendo que os E.C. proporcionam a possibilidade de análise de currículo, identidades e representações, importantes conceitos que costuram a dissertação aqui apresentada.

Além disso, a ERER e a Literatura Infantil com protagonismo negro e de temática africana, em bons livros, que proporcionem rica conversa acerca da história durante a mediação (BAJOUR, 2012), são valorosas aliadas na luta antirracista, pois contribuem na construção da autoestima da criança negra e ajudam a desmanchar estereótipos do imaginário da criança branca. Desta forma, a Literatura Infantil é peça fundamental na construção da Educação Antirracista e no cumprimento da Lei 10.639/03, logo, é peça fundamental desta dissertação.

Em relação ao currículo, reflito sobre o cumprimento da mesma Lei nas escolas e sobre o papel da professora como a protagonista que possibilita que esta seja cumprida ou não. Para os conceitos teóricos e analíticos de identidades e representação utilizo, principalmente, Hall (2014, 2016), Silva (2014), Munanga (2019) e Bauman (2005, 2012).

Mais adiante, abordarei o conceito de racismo estrutural no intuito de situá-lo na história e considerar suas implicações no dia a dia, não apenas do afro-brasileiro, mas no país como um todo. É fundamental, nesta dissertação, apresentar o conceito de antirracismo. Para tanto, baseio-me em autores como Santos (2013), Hall (2016), Almeida (2019) e Ribeiro (2019).

Como já mencionado, não haverá um capítulo ou seção exclusivos para a análise das entrevistas com as professoras, essas reflexões aparecerão ao longo da dissertação, enriquecendo e complementando as seções aqui descritas. A entrevista com as professoras de Canoas foi realizada com as duas docentes juntas, na hora de combinar quem responderia primeiro as perguntas, a Professora Roberta propôs que seguissem a ordem dos anos escolares, sendo a Professora Flora, do 4º ano a responder primeiro sempre.

---

[6] Mário Quintana.

Para dar início à discussão e análises, primeiramente, é necessário falar sobre currículo e suas tensões em sala de aula.

3.1 CURRÍCULO – O MUNDO ALÉM DO OLHAR HEGEMÔNICO É POSSÍVEL?

> Se refletir, tematizar e problematizar sobre o mundo não é condição suficiente para transformá-lo, é sempre condição necessária. (VEIGA-NETO, 2002, p. 50).

O currículo é um tema amplamente discutido no campo da Educação, sendo questionado e modificado através dos tempos, pois as mudanças ocorridas na escola decorrem das mudanças na sociedade, que é dinâmica. São feitas reivindicações no intuito de que os grupos minoritários[7] e suas culturas sejam contemplados no currículo escolar. Santomé (2001) lembra que esses grupos são, também, marginalizados e silenciados; logo, não dispõem de estruturas de poder, sendo assim, acabam por ser anulados em suas possibilidades de reação. Há avanço, mas ainda há muito a se fazer no currículo escolar brasileiro.

Apesar de modificações e questionamentos acontecerem, a tendência é a da maquinaria da escola (formar trabalhadores) e eurocêntrica (currículo voltado para a cultura dominante) serem a realidade em grande parte das escolas do mundo, evidentemente há exceções, e no Brasil não é diferente. É importante ressaltar que o currículo predefine um modelo de sujeito a ser constituído:

> Muitas propostas de escolarização mantêm ainda uma forte estrutura fordista, no sentido de que seu modo de funcionamento se assemelha ao de cadeia de montagem de uma fábrica.[...] O que tem menos importância nessa situação é o sentido, a utilidade e o domínio real do que devem aprender. (SANTOMÉ, 2001, p. 160).

Tendo em mente que o currículo é uma invenção social, criado por grupos hegemônicos, ele se torna um espelho daquela cultura e modos de ser e pensar sobre o mundo. Amparo-me em Veiga-Neto (2002) ao afirmar que o currículo corresponde à cultura na qual ele foi organizado; ali percebemos a prioridade dada a determinados conteúdos curriculares em lugar de outros, "isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que

[7] No Brasil, o uso desta expressão se aplica à população negra apenas na perspectiva de minoria de direitos e não de número.

montaram aquele currículo." (VEIGA-NETO, 2002, p. 44). Entretanto, sabemos que a sala de aula é lugar de pluralidades e que cada estudante carrega em si e vive sua própria cultura além dos muros da escola. Aqui surge um dos primeiros e dos mais relevantes pontos de exclusão que o currículo traz, o da cultura.

Veiga-Neto (2002) diz que "o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura." (p. 44), ao passo que Silva (2016) afirma que "Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra." (n.p.). Portanto, é fundamental debater o conceito de "cultura" a partir dos Estudos Culturais, que questionam o que seria cultura e a suposta superioridade entre diferentes culturas. Como afirma Costa (2011, p. 109):

> Os Estudos Culturais expressam, então, uma tentativa de "descolonização" do conceito de cultura. [...] Cultura, sim, como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais.

Os E.C. olham para as culturas subalternizadas. Isso também deveria ser adotado na hora de planejar o currículo das instituições em todos os níveis de ensino. Um currículo cultural, que não ignorasse a comunidade que a escola atende, voltado a pensar, a olhar os saberes desses estudantes, voltado também a pensar que a relação de ensino-aprendizagem ocorre através do vínculo, do acolhimento.

Como mencionado acima, a sala de aula é lugar de pluralidades, ou seja, de diversidade. As estudantes e os estudantes, como qualquer sujeito, são o resultado de um processo de produção cultural e social, essa é uma concepção do pós-estruturalismo. O pós-estruturalismo vê a linguagem como um sistema de significação e entende que a diferença é discursivamente produzida, ou seja, está ligada a relações de poder. Para que possamos compreender melhor, cito Silva (2016, n.p.[8]):

> [...] a diferença é sempre uma relação: não se pode ser "diferente" de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como "não diferente". Mas essa "outra coisa" não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação:

[8] Livro consultado no formato Kindle cujas páginas não são numeradas.

> essa “outra coisa”, o “não diferente”, também só faz sentido, só existe, na “relação de diferença” que a opõe ao “diferente”.

É a identidade da minoria[9] que é a outra identidade, que é fora do padrão. Sendo assim, o “diferente” acaba por ser sub-representado dentro do currículo (SILVA, 2016). O espaço dado às minorias no currículo escolar brasileiro fica restrito ao exótico, às datas comemorativas ou a representações cheias de estereotipias. É essa classificação, dentro do currículo, que dá à cultura afro-brasileira o tom de exotismo. Configurando, por fim, uma hierarquização, pois quem tem o privilégio de classificar também tem o privilégio de atribuir valores aos grupos que são classificados.

Percebemos a relação de poder no currículo, logo, é possível notar também o jogo do binarismo, tornando uma cultura positiva (a do opressor) e outra negativa (a do oprimido). Afinal, “fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças.” (SILVA, 2014, p. 83).

Ferreira (2019) nos lembra que, geralmente, as disciplinas cuja temática foca a diversidade aparecem, nos currículos universitários, como cadeira eletiva. Tal fato nos alerta a respeito de uma evidência: o não entendimento sobre a importância de formar professoras e professores com esse conhecimento; além da desvalorização da temática, logo dos povos negros. A autora também ressalta que a reivindicação da inserção de disciplinas com temática étnico-racial parte dos grupos minoritários, logo esse é um dos principais motivos de este ser um processo tão lento na reformulação dos currículos universitários.

Sendo assim, a diversidade, em vez de ser vista como um fator de enriquecimento curricular, é vista de forma negativada, ela exclui, é tida como algo que inferioriza. Torna-se, assim, uma das engrenagens dos jogos de poder, submetendo aqueles que não têm como modificar o currículo aos seus saberes e valores. Vale lembrar que:

> Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder. (SILVA, 2016, n.p.).

[9] Ao me referir à população negra brasileira como minoria estou falando, do ponto de vista sociológico, como uma minoria de minoria de direitos. Afinal, em números absolutos, a maioria da população brasileira é negra.

Esse saber imposto aos estudantes brasileiros é reverberado por toda a história de nossa educação. Ferreira (2019) discorre acerca das preocupações de quem organizava o sistema educacional do país. A autora relata que a eliminação das tradições culturais africanas era um dos principais objetivos para a construção de um Brasil branco e cristão por volta do início do século XX. A cultura africana e afro-brasileira eram vistas como uma ameaça ao modo de vida que se pretendia pelas elites do país. Sendo assim, a diferença foi desvalorizada ao ser apagada dos currículos escolares.

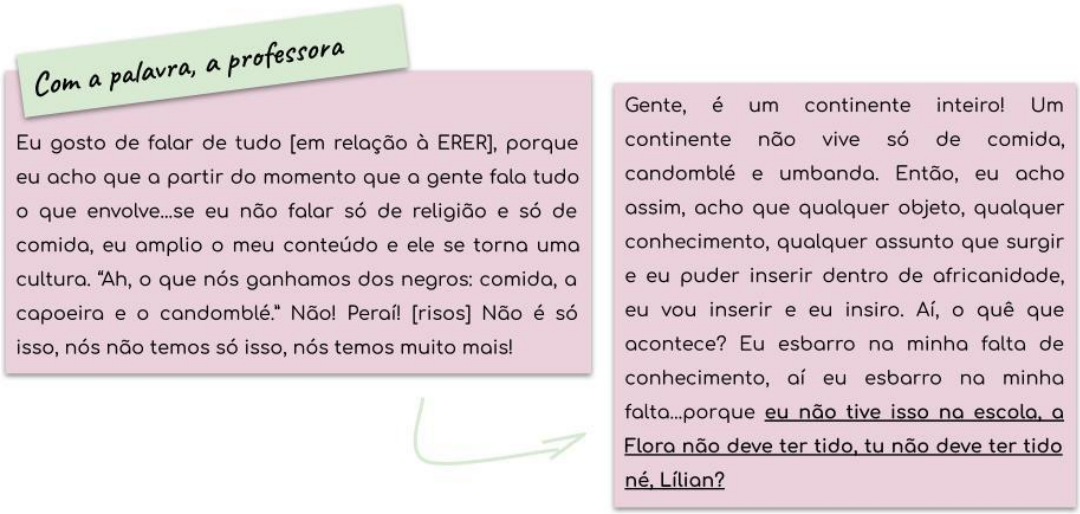
É relevante para esta discussão ressaltar que o currículo é uma questão de identidade (SILVA, 2016). De acordo com esse autor, relacionamos currículo ao conhecimento, não pensamos que o currículo está envolvido com o que nos tornamos, ou seja, nossa identidade e subjetividade. Mais adiante (SILVA, 2016, n.p.) afirma: "Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder."

Essa operação de poder está refletida no currículo brasileiro que vem sendo cada vez mais questionado. Para refletir a respeito do currículo brasileiro trago Amâncio (2008, p. 37) que questiona:

> Desconhecimento, racismo ou ambos? Tal situação, de alguma forma, explicita a considerável lacuna existente nos currículos brasileiros, quanto ao trato cotidiano das referências raciais da população negra, o que se pretende minimizar com a efetivação da Lei 10.639/3.

A escola é onde, corriqueiramente, a criança negra vivencia o racismo pela primeira vez, vindo dos colegas de classe ou da professora, inclusive no silêncio desta diante de cenas de racismo entre seus estudantes (CAVALLEIRO, 2018). A escola, que deveria acolher, está dizendo para essa criança que ela não pertence àquele lugar. Quando os livros de literatura lidos pela professora e trabalhados em sala de aula não têm personagens negros; quando a decoração em E.V.A. da sala de aula, na educação infantil e nos anos inicias, tem apenas crianças brancas de mãos dadas, ou ainda quando todas as bonecas são brancas. Mas, há exceções, como relata a Professora Roberta.

Figura 1



Fonte: autora (2021)

Todos os grifos nas vozes das entrevistadas representam uma ênfase maior em suas falas que foi feita pelas próprias professoras durante as entrevistas. A fala da Professora Roberta é bastante marcada pelo "jeitinho" que ela dá de encaixar, sutilmente, algumas temáticas de origem africana, a fim de não gerar estranhamento nem despertar preconceito por parte de seus alunos, como com as religiões afro-brasileiras. Outra estratégia dessa professora negra é a de "dissolver" o conteúdo, aproveitar e citar como é na África a temática abordada na sala de aula, por exemplo.

No entanto, a Roberta tem um obstáculo imenso para vencer, assim como tantas professoras: a falta de conhecimento sobre a ERER gerada pela falta de formação em sua graduação e por nunca ter visto isso na escola. Nem mesmo após a publicação da Lei o currículo escolar brasileiro passa a abordar essa temática tão urgente e tão cara para o nosso país.

Ressalto que não é sobre a valorização de um grupo em detrimento a outro, como bem mencionado nas DCNs para a ERER:

> É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas **de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira**. Nesta perspectiva, **cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades**, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. (BRASIL, 2004, p. 17). (grifos meus)

A discussão das relações étnicas “trata-se de uma discussão necessária para a promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão.” (CAVALLEIRO, 2018, p. 9). A questão étnico-racial no currículo brasileiro é um capítulo à parte, ou melhor, praticamente inexistente. Inexistente, pois o currículo traz representado em si a hierarquização social e cultural em que vivemos.

> Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. (SILVA, 2016, n.p.).

Sendo assim, questiono: a criança negra se enxerga na escola e em seus conteúdos curriculares? Ela se sente acolhida por essa instituição? Nem sempre. Gomes (2017, p. 48) afirma que um dos principais aspectos do currículo pós-ditadura militar deveria ser a “reflexão crítica, histórica e social da realidade brasileira.”. Contudo, o currículo brasileiro ainda segue os moldes eurocêntricos. Dentre as características de nosso currículo está a atribuição de um tom unicamente festivo e folclórico à cultura afro-brasileira e insistentemente voltado ao apagamento e até mesmo anulamento da história dos negros no Brasil.

Fruto de luta do Movimento Negro, a Lei 10.639/03 tem como um de seus propósitos tornar realidade um currículo multicultural, trazendo a discussão sobre África e a história afro-brasileira para dentro da sala de aula. Promovendo esse debate, a escola faz circular informação e conhecimento, combatendo o racismo, desconstruindo o olhar negativo sobre a diferença, fazendo com que o olhar sobre a diversidade entenda esta como um fator positivo em nossa sociedade.

Compartilho da visão de Pereira (2010, p.19) ao afirmar que:

> [...] o jogo social da construção/desconstrução que sustenta as estruturas curriculares nos ameaça, por um lado, com o enrijecimento de conteúdos e valores, mas, por outro, nos estimula (em função do dinamismo inerente ao próprio jogo) a elaborar/reelaborar tendências de ensino-aprendizagem permeadas pelo espírito da autocrítica e do respeito às diversidades sociais.

O currículo envolve questões para além de conhecimento e saber, questões de representação, cultura e poder. Envolve ser humano, e ser humano é ser diverso. O tradicional currículo brasileiro precisa ser posto em questão, a Lei 10.639/03 precisa ser cumprida.

Santomé (2001, p.171) traz importante reflexão para a discussão sobre o currículo ao mencionar que:

> Uma educação libertadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos. Implica também ajudá-los a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidades de êxito.

Uma educação libertadora implica tirar as lentes que os grupos hegemônicos nos põem e enxergar a sociedade e a educação por nós mesmos. É importante também ressaltar a extrema relevância de se discutir, conceituar e problematizar as identidades, já que essas são evidenciadas ou oprimidas no currículo.

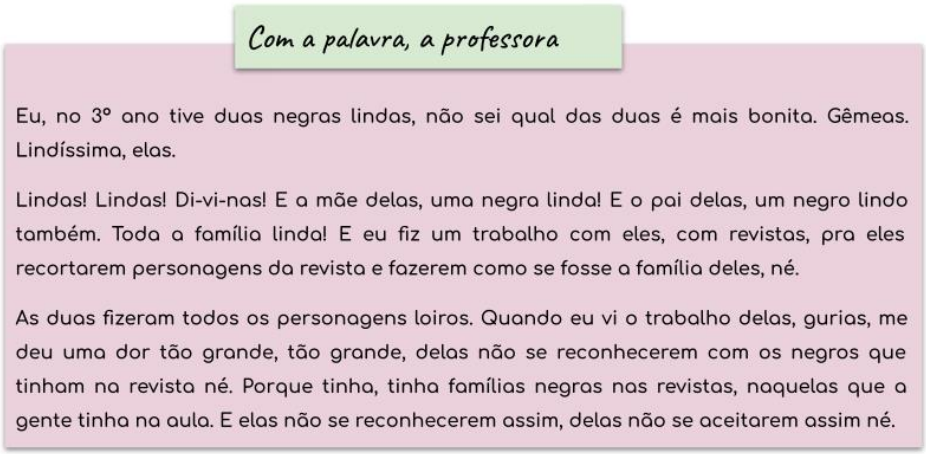
3.2 IDENTIDADES, UMA INVENÇÃO PODEROSA

Nesta seção, apresento o conceito de identidade, primeiro passo para compreender negritude, pois a negritude é uma resposta à identidade estereotipada atribuída aos negros pelos brancos. Para me apropriar do complexo conceito de identidade sob as lentes dos Estudos Culturais, ancorei minhas leituras em Hall (2014) e Bauman (2005) como porta de entrada, aprofundando os estudos em Munanga (2014), Césaire (2020) e Fanon (2008). Apesar de Bauman não discutir a identidade negra, sua leitura foi importante para a compreensão do conceito de identidade.

Vale lembrar que o foco da pesquisa não é discutir identidades, mas a importância da formação das professoras da rede básica de ensino para a ERER e cumprimento da Lei 10.639/03. Sendo assim, identidades e negritudes servem para ancorar minha justificativa quanto à importância da Educação Antirracista e da valorização da criança negra, que tem sua existência atravessada pelo racismo, este sendo ligado à identidade, cultura e representação, como veremos ao longo das minhas análises.

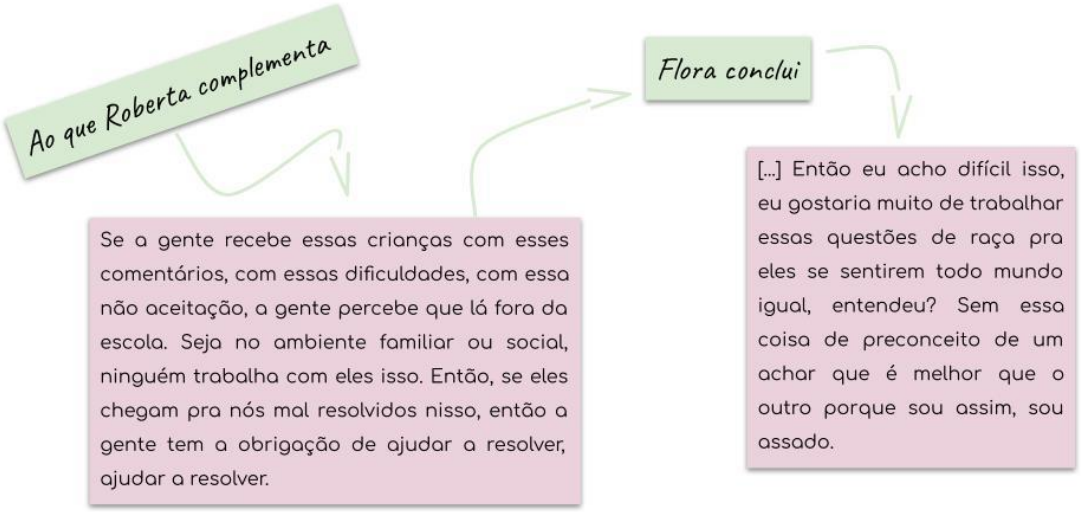
Ao serem perguntadas a respeito de seu interesse em falar sobre questões étnico-raciais com suas turmas, Flora fez o seguinte relato:

Figura 2



Fonte: autora (2021)

Figura 3



Fonte: autora (2021)

No relato da Professora acima, ela faz questão de falar o quanto as meninas negras são lindas e divinas. Elogios são sempre bem-vindos, mas por que será que ela se “espantou” com a escolha das meninas por uma família branca para representar a sua própria família? Primeiramente pelo desacordo entre a imagem das meninas, a realidade delas, e sua escolha. Mas, precisamente, porque ela ocupa um lugar na sociedade, como uma mulher branca, em que não precisa se pensar etnicamente/racialmente. Além disso,

quando ela reafirma que somos todos iguais, está reproduzindo o discurso da democracia racial e da meritocracia. Este entendimento em sala de aula não é exclusivo da Flora, pelo contrário, explicita que a temática das relações étnico-raciais precisa ser estudada, incorporada nas práticas pedagógicas, é preciso a formação continuada de professoras (CAVALLEIRO, 2018).

Nesse relato, a dupla de irmãs, de oito anos de idade, tem sua identidade já marcada, desde tão cedo, pelo racismo. Essas crianças negras entendem que ser negro não é bom, que o ideal, o modelo, de ser e estar no mundo é o branco. Essas crianças escolheram personagens brancos para representar uma família, pois essa é a identidade aceita pela sociedade, ou melhor, desejada pela sociedade. É quase como um ideário social, o da branquitude.

A professora, branca, se vê, em um momento como esse, de mãos atadas, pois ela própria não entende o não ser aceito ou encaixado ao mundo, já que sua presença nele sempre foi natural ao ser sempre aceita. Ela quer ajudar, quer acolher, como notamos em sua fala. Mas, como fazer isso? Afinal, falar de identidade não é simples, nem fácil, principalmente em um país racista como o nosso.

O conceito de identidade[10], diz Hall (2014), é bastante tensionado, está em constante mudança, "as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir" (p. 112). Para falar sobre identidade, Bauman (2005) utiliza como exemplo a fixação das fronteiras europeias a partir da unificação de reinos/ducados, delineando a Europa como a conhecemos hoje. Para que houvesse um sentimento de nacionalidade/pertencimento entre camponeses de diferentes vilas espalhadas pelo interior dos países que estavam sendo formados, era imprescindível criar a noção de nação, criar algo que unisse o povo como um todo e esse sentido era dado através da identidade, a "identidade nacional". "É um fato: a *nação* é um fenômeno burguês…" (Césaire, 2020, p. 73), (grifo do autor). Era preciso inventar um sentimento de pertencimento que não existia, precisava ser inventado, inclusive, dentre outros motivos, para controle da população:

> A ideia de "identidade", e particularmente de "identidade nacional", não foi "naturalmente" gestada e incubada na experiência humana, não emergiu dessa experiência como um "fato da vida" autoevidente. Essa ideia foi *forçada* a entrar na *Lebenswelt*[11]de homens e mulheres modernos - e chegou como uma *ficção*. (BAUMAN, 2005, p. 26). (grifos do autor).

[10] Os autores consultados referem-se a "identidade" no plural e no singular.

[11] "mundo vivo"

O primeiro vislumbre que temos, então, é o de que as identidades são inventadas, logo, elas também são instáveis. E assim damos o primeiro passo para compreender seu funcionamento, passo fundamental para entender, mais adiante, o racismo e a negritude.

Carta 2 – Dois pesos, duas medidas

Triunfo, outono de 2021

Estimada leitora, estimado leitor,

Certo dia, em uma aula no Curso de Pedagogia, iniciou-se uma discussão sobre preconceito de classe e racismo; a turma era pequena, não tinha 20 alunos de licenciaturas diversas, alguns desses eram negros. Durante a discussão, uma colega branca relatou o preconceito que os descendentes de japoneses, os nissei e sansei (segunda e terceira geração nascida no Brasil respectivamente), sofrem em nosso país. O argumento desta colega era o de que se exige demais deles, espera-se sempre que eles, nisseis e sanseis, sejam muito inteligentes e que isso é muito desgastante e, inclusive, opressor.

Abro um parêntese para situar quem lê a carta: Os primeiros imigrantes japoneses chegaram ao Brasil no início do século XX, foram trabalhar, principalmente, na agricultura. E sim, eles sofreram preconceito e muitas restrições, perda de direitos e proibições, especificamente durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), assim como os povos de origem italiana e alemã. Com o fim da guerra, a opressão e a perseguição logo findaram. Evidentemente, estou falando da situação de pessoas de origem oriental no Brasil.

A Segunda Guerra Mundial acabou há 76 anos, os nipo-brasileiros seguiram suas vidas. Fazem suas celebrações, são empresários, médicos, políticos, alguns de renome nacional. Há 133 anos aconteceu a abolição da escravatura e os afro-brasileiros ainda vivem uma

> realidade muito aquém da comunidade nipo-brasileira e dos imigrantes brancos que aqui fizeram morada.
>
> Essa situação me faz pensar na fluidez das identidades, além disso, mais uma vez, notamos como um grupo hegemônico dita o outro. Às vezes, por um curto período como seis anos, determinado grupo não é aceito, às vezes a rejeição por um grupo étnico dura mais de quatro séculos e segue a contagem.
>
> Seguirei relatando essa aula adiante.
>
> Atenciosamente.

Na carta acima temos um exemplo de que a identidade, além de ser inventada, é também demarcada pela diferença. A essa questão Woodward (2014, p. 11) traz o seguinte apontamento:

> A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos – são vistas como mais importantes que as outras, **especialmente em lugares particulares e em momentos particulares**. (grifos meus).

Isso quer dizer que, como já referido, as identidades são voláteis, ou seja, elas não são fixas (Bauman, 2005). Muito menos elas são garantidas para toda a vida, mas são negociáveis e revogáveis (Bauman, 2005), como mostra a carta acima. A garantia ou não de determinada identidade é dada pelo grupo dominante, ora há aceitação, ora há rejeição.

Façamos uma breve retomada: além de ser inventada, a identidade é ditada de um grupo para outro e a forma dada a um grupo específico muda, "especialmente em lugares particulares e em momentos particulares", como vimos na citação de Woodward (2014). Por "momentos particulares" é importante termos em mente que são os momentos históricos, como na 2ª Guerra Mundial, no entanto esses "momentos" podem perdurar por séculos, como é o caso do racismo, que detalharei um pouco mais adiante. Antes disso, é importante trazer mais informações sobre o conceito de identidade.

Constituem as identidades: cultura, representação e diferença. Essas três são permeadas pelo discurso e quem tem o poder de ditar algo através de seu discurso é o detentor do poder, logo, esse sujeito dita os outros, inclusive suas identidades. Para que possamos compreender melhor trago Hall (2014, p. 109-110):

> [...] elas [as identidades] emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma "identidade" em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

Pensando nas identidades como uma invenção social, atravessadas pela cultura, representação e diferença e como esse "jogo", que Hall (2014) menciona, questiono: como acontece esse processo em uma ex-colônia de passado escravagista e presente racista, o nosso país? Esta é uma questão ainda mais complexa que tentar conceituar a identidade em si.

3.2.1 Identidade - uma luta plurissecular

> Carta 3 – O negão ostentação e as crianças no semáforo
>
> Triunfo, outono de 2021
>
> Estimada leitora, estimado leitor,
>
> Seguirei a conversa sobre a aula da carta anterior. Após o silêncio que sua fala gerou, essa mesma colega branca começou a relatar o racismo reverso, e então as falas borbulharam na sala de aula. Todas em concordância: sim, os negros são preconceituosos com brancos, mesmo que morem na mesma comunidade pobre; além disso, os negros são egoístas, não ajudam o próprio irmão de cor. De acordo com uma outra colega branca, que viu a situação absurda de perto na cidade de Salvador-BA, um "negão ostentação" (termo utilizado pela branca) vivia numa cobertura, dava festas, contratava prostitutas, mas não ajudava o outro homem negro que estava remexendo o lixo na calçada de seu prédio. Me pergunto como as pessoas negras devem se comportar na sociedade, segundo essa moça.

Após o relato sobre a identidade do homem negro, morador da cidade Salvador, voltamos ao Sul do Brasil, dessa vez, Florianópolis-SC. Outra colega branca relatou que não só os negros são pobres, que nos semáforos desta outra capital brasileira existem crianças brancas, vendendo bala, pedindo dinheiro, inclusive descalças no asfalto quente. (Penso que nenhuma criança deve viver em situação de vulnerabilidade, crianças trabalhando em semáforos é uma realidade que reflete a situação, dentre tantas outras, de políticas públicas em nosso país, mas não é a discussão desta pesquisa).

Neste momento, olhei para uma colega próxima, da Pedagogia, com quem eu convivia, ela é negra. Observei os outros colegas negros dos outros cursos, apenas os brancos falavam todos os tipos de absurdo. Diante do silêncio, inclusive da professora que não mediava nada do que era falado, não me contive ao escutar que não há diferença na pobreza infantil.

- A diferença é que da criança branca você tem pena; da criança negra, você tem medo. Com a criança branca você quer saber por que ela não está na escola; já quando você vê uma criança negra, você aperta a bolsa junto ao corpo.

Depois de minha intervenção os colegas negros, assim como os brancos que não haviam se posicionado, falaram também. A discussão ultrapassou o tempo de aula, os ânimos se exaltaram, a professora, loira, não falou nada.

Às vezes passamos por situações as quais “não vale a pena”, nós, da luta antirracista, sabemos bem dessas situações. Mas penso firmemente que, apesar dos momentos “não vale a pena” (há momentos até em que devemos nos proteger), dentro da academia, sempre devemos nos posicionar, não importa que a discussão não traga reflexão ao ponto de vista do dominador, mas ele ouviu. O espaço para esse tipo de discussão não pertence apenas ao grupo hegemônico, as minorias vão ocupar seu lugar dentro das universidades renomadas, vão defender seu discurso, que não é opressor, mas que pretende exatamente o oposto, derrubar a opressão, educar o opressor.

Atenciosamente.

Há cinco séculos, as garras do colonialismo foram cravadas no continente africano. Primeiramente com argumentos religiosos e depois com base em uma "ciência" inventada[12] (sem esquecermos do iluminismo), saqueou e cometeu genocídio por todo o continente africano. Desde então, os africanos e seus descendentes vêm sendo submetidos a todo tipo de rótulos negativos de identidade. (MUNANGA, 2019).

Esses povos passaram a ter uma identidade atribuída pelo outro, pelo branco. Considero relevante para essa discussão, mencionar:

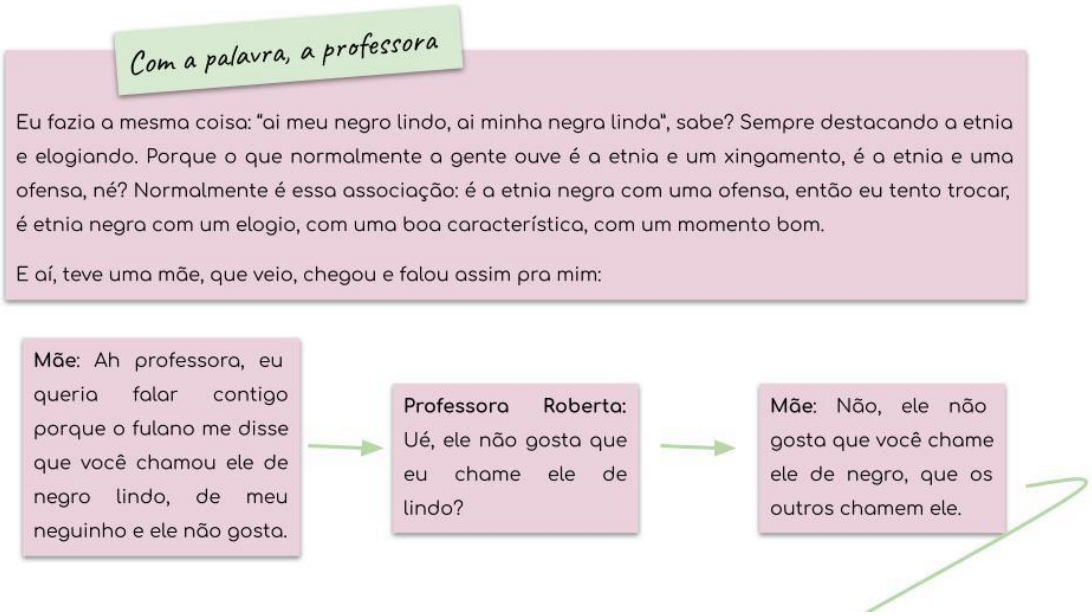
> [...] o fato de [os negros] terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. Lembremos que, nos primórdios da colonização, a África negra foi considerada como um deserto cultural, e seus habitantes como o elo entre o Homem e o macaco. (MUNANGA, 2019, n.p.).

Essa classificação, produzida por uma sociedade dominante, acaba por hierarquizar as identidades. De acordo com Silva (2014, p. 82) "deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados.". Sendo assim, pode-se dizer que a identidade negra é sufocada e suprimida pelo racismo e pelos estereótipos que o preconceito atribui a essas pessoas. Quando se hierarquiza uma identidade em comparação a outra, fixa-se essa identidade escolhida como norma e essa norma, diz Silva (2014), é uma das formas como o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença.

Ainda a respeito da pergunta sobre o interesse em falar de questões étnico-raciais com suas turmas, Roberta trouxe uma experiência que teve com uma mãe de aluno, (antes de apresentar a fala da professora, preciso situar o leitor, anteriormente a esse relato, Roberta mencionou uma menina negra que andava cabisbaixa pelos corredores da escola e toda vez que a via a chamava de "negra linda", até que a menina foi mudando de postura. Ela então, repete a mesma tática com um aluno seu):

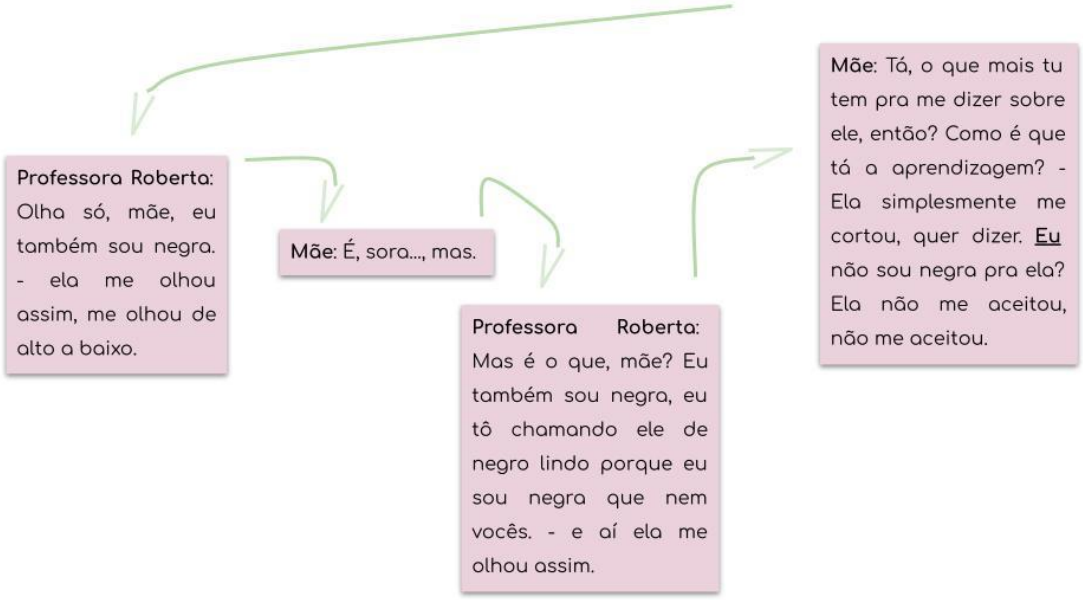
[12] Ciência "inventada" como a eugenia, que buscava "melhorar" a raça humana e justificava a inferioridade das etnias não brancas sem fundamentação científica.

Figura 4



Fonte: autora (2021)

Figura 5



Fonte: autora (2021)

Sua fala demonstra a complexidade e a tensão das relações raciais no Brasil. Roberta é uma mulher negra de pele clara, que incorporou no seu dia a dia a reafirmação positiva da beleza negra. No entanto, a mãe do menino traz até a professora o desconforto que ele tem em ser chamado de negro. Mesmo que a professora use o "lindo" antes de falar "negro", as vivências do menino, provavelmente, já mostraram que ser negro é algo negativo. A criança negra é atingida também pela falta de

representação positiva. A boa vontade da professora é evidente, mas a desconstrução dessa falta de autoestima que atinge a criança negra precisa da Educação Antirracista, não pode ser individual, a escola toda precisa participar.

A construção do termo “negro” partiu do meio de representações negativas e estereótipos de identidade, para muitas pessoas, chamar outra de negra/preta, soa como um ato de ofensa e daí vemos tanto o “morena” no sentido de apagar, amenizar a negritude, quanto o “mulata” que tem origem racista. “Negro” é ofensivo pois a identidade atribuída a africanos e seus descendentes foi ditada pelos brancos europeus.

Normalizar uma identidade torna-se um jogo perigoso para quem é identificado como o outro, ou seja, qualquer minoria. É um jogo perigoso, pois é a identidade que foi normalizada que recebe as características positivas, logo, as outras são caracterizadas de forma negativa. A identidade normalizada não é mais um tipo de identidade, mas o padrão esperado de como ser e se portar.

Para falar especificamente de identidades negras Fanon (2008) utiliza como exemplo a questão do martinicano que se muda para a França e tenta disfarçar o sotaque da América Central para ser aceito na Europa:

> Em um grupo de jovens antilhanos, aquele que se exprime bem, que possui o domínio da língua, é muito temido; é preciso tomar cuidado com ele, é um quase-branco. Na França se diz: falar como um livro. Na Martinica: falar como um branco. (FANON, 2008, p. 36).

No entanto, por mais que aquele jovem se esforçasse, ele nunca seria, de fato, aceito pelo dominador. Na verdade, por “esforço”, leia-se repressão. Fanon (2008) argumenta que o colonizado tem sepultada sua originalidade cultural e daí surge seu complexo de inferioridade, não é uma escolha, é uma realidade que o cerca, veja bem. Logo, como escapatória, ele “toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.” (p. 34). Eles tentam buscar poder através da linguagem, mas esse poder nunca pertencerá a eles, não em território europeu. Esta é uma questão de representação que veremos adiante. Neste caso específico, é o poder de se igualar ao dominador que é procurado.

Um estrangeiro, vindo de uma ex-colônia, será sempre um colonizado, um inferior. Isso acontece porque a necessidade que um grupo tem em representar e atribuir uma identidade a outro nasce, de fato, da necessidade de se manter no poder. O outro,

com sua identidade e cultura, torna-se uma ameaça ao modo de vida do dominador, por isso, aquele modo de vida, de interpretar o mundo, suas crenças, precisa ser extirpado.

Esse é um dos pilares iniciais para justificar o racismo e a invasão europeia, não só na África, como também na Ásia, nas Américas e na Oceania, quer dizer, praticamente nos quatro cantos do mundo. Esse também é o grande motivo para rejeitarem, na Europa principalmente, os refugiados, por exemplo. Os estrangeiros, os de fora, são uma grande ameaça à "ordem" social dessas nações.

Até esta altura, podemos entender, então, que o africano trazido ao Brasil à força era considerado um "forasteiro". Ele não poderia ser aceito como parte da nação, sua identidade nunca seria integrada ao território. Sendo um "forasteiro", ele era também uma ameaça à integridade dessa nação fictícia, que é almejada pelo grupo dominante, que, sendo branco, se apoia nessa outra ilusão: a de ser tão branco, identitariamente, quanto o europeu. Além disso, os africanos escravizados eram despidos de sua humanidade, essas pessoas representavam uma mercadoria, sua cultura, etnicidade, filosofia foram retirados, diminuídos (FANON, 2008; MUNANGA, 2019; CESÁRIE, 2020).

Por isso, era fundamental rechaçar tudo o que não é culturalmente branco. Isso quer dizer que, apesar dessas pessoas terem sido sequestradas e colocadas nesse outro território à força, elas ainda são consideradas "forasteiras", mesmo tendo sido trazidas. Essas pessoas têm suas identidades negadas, restando a estereotipia, estigmatização, desumanização. Mas, evidentemente, essa é a visão do opressor, uma ficção criada para se manter no poder, como referido há pouco. E então,

> [...] a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de "exclusão". Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania. (MUNANGA, 2019, n.p.)

Fanon (2008) alega que os negros são construídos como negros, esse é um resultado do colonialismo, antes disso não havia necessidade dessas pessoas pensarem sobre si em termos raciais, afinal, nós somos porque somos. O racismo tem mecanismos extremamente profundos, esses mecanismos modulam o jeito de ser negro[13]. Aos olhos do dominado, que resposta poderia ser dada? A negritude é a resposta. "Se

[13] "O "détournement", apropriação e inversão subversiva, de termos do racismo e do colonialismo será uma estratégia usada com alguma frequência por Césaire." (CAMPOS, 2020, p. 92).

historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado.” (MUNANGA, 2019, n.p.)

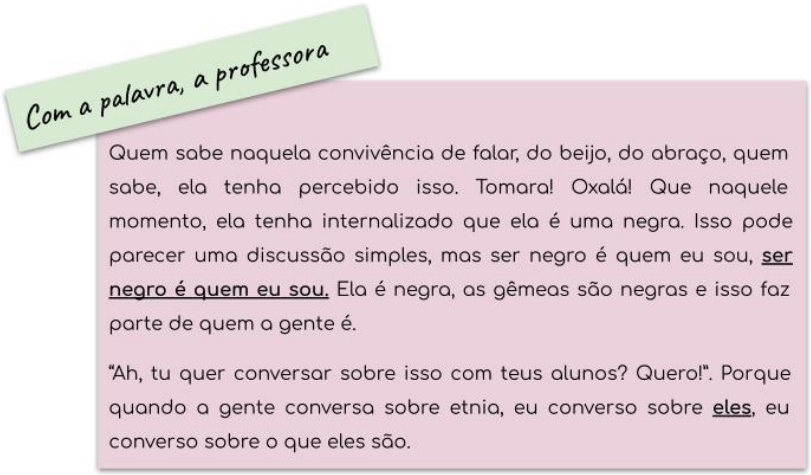
Sendo assim, a expressão “negritude” é um posicionamento político, modo de pensar e de se pôr no mundo. É também uma atitude frente à repressão colonialista e que perdura até hoje com outros nomes. Negritude é uma identidade construída a partir do racismo e estereotipia. Em entrevista concedida à René Depestre em 1967, Césaire explica:

> [...] “adotamos a palavra negro como uma palavra-de-desafio. Era um nome de desafio. Era um pouco a reação de um jovem em cólera. Já que se envergonhavam da palavra negro, justamente por isso, usaríamos a palavra negro. [...] Alguns pensavam que a palavra ‘négre’ era por demais ofensiva, por demais agressiva: por isso tomei a liberdade de falar de negritude. Havia em nós um desejo de desafio, de violenta afirmação na palavra négre e na palavra negritude.” (CÉSAIRE apud CAMPOS, 2020, p. 92).

Desta forma, a palavra “negritude” foi criada por Aimé Césaire e seus companheiros de luta na França, surgiu como um movimento literário e cultural que tomou outras proporções e ganhou vida própria e independente da semente que foi plantada nos anos 1930. “A negritude passará a ser entendida, e criticada, como ideologia, ontologia, essencialismo e até mesmo racismo." (CAMPOS, 2020, p. 93). Com o passar dos anos o próprio Césaire desenvolve certa irritação pelo termo, mas este se espalhou pelo mundo como sementes de dentes-de-leão ao vento.

Roberta fala da importância em evidenciar a negritude das crianças e sobre a importância em falar sobre a questão étnico-racial na sala de aula.

Figura 6



Fonte: autora (2021)

Hoje existe um senso comum de que “negritude” se refere a tudo que é relacionado a “cultura negra”, sinônimo de orgulho de ser negro. Negritude seria como uma valorização das identidades negras e essa valorização precisa ser levada para as escolas, como bem relata a Professora Roberta.

3.2.2 Identidades negras e negritudes no currículo escolar

Penso que sempre houve o “Movimento Negro” no Brasil, desde o século XVI, desde quando os primeiros africanos pisaram no país, afinal, ninguém aceita a condição de escravizado. Os Quilombos são a materialização desta luta. A reivindicação por direitos iguais é histórica, as conquistas que presenciamos hoje são fruto de longa luta, já existiu, inclusive, lei que proibia crianças negras de frequentarem a escola.

É importante destacar também a dimensão política da ERER, fruto de pressões do Movimento Negro. Como por exemplo, a participação brasileira nas Conferências da ONU contra o racismo, em especial a conferência de Durban, na África do Sul em 2001. A “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância”, teve como objetivo avaliar a situação dos países em relação a essas temáticas, bem como elaborar recomendações de políticas públicas para a erradicação dessas práticas e promoção e valorização das populações

discriminadas do mundo[14]. A participação brasileira nesta conferência tornou o nosso país signatário e passou a criar políticas públicas de reparação, essas políticas de ações afirmativas são materializadas no currículo escolar, na forma da Lei 10.639/03.

Ou seja, toda a Legislação da ERER tem relação direta com lutas históricas do Movimento Negro e seus simpatizantes da branquitude imbricada no combate ao racismo por adoção de políticas públicas de reparação. Essa luta não é de agora, há um longo caminho de reivindicações: por liberdade, direitos e cidadania.

Voltando 151 anos na história, deparamo-nos com uma lei de 1837, nela consta que escravos e pretos africanos estão proibidos de frequentar a escola pública, mesmo que libertos ou livres. Evidentemente, essas pessoas não cruzaram os braços[15]. Embora sempre tenha havido luta, pouco sabemos dela. A respeito da história da educação da população negra, Cruz (2005) ressalta:

> A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação. (p. 23).

Em 2003 entrou em vigor a Lei 10.639 que "altera a Lei no 9.394/96 nos seus artigos 26 e 79, e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática 'História e Cultura Afro-brasileira'.". (DIAS, 2005, p. 58).

A íntegra da Lei diz:

> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[14] Fonte: https://www.geledes.org.br/conferencia-sobre-racismo/

[15] "Os negros criaram a imprensa negra, escolas, clubes recreativos ou associações, entidades religiosas ou beneficentes, grupos culturais e teatros amadores." (CRUZ, 2005, p. 22).

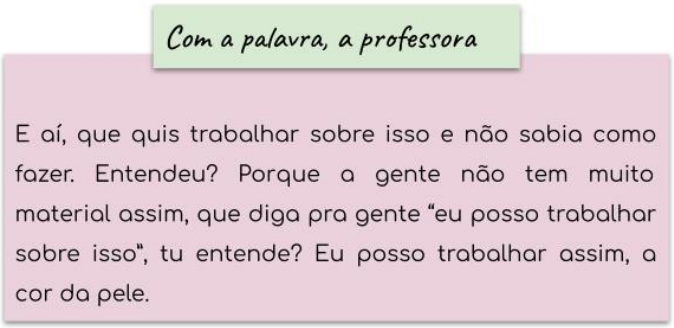
> Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’."

Fruto de luta, da demanda do Movimento Negro e outros envolvidos com a causa antirracista. É obrigação e reparação por parte de governos que sempre negaram políticas afirmativas específicas ao povo afro-brasileiro. É fundamental, se quisermos realmente superar o racismo em nossa sociedade.

A escola tem um papel estratégico e indispensável nesta caminhada antirracista, já que essa instituição é, quase sempre, a primeira experiência em sociedade da criança que, longe do seio familiar, terá que aprender a conviver com colegas, professoras e regras de comportamento da escola.

Esse excerto corresponde à fala da professora Flora, ainda sobre o caso das irmãs gêmeas, mencionado acima:

Figura 7



Fonte: autora (2021)

As falas das três professoras entrevistadas acusam a falta de formação, a lacuna curricular universitária, que ignora a Lei e a ERER e não prepara professores e professoras para abordarem essa temática em sala de aula. Muitos, como a Roberta, ao se depararem com essa situação tão sensível, ficam sem saber o que fazer; outros tantos não percebem a gravidade que é tentar ignorar sua própria etnia em um simples trabalho escolar de recortar uma família em fotos de revista. Por isso a formação inicial e

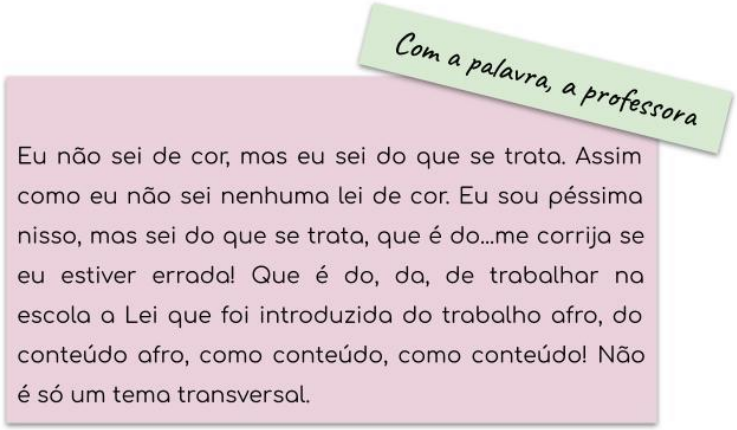
continuada é tão importante, por isso a promulgação de uma Lei que aborda essa temática é tão importante, e mais ainda é o seu cumprimento.

A Lei 10.639/03 surge como uma ruptura ao currículo eurocêntrico, mas colocá-la em prática não é tão simples, pois o que se encontra, muitas vezes, nas escolas é o currículo que não dá espaço à ERER, reduzindo a Lei a uma mera proposta que acaba sendo esquecida. Quando se menciona o negro[16] nos conteúdos escolares, o tema geralmente está atrelado à escravização e/ou ao "Novembro negro", apenas. Sendo assim,

> É fundamental fazer com que o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas. Quando se dedica, apenas, tempo específico para tratar a questão ou direcioná-la para uma disciplina, corre-se o risco de considerá-la uma questão exótica a ser estudada, sem relação com a realidade vivida. A questão racial pode ser um tema tratado em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo ao longo do ano letivo. (ROCHA, TRINDADE, 2006, p. 72).

Ao serem perguntadas se conheciam a Lei, as professoras foram bastante sinceras, dessa vez a Roberta tomou a palavra primeiro:

Figura 8

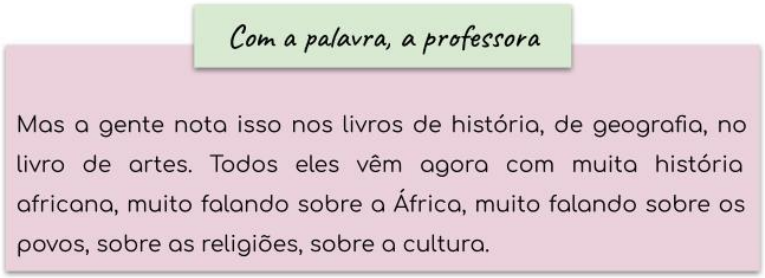


Fonte: autora (2021)

[16] Ressalto que o epistemicídio dos negros ocorre nos currículos escolares e não na educação como um todo. O Movimento Negro vem, desde o Brasil Colônia, fazendo uma educação efetiva e importante voltada à população negra no sentido de preservar epistemologias negras.

Nesse aspecto, quero ressaltar que essa não é uma falha docente, mas curricular universitária. Afinal, “[...] as formas pelas quais as universidades organizam o currículo acabam por criar as bases para a prática docente.” (FERREIRA, 2019, p. 61). A Professora Flora também falou que não sabia exatamente do que tratava, então citei a Lei, ao que Flora menciona:

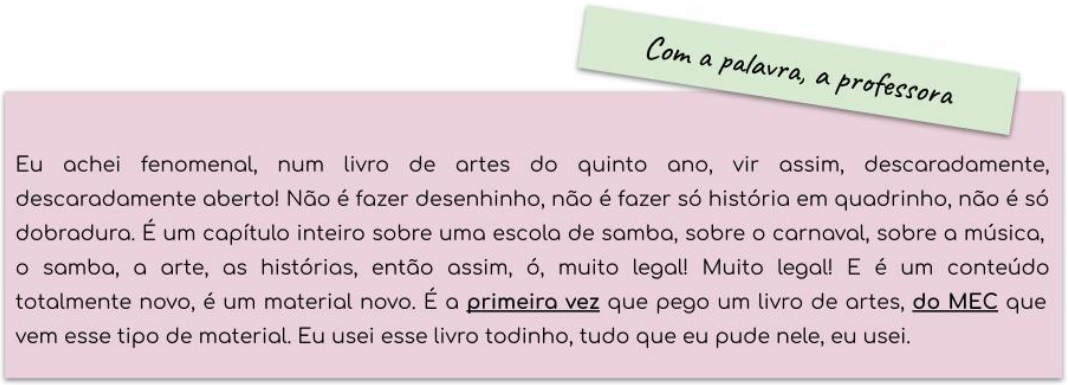
Figura 9



Fonte: autora (2021)

Então Roberta sai do alcance da câmera e volta com um livro de artes em mãos (com primeira edição de 2017). Naquele volume há um capítulo inteiro dedicado ao carnaval com ênfase na Escola de Samba e uma grande seção que explica todas as alas da Escola de Samba, intitulada “Chora cavaco”:

Figura 10



Fonte: autora (2021)

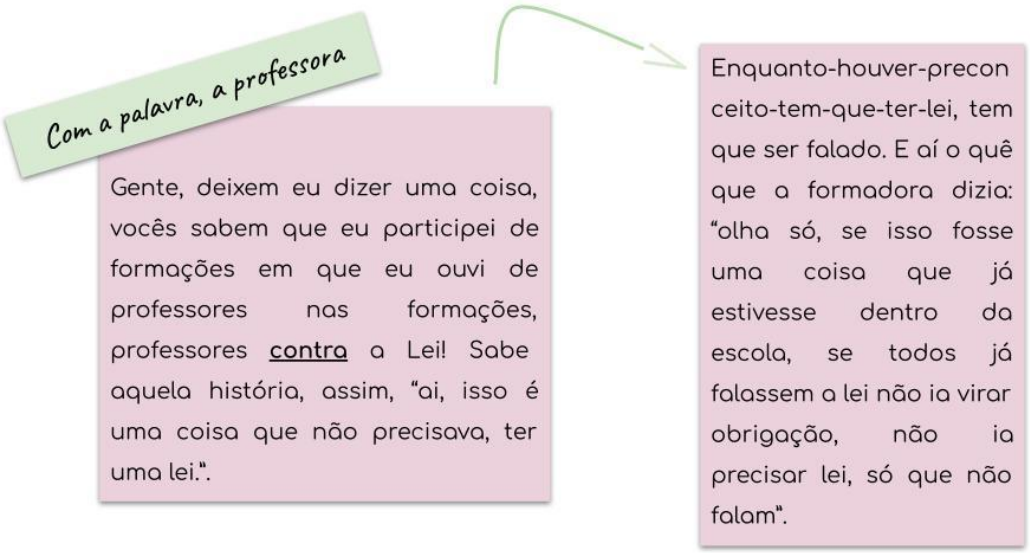
Aqui nos deparamos com a feliz surpresa da professora que tenta inserir a ERER discretamente em sua sala de aula, como já mencionado, podendo escancarar e celebrar a cultura criada por seus iguais. A cultura que representa sua ancestralidade, que representa nosso país, que tem mais de 50% da população negra.

Precisamos entender que existem pequenos pontos de luz iluminando o currículo para a diversidade, mas é necessário que se jogue luz de holofotes para as temáticas africanas e afro-brasileiras no currículo escolar. Além disso, discutir a diversidade, celebrar a diferença é essencial para o desmanche do racismo, já que

> É relevante pensar sobre o uso que está sendo dado ao tema diversidade dentro do currículo dos cursos de Pedagogia e nos currículos escolares, e também verificar se o tratamento conferido à diversidade se limita ao elogio às diferenças, pluralidades. Se for esse o seu limite, isso pode acabar de transformando numa armadilha conceitual, pois, ao não se operar uma análise crítica da diferença, não se ressaltam os processos tanto de discriminação quanto de exclusão a que estão submetidos os diferentes em nossa sociedade, ou seja, não se contribui para a discussão sobre as formas pelas quais as diferenças acabam se tornando desigualdades. (FERREIRA, 2019, p. 84-85).

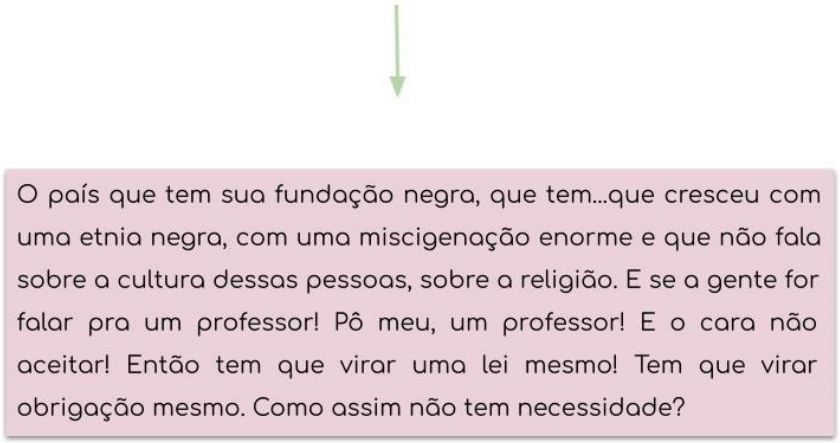
Além da falta de formação, existe um outro tipo de enfrentamento, este é constante na luta antirracista, a resistência por parte de professores em cumprir seus deveres, como bem menciona a Professora Roberta neste relato:

Figura 11



Fonte: autora (2021)

Figura 12



Fonte: autora (2021)

De um lado, a falta de conhecimento e a insegurança que podem impulsionar a vontade de ir atrás de conhecimento, em formações, em leituras individuais. De outro,

os profissionais racistas não admitindo que há injustiça social em nosso país, que desconhecem a história do povo negro e não querem conhecê-la.

Esta temática ainda é um assunto complexo em nosso país, quase um mistério. Se formos pensar em termos simples, como pode ser um mistério a história e costumes do povo[17] que constitui mais da metade da população brasileira? A discussão traz à tona a questão da representação na escola e, portanto, na vida.

3.3 REPRESENTAÇÃO, ESTEREÓTIPOS E A CONSTRUÇÃO DO OLHAR RACISTA

> Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. (HALL, 1997, p. 16).

Carta 4 – "Olha profe! Ela é da minha cor!"

Triunfo – RS, inverno de 2020,
Estimada leitora, estimado leitor,

Em 2017 conheci a menina negra Raquel, nome fictício, que foi minha aluna naquele ano em uma turma do 2º ano e, desde o primeiro dia de aula, começamos a desenvolver uma relação próxima, de escuta e cumplicidade. Na primeira vez que entrei em sala de aula, passei pela menina, ela segurou meu braço e falou que o meu cabelo era "quase igual" ao de sua mãe; respondi que o cabelo dela devia ser muito lindo.
Certa vez, para contar uma história, resolvi confeccionar uma boneca negra da personagem em questão. Era o livro "A fada que tinha ideias" de Fernanda Lopes de Almeida, a personagem principal deste livro é a Clara Luz, uma fadinha questionadora. Comecei a atividade brincando com as crianças, puxei uma varinha de condão, também feita por mim, e perguntei quem usava varinhas mágicas. Em seguida peguei a boneca negra, Raquel deu um grito. Contei a história e depois deixei os alunos interagirem com o livro e com a Clara Luz negra. Raquel pegou a boneca, beijou e abraçou várias

[17] Diversas etnias africanas formaram a identidade brasileira, o uso no singular é para designar população afro-brasileira.

> vezes e então falou, “Eu adoro a Clara Luz! Adoro”; “Olha profe! Ela é da minha cor!”, colocou a boneca ao lado de sua mãozinha e fez a comparação, mostrando.
> Esta era uma atividade de integração com a turma, do início das aulas. Fiz a boneca antes de conhecer os alunos, mas pensando a sala de aula, principalmente da escola pública, como um lugar multiétnico. Decidi fazer a boneca, uma fadinha de vestido lilás e asinhas de purpurina, negra.
>
> Atenciosamente.

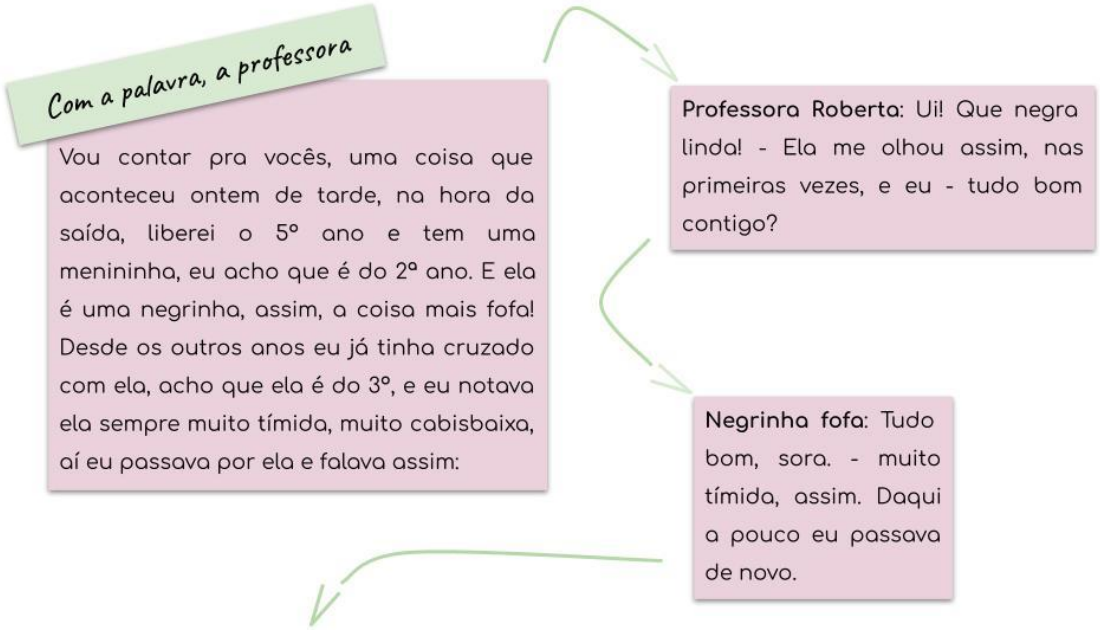
Ao pousar seus olhos em uma boneca negra como ela, a menina se viu imediatamente como uma fada, ela viu que fadas também são negras. Ela sentiu-se representada e se identificou com este ser mágico que tanto habita o imaginário infantil, principalmente entre as meninas.

O grito, o olhar, o riso, e até o carinho que Raquel exaltou com o brinquedo nos demonstram o quanto a representação é importante, e o quanto a falta de representação na infância negra é gritante. Seja em brinquedos, na mídia ou na Literatura Infantil, pouco é o volume em produção e em variedade étnica e pouca é a representação positiva.

Assim, as crianças brasileiras crescem em um mundo de aparência branca: os super-heróis, as princesas, os reis, mocinhas e mocinhos da novela e, evidentemente, as fadas. A representação negra ocupa outro lugar na sociedade: os vilões, o feio, o pobre (BROOKSHAW, 1983). Essas características, boas e ruins, não são inatas a ninguém, muito menos a alguma etnia específica, elas são atribuídas, demarcadas, delimitadas a um grupo por outro, e a linguagem tem papel central nisso. Ou seja, somos nós que damos sentido e significado ao que nos cerca, sejam objetos ou pessoas, “concedemos sentido às coisas pela maneira como as *representamos*” (Hall, p. 21, 2016).

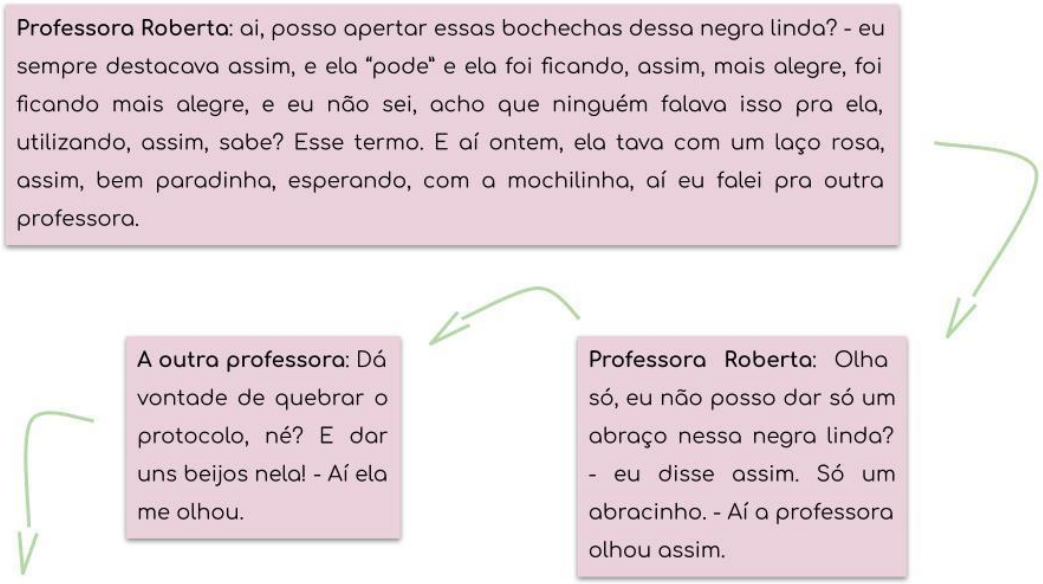
A Professora Roberta utilizou essa estratégia com uma aluna negra, o reforço à autoestima da menina, a partir de sua fala fortalecendo a representação positiva da negritude:

Figura 13



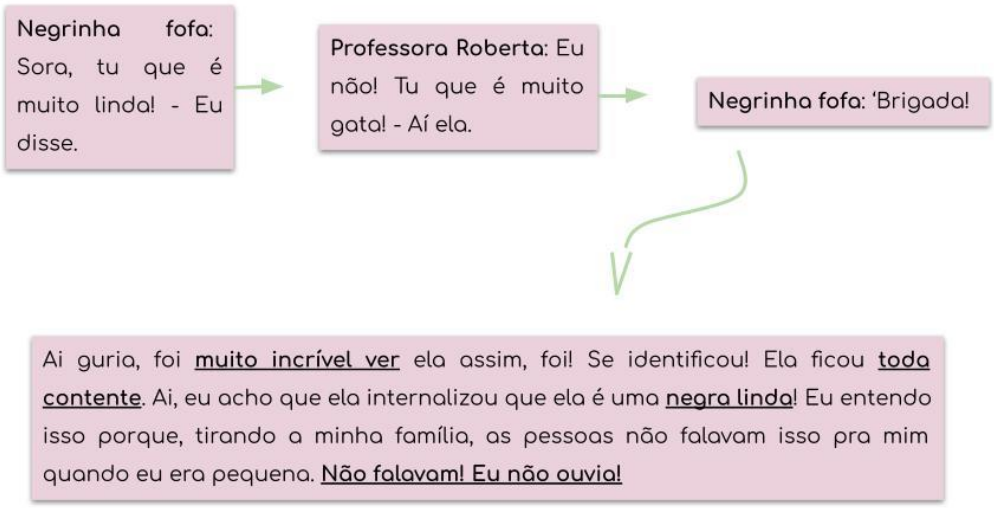
Fonte: autora (2021)

Figura 14



Fonte: autora (2021)

Figura 15



Fonte: autora (2021)

A fala da Professora Roberta exemplifica, de forma cristalina, os argumentos de Hall (2016) a respeito da linguagem moldando a representação e atribuindo ou desmanchando estereótipos, como no caso específico do relato acima. Outro ponto que quero trazer a partir deste depoimento é o de que a existência social da criança negra é negada, ou melhor, apagada. Vale ressaltar que a autoestima vai além da aparência física, assim como o racismo, que é estrutural e não diz respeito apenas à aparência das pessoas negras. Para valorizar a criança negra é fundamental ir além de sua aparência, destacando também a cultura afro-brasileira na sala de aula.

É comum, nós adultos, elogiarmos as crianças por sua bochechas redondas; dentinhos de leite arrancados, as famosas janelinhas; olhos grandes e cheios de brilho. Esses elogios, essa fofura e doçura, muitas vezes são renegadas à criança negra, que na escola, vê esse carinho da professora com seus colegas brancos, mas não com ela mesma. Lembro de uma vez em que comentei com uma colega da universidade, com quem fazia observação em uma escola, que um menininho negro era lindo, ela fez um olhar de espanto, ela nem tinha notado ele na sala de aula, mas falava muito de outro menino de olhos azuis. Então, ao exaltar a palavra “negra” antes do “linda”, Roberta está ressignificando a representação daquela “negrinha fofa” em sua vivência na escola.

A linguagem é peça chave para entendermos o conceito de representação. Isso acontece, de acordo com Hall (2016), porque a “representação é a produção do sentido

pela linguagem.” (p. 53). Isso quer dizer que a linguagem funciona como um processo de significação: é ela que atribui sentido a algo. “[...] as **palavras que usamos** para nos referir a elas (coisas), as **histórias que narramos a seu respeito**, as maneiras como as **classificamos e conceituamos**, enfim, os **valores que nelas embutimos**.” (HALL, 2016, p. 21) (grifos meus).

Refletindo a respeito dos grifos feitos nesta última citação e relacionando com a temática desta dissertação, podemos constatar que: as palavras que a sociedade racista usa para com as pessoas negras as definem socialmente. Já que, quem narrou a história dos africanos escravizados, no Brasil colônia, assim como quem classificou e conceituou as culturas, religiões e hábitos africanos e afro-brasileiros e atribuiu valores negativos a eles, foram os brancos. Ou seja, toda a cultura e modos de ser dos povos africanos, vitimados pelo colonialismo, e dos afrodescendentes, vitimados pelo racismo, foram classificados pelo ponto de vista de uma outra cultura, a branca dominante.

Por isso, ao falar de representação, é relevante também falar de cultura. De acordo com Bauman (2012, p. 12), no século XVIII “a ideia de cultura foi cunhada para distinguir as realizações humanas dos fatos “duros”. “Cultura” significava aquilo que os seres humanos podem fazer; “natureza”, aquilo a que devem obedecer.”. Mais adiante o sociólogo afirma:

> O conceito de cultura foi cunhado para distinguir e colocar em foco uma área crescente da condição humana destinada a ser “subdeterminada”, ou algo que não podia ser plenamente determinado sem a mediação das escolhas humanas: uma área que, por essa razão, abriu espaço para a liberdade e a autoafirmação. (BAUMAN, 2012, p. 16).

Essa é a ideia central que devemos ter em mente: “algo que não podia ser plenamente determinado sem a **mediação** das escolhas humanas”. Hoje, existe a compreensão de que o conceito de “cultura” é complexo, difícil de definir, pois é atravessado por tantos outros aspectos sociais tais quais: tempo cronológico, classe, economia, globalização, trabalho, imigração, migração, política. Precisamos entender também que “A ideia de cultura foi uma invenção histórica instigada pelo impulso de assimilar, do ponto de vista intelectual, uma experiência inegavelmente histórica” (BAUMAN, 2012, p. 19).

Sendo uma invenção histórica, e branca, é certo que “cultura” virou expressão utilizada para segregar, ao classificar e excluir. A alta cultura, considerada a cultura de

verdade, é restrita a um grupo bastante específico e, por mais que o estrangeiro[18] tente reproduzi-la, ele nunca fará parte deste grupo distinto, o dominador. “A cultura é o posto do abastecimento social [...] ‘mantém a sociedade funcionando’ em forma distintamente reconhecível.” (BAUMAN, 2012, p. 25). Ou seja, mantém a ordem social. Logo, podemos entender que representação e cultura são grandes aliadas na construção de estereótipos que sustentam o discurso racista, por exemplo.

O racismo delimitou os modos do negro vivenciar a sociedade, baseando-se em conceitos fantasiosos e preconceituosos. Esses conceitos inventados tornaram-se a “verdade” para designar pessoas negras. Amparo-me em Hall (2016, p. 54) para afirmar que:

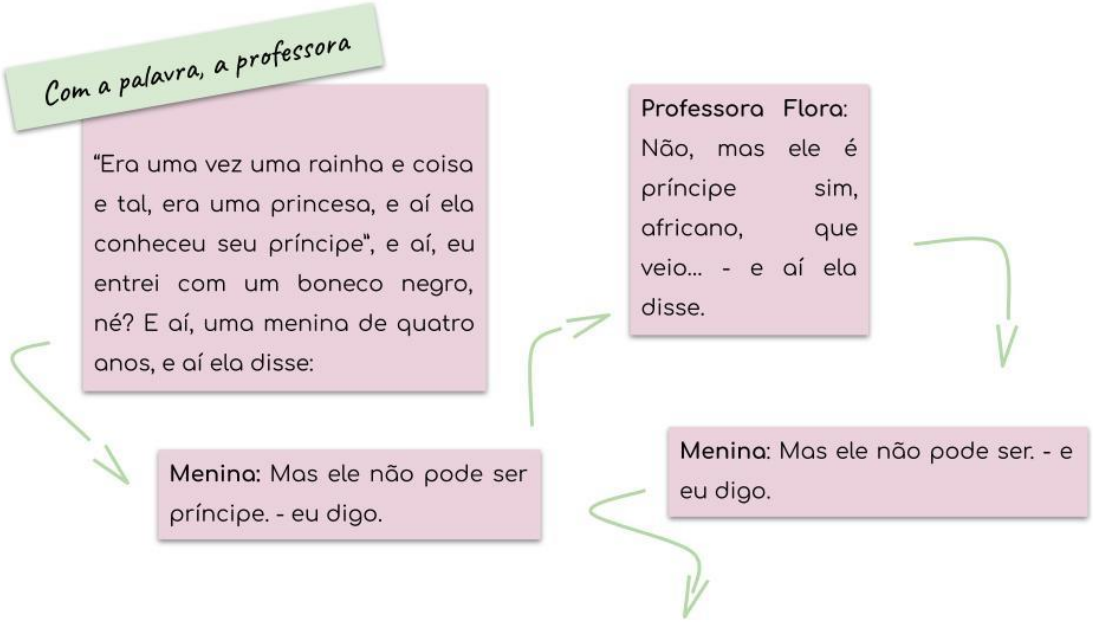
> [...] os conceitos que são formados na mente funcionam como um sistema de representação que classifica e organiza o mundo em categorias inteligíveis. Se nós temos um conceito para alguma coisa, nós podemos dizer que sabemos seu “sentido”.

É através do modo como pensamos, daquilo que falamos, que damos sentido ao que nos cerca, e isso tem efeitos reais, regulando as práticas sociais. Assim surgem as representações cheias de estereotipias quanto aos negros. Para que possamos compreender melhor o funcionamento de estereotipia, baseio-me principalmente em Hall (2016).

A professora Flora relatou que, durante um trabalho em uma creche, fez uma contação de histórias para crianças pequenas, ela confeccionou os bonecos dos personagens: uma princesa branca, um príncipe negro e o filho deles, cujo tecido ela coloriu com café para parecer mestiço. Eis seu depoimento:

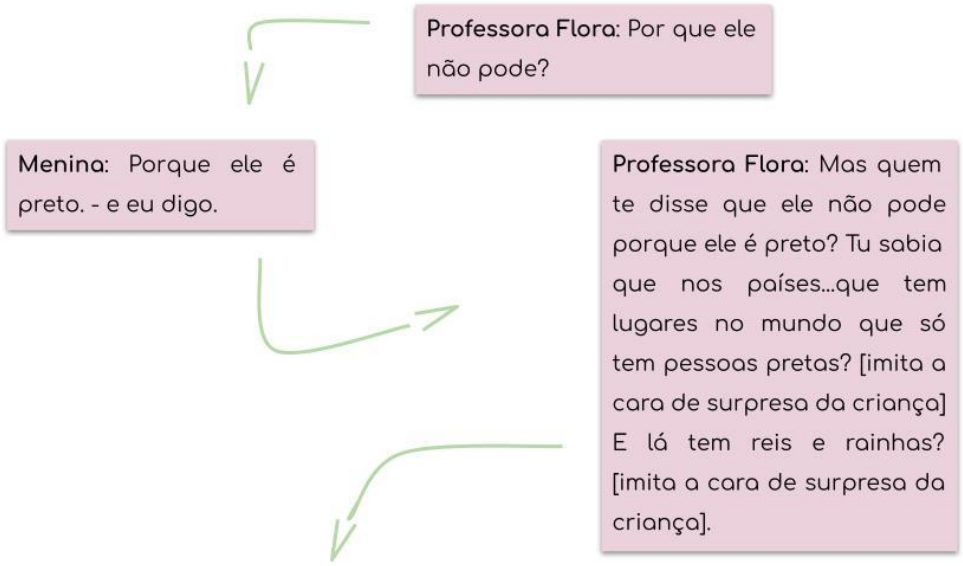
[18] O termo comum utilizado nos E.C. é “*outsider*”, seria algo como “o que vem de fora” ou “forasteiro”. Optei por “estrangeiro” por ser um termo mais facilmente compreensível.

Figura 16



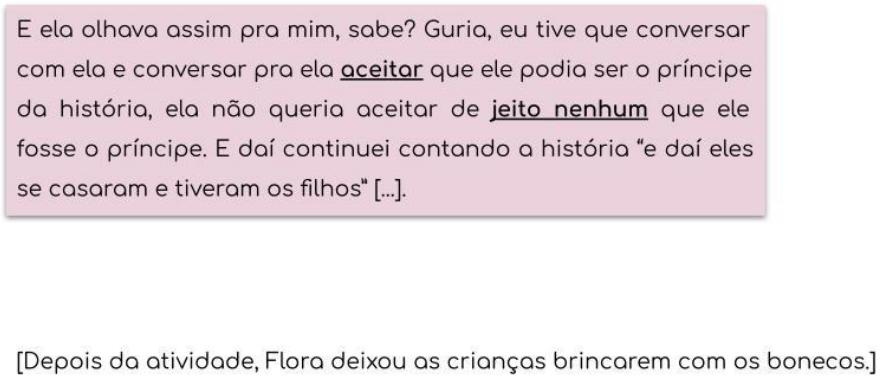
Fonte: autora (2021)

Figura 17



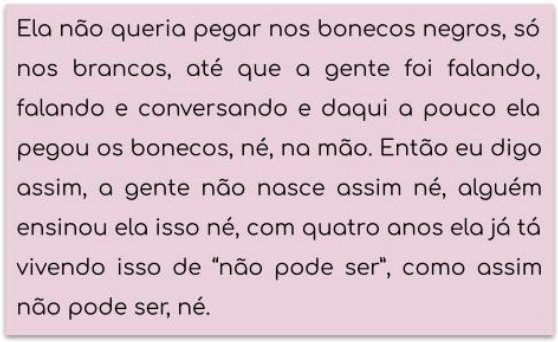
Fonte: autora (2021)

Figura 18



Fonte: autora (2021)

Figura 19



Fonte: autora (2021)

Aos quatro anos de idade, essa menina está dizendo que ser negro e ser príncipe não faz sentido. O incômodo da menina não permite nem que ela toque no boneco após a contação de histórias. Existe esta representação, este lugar social da pessoa negra, que não pode exercer funções de poder, nem de beleza. O negro é o intocável, malquisto e malvisto, esse olhar não está no imaginário apenas dessa menina e de sua família mas na sociedade racista como um todo.

E mais, além da influência da família existem também as pedagogias culturais, as pedagogias difusas, que são muito eficientes, ou seja, não é preciso ensinar diretamente a alguém alguma coisa. Muitas vezes não é o que foi dito, mas é a ação de todo o dia, neste caso, volto a repetir, de nossa sociedade racista.

Essa é a ilusão fantasiosa chamada estereótipo. De acordo com Hall (2016, p. 190), a estereotipagem é um conjunto de práticas representacionais de "efeitos essencializadores, reducionistas e naturalizados que reduz as pessoas a algumas poucas características simples e essenciais, que são representadas como fixas por natureza" Nessa simplificação do outro não há espaço para complexidade de pensamento, filosofia ou sabedoria, tudo o que ele produz culturalmente e reflete sobre é um tanto primitivo.

Isso significa que não há como escapar do imaginário estereotipado em que se é colocado. Vale frisar que esta é a visão de quem estereotipa, sendo um importante veículo para a representação da diferença racial.

Para fundamentar seu pensamento, Hall recorre a Richard Dyer e seu conceito de "tipificação", explicando que o uso de tipos é essencial para "extrair sentido do mundo" (2016, p. 190). Nós classificamos tudo à nossa volta, tanto objetos como pessoas, e tipificamos os papéis que elas supostamente devem exercer na sociedade, dentro da fantasia que se estereotipa sobre ela:

> A estereotipagem facilita a "vinculação", os laços, de todos nós que somos "normais" em uma "comunidade imaginária"; e envia para o exílio simbólico todos Eles, "os Outros", que são de alguma forma diferentes, "que estão fora dos limites." (HALL, 2016, p. 192).

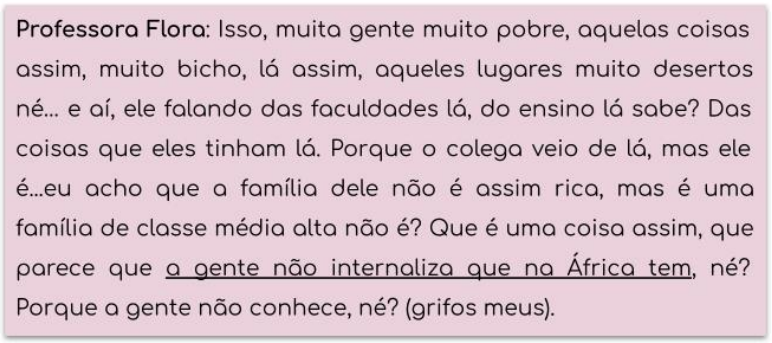
Estereotipagem, assim como cultura, é utilizada para a manutenção da ordem social, para segregar, excluir, e é uma das bases mais fortes do discurso racista, que reforça a representação negativa, totalmente imaginada, sobre as pessoas negras.

A Professora Flora fala que teve um colega africano em uma pós-graduação e faz o seguinte relato:

Figura 20

Fonte: autora (2021)

Figura 21



Fonte: autora (2021)

A Europa precisava justificar sua invasão ao continente africano, precisava justificar os saques e o genocídio, é daí que parte a visão que se tem hoje, construída há séculos, de que a África, assim como as Américas e terras no Oceano Pacífico, era um lugar incivilizado, um lugar que precisava da branquitude para ser salvo. Pensar que a África é um lugar pobre é ledo engano, afinal, por que desejar tanto um lugar se não há

riquezas nele? A pobreza sócio-econômica na África é resultado direto da colonização europeia (MUNANGA, 2019; CESÁRIE, 2020).

Somos nós que construímos o sentido de algo, de grupos étnicos etc., pois nada significa algo por si só. Esses sentidos são construídos usando sistemas representacionais, além disso, os significados não estão fixos na linguagem, é preciso que lhes seja dado o sentido, pois dependem do sistema de conceitos e imagens formados nos pensamentos, que representam ou se colocam como o mundo. Vale reforçar: o sentido é construído, produzido e assim significa. (HALL, 2016). Isso acontece com as pessoas negras desde a infância.

3.3.1 Escola e vivências representacionais

Carta 5 – O quadro – os olhos veem o que os ouvidos escutam

Triunfo – RS, inverno de 2020,
Estimada leitora, estimado leitor,

Certo dia, andando pelo saguão da escola, as crianças notaram o trabalho de artes de uma turma do 8º ano. Eram releituras de obras da Tarsila do Amaral, pintadas e desenhadas em folhas de papel pardo, dentre as escolhas daqueles estudantes estava o quadro "O vendedor de frutas" (1925) que retrata um homem negro em um barquinho cheio de frutas com uma ilhota ao fundo, nesta ilhota há uma igreja. Ao ver a pintura, Raquel falou: "Ele é muito feio!". A princípio não entendi o que era feio, pensei que ela tinha achado o desenho mal feito. Quando eu respondi que não estava feio, ela bateu o pé, "Vou te falar porque ele é feio, profe. Sabe por que ele é feio? Ele é feio porque ele é pobre!". De pronto respondi que não pensava que aquele homem era pobre, ao contrário, falei que ele devia ser o dono de uma fazenda e lá deu tantos frutos que ele resolveu encher seu barco com as frutas e levar na igreja para doar às pessoas carentes. Raquel olhou para mim e saiu correndo, quando eu cheguei ao final do saguão senti o abraço apertado da menina, sem palavras, apenas um abraço apertado.
É evidente que Raquel tinha uma visão estereotipada sobre ser negra. Para a menina, cuja experiência social lhe fala que ser negro é algo negativo, foi importante esse momento de desconstrução de um pensamento que vem

> sendo implantado nas mentes brasileiras desde o colonialismo sobre ser negro; foi importante ela saber que existem outros olhares possíveis sobre o povo afrodescendente e foi importante que esta afirmação tenha vindo da professora, uma figura de autoridade no contexto escolar.
>
> Atenciosamente.

Raquel não foi a primeira criança negra para quem dei aula, mas a vivência com esta menina com o sorriso de janelinha foi a mais significativa, foi quando eu percebi que uma atitude deveria ser tomada, pois em tantas outras salas de aula, professoras de etnias diversas terão crianças diversas de etnias diversas.

Um desses momentos inesperados que vivi foi com uma criança negra. Ela não aceitava seu cabelo crespo e me relatava, em forma de desabafo, o quanto se sentia feia e como parecia uma bruxa, segundo palavras dela. Ela não aceitava que eu discordasse de sua impressão sobre a própria aparência.

A percepção da menina sobre seu cabelo estava demarcada por um velho discurso preconceituoso que liga o cabelo liso à beleza e o cabelo crespo à feiura. Nogueira (1999) afirma que "a aparência funciona como garantia ou não da integridade de uma pessoa" (p. 41), pois o corpo humano é afetado por intervenções sociais. Segundo Santos (2012, p. 17):

> A construção da identidade das mulheres negras, em relação com o cabelo crespo, passou por processos de negação das características negras, de negação do corpo/cabelo. Processos que ocorreram por mecanismos de introjeção de inferiorização no ambiente escolar e familiar. Neles as mulheres negras aprenderam, como todo indivíduo social, a pensar os cabelos crespos enquanto ruins e de difíceis cuidados.

Essa visão estereotipada sobre o corpo negro vem se construindo ao longo dos séculos em nosso país, conforme todo o contexto já mencionado. Essa visão poda, talha, breca a autoestima da criança negra. A respeito da estereotipagem, Brookshaw (1983, p. 10) afirma:

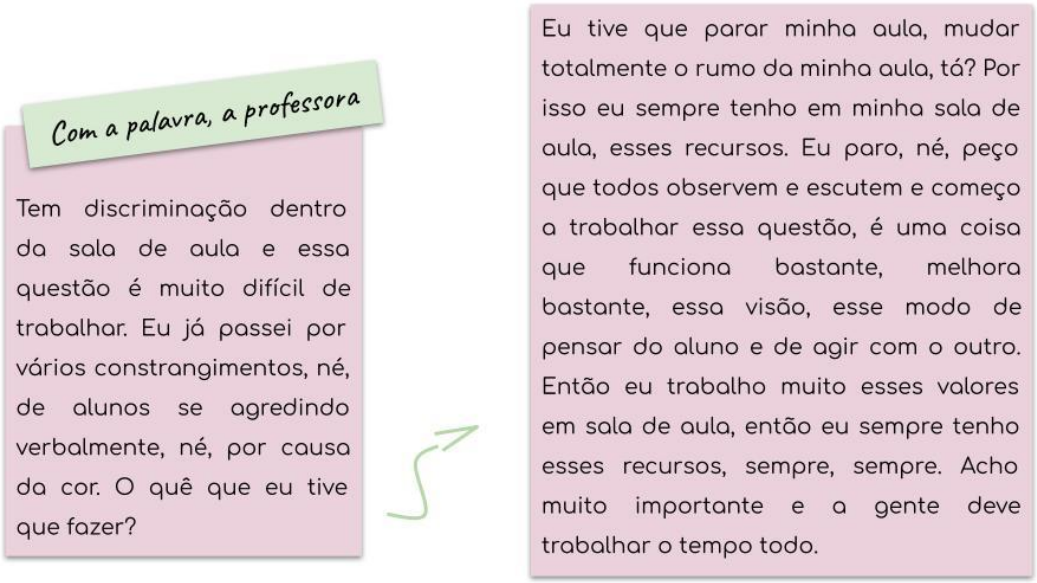
> [...] Estereótipo é uma camisa de força, uma forma de controle social [...] Quem quer que seja a vítima e seja qual for o motivo, estereótipos congelam a personalidade e apagam a individualidade, dotando o receptor com características que se adaptam ao ponto de vista à priori do percebedor em relação à classe social ou étnica [...].

Brookshaw (1983) segue dizendo que o estereotipado é “a corporificação física de um mito baseado imediatamente na visão que o percebedor tem do papel sócio cultural de seu receptor e do seu próprio” (p. 10). Para essa estudante, o cabelo crespo está demarcado pelo imaginário do opressor e não tem uma imagem aceitável pela sociedade.

Gomes (2012, p. 24) diz que a escola “dificilmente consegue lidar com identidades forjadas num contexto de diversidade, reconhecendo-as e tratando-as de forma igualitária e digna, e com saberes e patrimônios culturais produzidos pelos grupos étnico-raciais do País”. É preciso que haja a compreensão e entendimento por parte da sociedade de que a escola é um local central, apropriado para as ações afirmativas que busquem desmanchar estereotipias e racismo. A escola tem que ser antirracista (Noguera, Alves, 2019).

A professora Taís fez o seguinte relato sobre a ERER e sobre a importância de ter bonecos negros na sala de aula:

Figura 22



Fonte: autora (2021)

Algumas professoras estão predispostas a trabalhar a ERER em sala de aula, muitas dessas vão no “tato”, no traquejo que a experiência da docência vai dando à pessoa. A Professora Taís fez algo que precisa ser evidenciado: em um momento de ofensa racial em sua sala de aula, a solução não foi enviar a criança para a direção, ou um bilhete aos pais. Taís parou sua aula para discutir o assunto com a turma toda, ela utilizou do recurso pedagógico potente que são os bonecos negros. Ela se predispôs a

resolver o problema de maneira acolhedora, ela entendeu que aquele era um momento de “parar a aula”.

É a partir da socialização secundária, longe da família, que a criança negra passa a vivenciar o racismo. A escola fervilha com piadinhas no recreio, com exclusão de crianças negras quando os grupos de brincadeiras ou de trabalhos são formados, quando a professora dá broncas mais severas em crianças negras ou as despreza em suas dúvidas ou dificuldades de aprendizagem. Quando é dada preferência às histórias europeias, a livros sem personagens negros ou ainda na ausência de contos populares africanos.

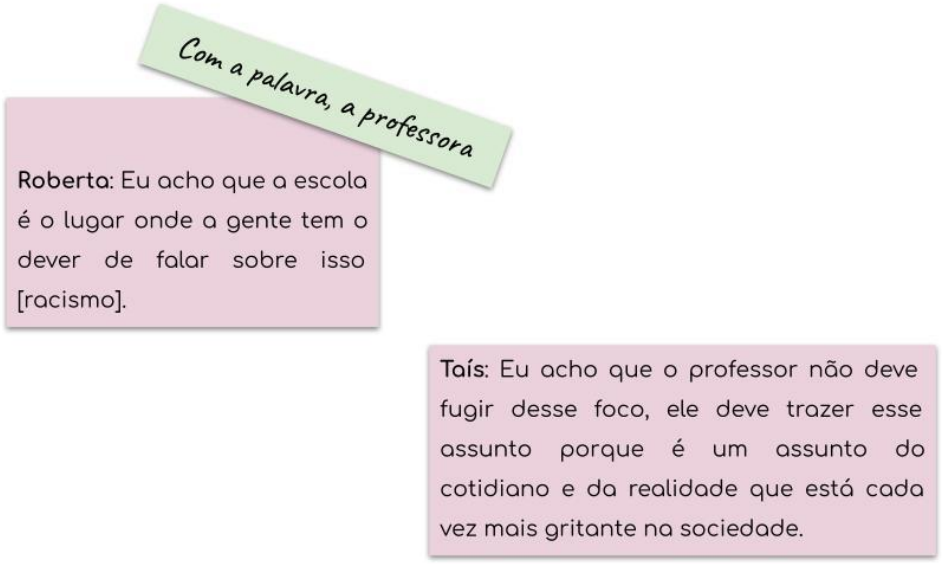
A escola, para a criança negra, se torna um lugar de exclusão e onde ela passa, com frequência, pelo primeiro trauma do racismo. O currículo da escola brasileira ser eurocêntrico diante de toda a diversidade étnica e regional de nosso país é um reflexo de nossa sociedade racista.

É urgente o cumprimento da Lei 10.639/03 nas escolas e que a ERER se materialize em ação pedagógica em todo o currículo escolar e ano letivo. É fundamental estar consciente de que

> [...] a existência do texto legal só se transformará em direito para toda a comunidade escolar à medida que a escola construir, no seu interior, práticas concretas e inclusivas que não discriminem nem excluem nenhum grupo social, étnico e religioso, principalmente os que já trazem consigo um histórico de exclusão e discriminação como o povo negro. (GOMES, 2001, p. 90).

Para tanto, é necessário planejamento constante, conhecer a comunidade escolar, equipar a escola com acervo teórico, literário, salas de aula e brinquedotecas (quando houver) com bonecas negras, filmes com personagens negros, jogos de tabuleiro que abordem temáticas africanas etc. Além da formação continuada de professoras (muitas não conheceram a ERER em sua formação inicial), formação continuada com avaliação das práticas, pois a Educação Antirracista precisa surtir efeito.

Figura 23



Fonte: autora (2021)

A escola é uma das principais aliadas e importante cenário/espaço para desmistificar o imaginário a respeito de preconceitos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras. Além disso, não esqueçamos das professoras nessa função da ERER. Existe urgência na luta antirracista, foram mais de 300 anos atribuindo aos afro-brasileiros representações negativas e cheias de estereótipos.

Além de ser importante cenário na luta antirracista, na escola há também a reprodução de estereótipos. Segundo Hall (2016), "[...] a estereotipagem tende a ocorrer onde existem enormes desigualdades de poder. Este geralmente é dirigido contra um grupo subordinado ou excluído." (p. 192).

É importante salientar que esta não é uma visão romântica da escola, mas real. Não penso que a escola irá salvar o país do racismo e demais desigualdades com as quais convivemos, mas penso a escola como um local de formação de cidadãos. Neste caso, alinho meu pensamento ao de Gomes, ao afirmar que

> [...] a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. [...] a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação anti-racista. (GOMES, 2008, p. 68-69).

O dia a dia dentro de uma escola envolve sempre lidar com o inesperado, com o momento que se faz presente diante da professora. Somos nós, docentes, que precisamos estar atentos, receptivos, acessíveis aos alunos e cada vez mais dedicados ao próprio aprendizado e crescimento intelectual, no intuito de servir melhor a quem entra na sala de aula.

3.3.2 Literatura Infantil, um lugar de representação

A Literatura Infantil pode ser vista como um campo em que problematizações e questionamentos vêm sendo feitos, principalmente no tocante ao protagonismo negro nas histórias, sendo assim é importante pensar e analisar as representações de personagens negros contidas nos livros infantis.

Aprofundarei a escrita sobre a história da Literatura Infantil brasileira mais adiante, nesta seção o foco é representação e estereótipo. Vimos que a representação é produzida e ganha sentido através da linguagem e que estereótipo, uma fantasia criada pela mente do opressor, estabelece conexão entre diferença, representação e poder, inclusive o poder de narrar histórias infantis e de se auto-representar como o detentor desse poder através dos personagens. A essa questão Kaercher (2006, p. 101) traz o seguinte apontamento sobre as representações de raça em livros infantis: "[...] evidencia embates e disputas que são, em última instância, embates de e por poder: o poder de se representar, de ocupar a centralidade das narrativas e de dizer sobre e para o outro, parece estar no centro da disputa.".

Em sua tese de doutorado Kaercher (2006) analisa as representações de raça e gênero em 110 livros distribuídos pelo PNBE[19] de 1999, a pesquisadora vislumbra a predominância branca e masculina entre os protagonistas das histórias, a qual ela denominou "masculonormatização". Quanto aos personagens negros, a eles é relegado o papel secundário, quando não seu total apagamento nas ilustrações, a esse fenômeno Kaercher denominou "radialização", termo que se refere ao radial cromático que, quando em movimento, faz desaperecer todas as cores restando apenas a cor branca.

Sendo assim, a Literatura Infantil torna-se um veículo que legitima as relações de poder. Portanto, "A desigualdade na caracterização de personagens negras em relação a brancas, aliada à estereotipia e explícitas manifestações racistas, fizeram da

[19] Programa Nacional Biblioteca da Escola.

literatura um dos maiores fomentadores do preconceito racial no Brasil." (ARAUJO, 2017, p. 64).

Essa "fantasia" sobre o outro, que é o estereótipo, é refletida e foi por muito tempo mantida na Literatura Infantil, e é assim que os personagens negros apareciam nos livros durante mais ou menos um século deste gênero literário em nosso país. Trago esta informação para justificar que a sociedade racista é constituída desde a infância e os livros com representação negativa de personagens negros ajudam a manter os estereótipos atribuídos a eles, tanto nas ilustrações quanto nas histórias. Sendo assim, apesar de essas histórias não formarem, necessariamente, pessoas racistas, elas contribuem para reforçar o imaginário racista. Quem escrevia e ainda escreve histórias infantis em nosso país, majoritariamente, são os brancos. Assim explica Araujo (2017, p. 54-55),

> A partir daí pode-se inferir, inclusive, que a transposição de estereótipos da vida real para a literatura [...] como um dos principais argumentos: a/o adulta/o (branca/o) produtor dessa literatura idealiza o mundo para a criança (branca) em que os seus pares são os representantes da espécie.

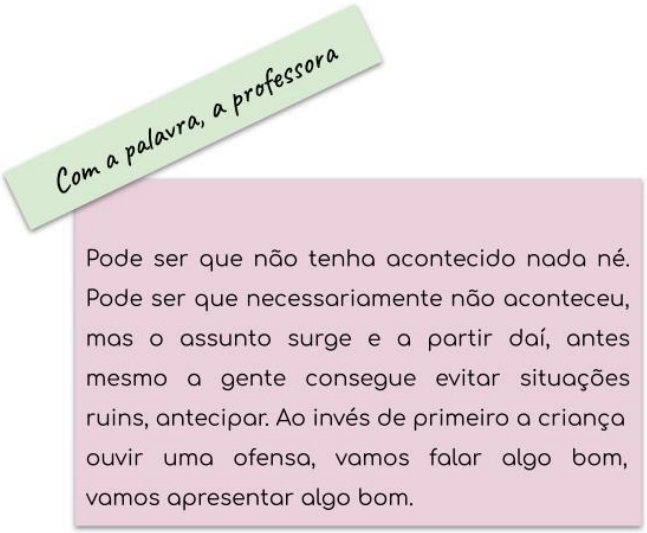
É importante pensarmos a Literatura Infantil como uma janela para o mundo ao qual a criança é apresentada, cada história, cada ilustração mostra possibilidades de ser e de existir no mundo a partir do que os personagens vivem. Sendo assim, o momento da leitura pode tornar-se uma experiência negativa para a criança negra e perpetuadora de estereótipos para a criança branca. Considero que essas experiências são mais vívidas ainda diante da falta de mediação literária que questione os papéis exercidos pelos personagens. De acordo com Hall (2016, p. 43),

> As crianças, inconscientemente, internalizam os códigos que as permitem expressar certos conceitos e ideias por meio de seus sistemas de representação – escrita, fala, gestos, visualização e assim por diante -, bem como interpretar ideias que são comunicadas a elas usando os mesmos sistemas.

Antes de seguir adiante preciso salientar que minha intenção nesta dissertação não é a de analisar alguma obra literária em si, mas busco afirmar a importância da Literatura Infantil representativa. O foco não é analisar o enredo, mas a representação atribuída a personagens negros e a importância de que essa representação seja positiva.

Ao ser questionada se utiliza obras literárias com protagonismo negro, a Professora Roberta foi pontual:

Figura 24



Fonte: autora (2021)

Roberta traz um aspecto importante da Literatura Infantil com enredo antirracista, ela tem a capacidade de fortalecer a criança negra, ela desmancha estereótipos, ela pode chegar antes do racismo atingir a criança e isso evita "situações ruins", como a professora mencionou. Precisamos chegar antes do mal do racismo, chegar com algo bom que mostre protagonismo, ilustrações artísticas, com literatura de qualidade e, mais ainda, com mediação de qualidade e acolhedora.

Para Jorge e Amâncio (2008, p. 108),

> O trabalho com Literatura ocupa um espaço privilegiado no atendimento dos objetivos da Lei 10.639/03, uma vez que a Literatura cria oportunidades diversas para discutir aspectos culturais e históricos do continente africano e do Brasil, bem como fomentar o pensamento crítico acerca de realidades diversas.

Além da representação negativa e estereotipada, percebo outra característica marcante em personagens negros: ultimamente esses personagens protagonizam bastantes histórias que costumo chamar de "literatura infantil de autoajuda" – livros que falam de racismo ou cabelo e, geralmente, o personagem é de origem humilde, vive na periferia, a família é desestruturada[20]. Livros que tratem de racismo e empoderamento a

[20] Incompleta, no sentido de que a personagem criança é criada pela mãe ou avó.

partir da beleza natural são importantes, livros com texto literário, ilustrações que tragam identificação e empoderamento são essenciais. Mas isso não resume ser criança negra, ela não pode ser delimitada apenas por características físicas, ser criança negra é muito mais – é *ser* criança. Existe um universo inteiro de personagens que podem ser representados como crianças negras, ainda mais em nosso país. De fato, qualquer personagem infantil da literatura com representação positiva, com protagonismo, pode ser uma criança negra.

Quantos livros sobre crianças que querem ser astronautas ou que lutam contra dragões têm seus protagonistas negros? Que tal um protagonismo negro sem mencionar cor de pele, tipo de cabelo ou racismo? Que tal um protagonismo negro em que o personagem é só uma criança vivendo suas aventuras? Em entrevista para o canal "A cigarra e a formiga" de Daisy Carias, no *Youtube*, Luciana Bento, da página do *instagram* @amaepreta afirma que:

> Trazer a questão do racismo, trazer referências africanas. Tudo isso faz parte também de trazer a negritude como tema, mas entender que a negritude não é só isso. As pessoas negras não são só isso. É importante também ter livros em que o protagonista seja negro e esteja falando de qualquer outra coisa. Apenas uma boa história. (BENTO, 2020).

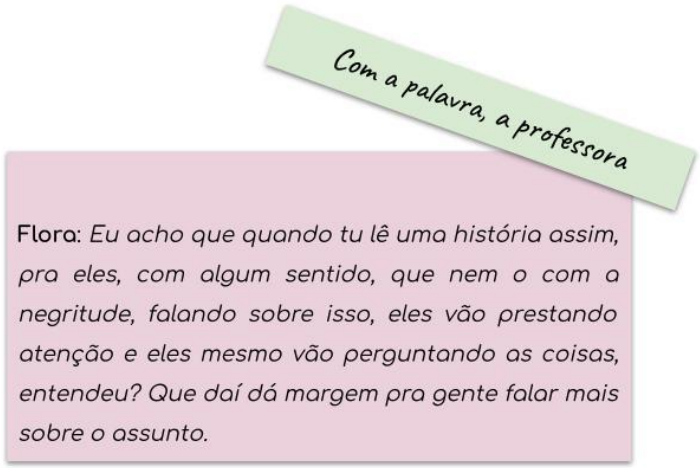
É importante que crianças de todas as etnias tenham acesso a literatura de qualidade com protagonismo negro e que, assim, possam olhar para um mundo além da branquitude. Se queremos viver em uma sociedade em que cada vez mais pessoas adotem uma postura antirracista, um dos primeiros passos é a leitura de livros infantis com protagonistas negros para e por crianças. Além das famílias, também as escolas precisam oferecer esse acesso.

Vale reforçar que a questão racial no Brasil é uma questão de toda a sociedade brasileira. Assim afirma Ribeiro (2019, n.p.):

> Algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar para as crianças livros com personagens negros que fogem de estereótipos ou garantir que a escola dos seus filhos aplique a Lei n. 10639/2003 [...]. Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades.

A literatura para a diversidade promove a ampliação de referenciais culturais e de mundo e a compreensão sobre o outro, o próximo – seu ponto de vista, sua interpretação de mundo. As representações existentes nos livros infantis constroem sentidos, já que a literatura é um meio de conhecermos a diversidade humana. Por isso é tão importante a literatura com protagonismo negro que fale além de racismo. Hall (2016) afirma que "representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura." (p. 31). Os significados produzidos pela Literatura Infantil precisam ser olhados com atenção e cuidado.

Figura 25



Fonte: autora (2021)

A Professora Flora matou a charada sobre o que seria uma obra literária antirracista, ela precisa ter sentido. Tal como livros que abordam a negritude a partir de uma visão que traga ancestralidade. A importância de falar de ancestralidade para falar de cor de pele/etnia reside no fato de que essa leitura, essa história vai trazer uma sensação de pertencimento à criança negra, esse pertencimento desenvolve uma sensação de segurança e autostima, pois é essencial saber de onde viemos.

Na região Sul do Brasil, tanta gente sabe que o tataravô era italiano, a bisavó veio da Polônia, mas os afro-brasileiros, por sua vez, pouco sabem de seu passado remoto. Ao conhecerem histórias como a da obra "Os tesouros de Monifa" de Sonia Rosa (que apresentarei mais adiante), as crianças negras entendem um pouco de sua

própria história. Por isso são tão importantes obras literárias com protagonismo positivo e livre de estereótipos.

Apesar de tudo o que foi referido nesta seção, não estou afirmando que não há escapatória e que todas as pessoas estão presas a esses sentidos criados a partir da representação negativa e da estereotipia, mas que tudo isso atravessa as identidades negras. É imprescindível sabermos as engrenagens com as quais a sociedade funciona, inclusive para sabermos agir e nos levantar contra injustiças. O Movimento Negro, que luta por justiça social e políticas de reparação, sempre existiu. Desde quando surgiu o primeiro Quilombo em solo nacional se luta pela igualdade de direitos e se combate o racismo. Essa luta não é de hoje e nem vai acabar magicamente.

3.4 RACISMO ESTRUTURAL E ANTIRRACISMO

Carta 6 - “Acorda, que hoje é dia de branco!”

Triunfo - RS, inverno de 2020,
Estimada leitora, estimado leitor,

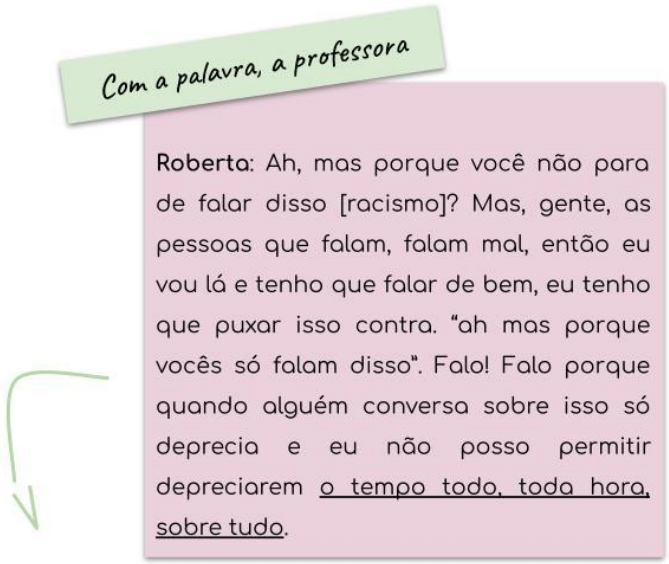
Lá em Cachoeira, gente preta e gente branca visitavam minha avó e nós duas visitávamos gente preta e gente branca. Uma vez, uma dessas visitas brancas chegou enquanto eu ainda dormia. E como a criança não é dona de seu próprio corpo, essa amiga de minha avó começou a me sacudir e a falar para eu me levantar, pois já estava na hora de sair da cama; foi quando ela falou “Acorda que hoje é dia de branco!”.

Eu não lembro minha idade, mas sei que ainda não havia completado dez anos. Aquela frase ficou martelando em minha cabeça, a analisei (sempre prestei atenção nas palavras e as amei). Primeiro pensei em gente branca e em gente preta, depois pensei no porquê daquele dia ser de branco, era dia de semana, os dias de semana eram de brancos que iam trabalhar, os pretos não - estes são vagabundos.

Lembro de meu incômodo com aquela frase, era um sentimento que eu não sabia o nome, não era só raiva, meu incômodo não foi ser acordada. Era indignação, eu havia presenciado um ato de racismo transformado em banalidade, em mais uma frase do dia a dia brasileiro. Só me dei conta desse sentimento, dessa minha impressão sobre a frase, anos depois.

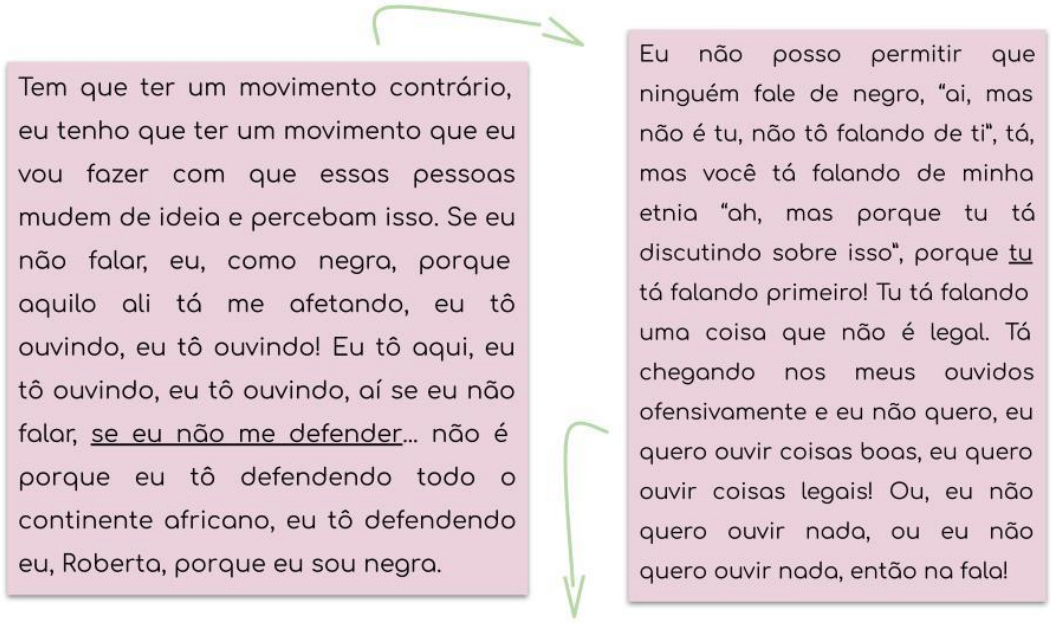
Atenciosamente.

Figura 26



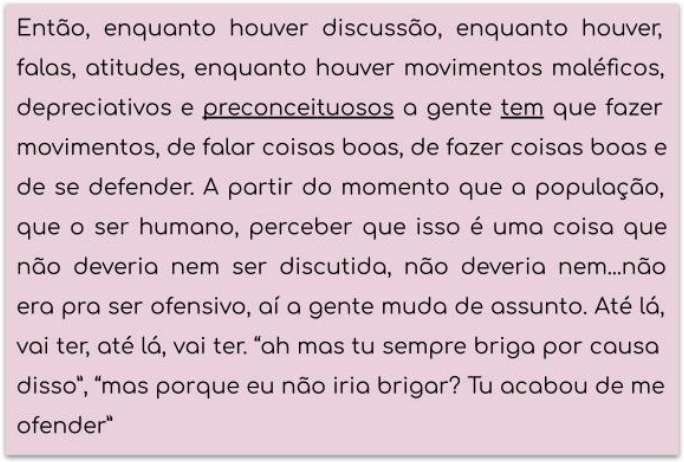
Fonte: autora (2021)

Figura 27



Fonte: autora (2021)

Figura 28



Fonte: autora (2021)

A carta e a fala da Professora Roberta são exemplos do mito da democracia racial que existe no Brasil. Este pensamento defende não haver racismo em nosso país e que os negros têm as mesmas oportunidades de ascensão social que os brancos, basta estudar e se esforçar. No entanto, a realidade é oposta, como bem vemos no depoimento da Professora Roberta: podemos constatar que o racismo estrutural em nosso país está enraizado na economia e na política, ou seja, na base da sociedade. Baseio-me em Almeida (2019, n.p.), que explica:

> No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. [...] No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial.

Para compreendermos o racismo estrutural, é preciso considerar o contexto sócio-histórico. Trago o seguinte exemplo: voltemos ao Brasil do século XVI, quando desembarcaram no país cerca de 5 milhões de africanos[21] de diversas etnias que, diante de todo tipo de adversidade, aqui fincaram suas raízes. Santos (2013) fala que esse também foi um processo civilizatório do país – o historiador define civilização como o "encontro entre povos e culturas diferentes, gerando algo mais complexo." (p. 29). Para

[21] Entre os séculos XVI e XIX. Nos portos do Brasil foi onde chegaram mais africanos entre todas as colônias.

ele, a interação entre africanos e europeus no território brasileiro foi o que formou a identidade da nação, por isso a utilização da expressão "processo civilizatório[22]".

Alguns séculos depois aconteceu a abolição da escravatura (1888), que veio sem o suporte de políticas públicas para que essas pessoas tivessem finalmente acesso à dignidade e oportunidades de desenvolvimento econômico. Foi o oposto: começaram a surgir leis criminalizando praticamente qualquer coisa que fosse de origem afro-brasileira. Foram elaboradas leis como a lei da vadiagem, lei que proibia o samba, dentre tantas outras ao longo de décadas. O negro foi empurrado para as margens da sociedade.

Por que tocar nesse assunto? Para entendermos as engrenagens que levaram ao que hoje é chamado de racismo estrutural, aqueles que foram os primeiros passos nesse processo. Tudo isso deixa evidente que nunca existiu uma democracia racial brasileira, de fato, ela sequer foi desejada. Guimarães (2006, p. 269), faz um estudo histórico a respeito desta expressão e elucida que esse mito "não poderia ser interpretado apenas como "ilusão", pois em grande medida fora e ainda é um ideário importante para amainar e coibir preconceitos."

Ademais, "Não se sustenta mais o mito da democracia racial, consagrado por constatar, mas sem promover a harmonia entre os diferentes grupos que constituíram a história brasileira: índios (SIC[23]), negros e brancos." (SANTOS, 2001, p. 97)

É importante fazer essa abordagem histórica porque,

> O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas. (RIBEIRO, 2019, n.p.).

É comum o pensamento de que racismo é ofender pessoalmente alguém, mas é preciso entender o racismo como a estrutura que ele é (RIBEIRO, 2019) e como essa engrenagem dita a desigualdade em nossa sociedade.

---

[22] Santos (2013) diz que, mesmo tratado como objeto, tanto o negro quanto o indígena mantiveram-se como pessoas humanas, capazes de criar cultura e nessa interação entre eles e com os brancos, criaram o que o autor chamou de civilização. (p. 126). Apesar da dominação branca.

[23] A palavra "índio", está carregada de estereótipos. É errôneo e racista distinguir os nativos americanos desta forma. Hoje é utilizada a palavra "indígena" para nos referirmos aos povos nativos americanos, além de sua etnia.

> No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados "homens de bem". (ALMEIDA, 2019, n.p.).

Almeida (2019, n.p.) nos mostra como funciona hoje o racismo estrutural nas instituições, eis que "as instituições são hegemonizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos.". Por exemplo: Qual é a cara da empresa? Ou melhor, qual cara a empresa quer ter?

Racismo estrutural está em exercício quando não se nota e muito menos é questionada a falta de negros nas instituições, nas empresas, nos palcos e na TV. Ele funciona rechaçando os profissionais negros em benefício dos brancos apenas pela cor de pele e não pela análise de currículo ou talento, no caso de artistas, como deveria ser a escolha de quaisquer profissionais. Além disso tudo a população negra não alcançava as universidades e melhores qualificações.

Essa configuração de racismo traz com ela um apagamento do cidadão afro-brasileiro. Vivemos em uma sociedade que espera que um homem negro de terno e gravata não seja um advogado, mas o segurança do prédio de advocacia, por exemplo. "Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade." (ALMEIDA, 2019, n.p.). A falta de representação que o racismo estrutural gera é gritante.

Diante destes fatos históricos que desencadearam a grande desigualdade social no Brasil, é necessário falar da importante e fundamental postura antirracista que cada pessoa não negra precisa entender, bem como da urgência de tomar consciência de que alguma coisa precisa ser feita. "A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, **da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas**." (ALMEIDA, 2019, n.p.) (grifos meus).

Reflito a partir de Ribeiro (2019, n.p.), quando ela afirma que

> Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade

> leva à ação. Dessa forma, se o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, o segundo é criar espaços, sobretudo em lugares que pessoas negras não costumam acessar.

A neutralidade não é suficiente, é preciso agir, entrar em ação, como mencionou a filósofa. Refletir sobre as consequências do racismo, invenção do povo branco, em nossa sociedade é passo fundamental para que possamos curá-la. Dentre as pessoas na luta antirracista na escola, destaco o papel da professora.

3.5 AS PROFESSORAS, AS ESCOLAS E O MUNDO NEGRO[24] – O MUNDO (QUASE SEMPRE) DESCONHECIDO: A ERER COMO POSSIBILIDADE?

> É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam
> a história dos povos que a construíram. (RIBEIRO, 2019, n.p.).

Carta 7 - “Sai pra lá, cabelo de bombril!”

Triunfo - RS, inverno de 2020,
Estimada leitora, estimado leitor,

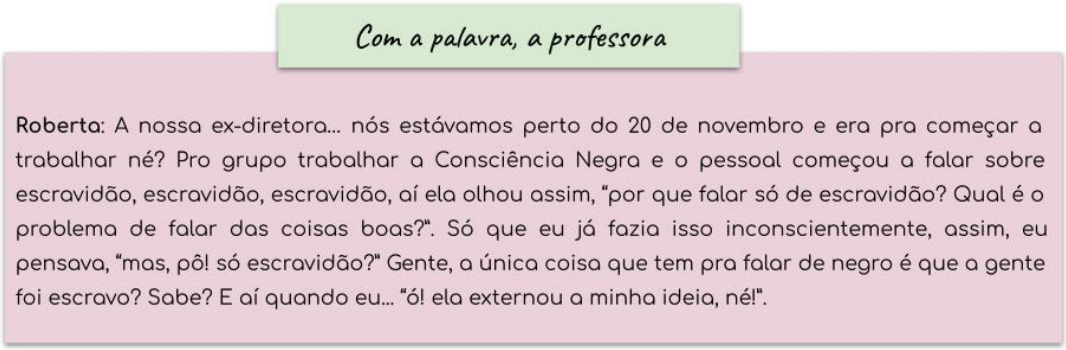
Meu estágio obrigatório do curso de Pedagogia foi durante o segundo semestre. No dia 1º de novembro uma professora branca, do primeiro ano, colou o cartaz de comemoração da Consciência Negra feito por sua turma. Era uma cartolina com vários rostos da personagem “Menina bonita do laço de fita”, livro escrito por Ana Maria Machado. Cada criança teve sua menina bonita para colorir a pele de marrom, colar papel crepom vermelho como a fita e esponja de aço como cabelo!
Procurei a professora titular relatando que o cartaz era racista, ela não concordou comigo, nem a direção concordou. Em seguida essa titular comentou “Isso não é racismo, tive uma colega negra na escola e a gente falava assim: ‘sai pra lá cabelo de bombril!’ e todos davam risada, até ela.”. Logo estudantes negros do ensino médio viram o cartaz. “Foi um escândalo”, me falaram depois. O cartaz foi retirado, mas a direção da escola deu o veredito: as reações foram um exagero.

Atenciosamente.

[24] Expressão retirada de trecho da música “Que bloco é esse?” de Paulinho Camafeu, interpretada por Gilberto Gil.

Como mencionado anteriormente, em muitas escolas espalhadas pelo país, o cumprimento da Lei 10.639/03 se resume ao “Novembro negro”, o que muitas vezes ocorre de forma equivocada ou superficial (ROCHA, 2007). Superficial porque além da questão negra no país ficar atrelada ao calendário das datas comemorativas na escola, ela é abordada sob a ótica da branquitude sobre o negro e não como o protagonismo que o povo afro-brasileiro tem na formação do país. Um currículo que se resume ao âmbito da “contribuição” diminui o legado negro ao Brasil. Não é exagero afirmar que não existe Brasil sem africanidades.

Figura 29



Fonte: autora (2021)

A Roberta tenta trabalhar o máximo possível a ERER com suas turmas, sempre procurando brechas para oportunizar a educação antirracista. Dentre as atividades que ela relatou estava a de falar de pessoas negras famosas e o que elas fizeram. Não só artistas, mas pessoas como o médico afro-americano Ben Carson, por exemplo. A Professora acha que essa postura dela é inconsciente, mas em toda a sua fala, ela demonstra consciência de seu papel como professora negra na educação básica pública. Ela vai além, ela procura “coisas boas”, ela se preocupa com o adjetivo positivo na frente da palavra “negro”, como mencionado anteriormente e no tanto que ela enfatizou esta atitude. As atividades conscientes são possíveis.

Contudo, notei em sua fala o uso da palavra “escravo” para designar a pessoa que foi escravizada. Quando falamos que uma pessoa é escrava, estamos reduzindo-a a

esta condição que a coloca num patamar desumano, sub-humano. Pessoas africanas e seus descendentes foram escravizados no Brasil durante quase quatro séculos. Isso não desmerece o trabalho da professora, é apenas um sinal de que precisamos estar sempre atentos ao nosso vocabulário e ao significado do que falamos.

Quando a temática é reduzida a vocabulário, comida, música, tarefinhas escolares etc., (tudo isso trabalhado superficialmente) ela não colabora para uma conscientização e postura antirracista diante da realidade de nosso país. É importante que aconteçam atividades que levem à discussão, que tratem do papel fundamental do negro na construção do país, que desmistifiquem a cultura afro-brasileira e questionem mitos como a mansidão do escravizado. Reproduzo os questionamentos de Gomes (2008, p. 75):

> A questão que considero mais séria e passível de uma profunda reflexão é: será que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos que frequentam a escola, na atualidade têm contato com outras imagens e com a história dos africanos escravizados vista na perspectiva da luta e da resistência negras? Será que os nossos alunos e alunas, ao passarem pela escola básica, hoje, têm a possibilidade de estudar, conhecer e aprofundar seus conhecimentos sobre o continente africano?

O cumprimento da Lei 10.639/03 ocorre de forma equivocada quando tantas professoras reproduzem o racismo estrutural como uma forma de homenagem, coisas como colar esponja de aço em personagens negros em trabalhinhos para exposição ou reproduzir, colorir imagens de crianças escravizadas, a *blackface*[25]. Geralmente essas profissionais não entendem as críticas e ficam surpresas com a má repercussão de suas atividades. O que fazer?

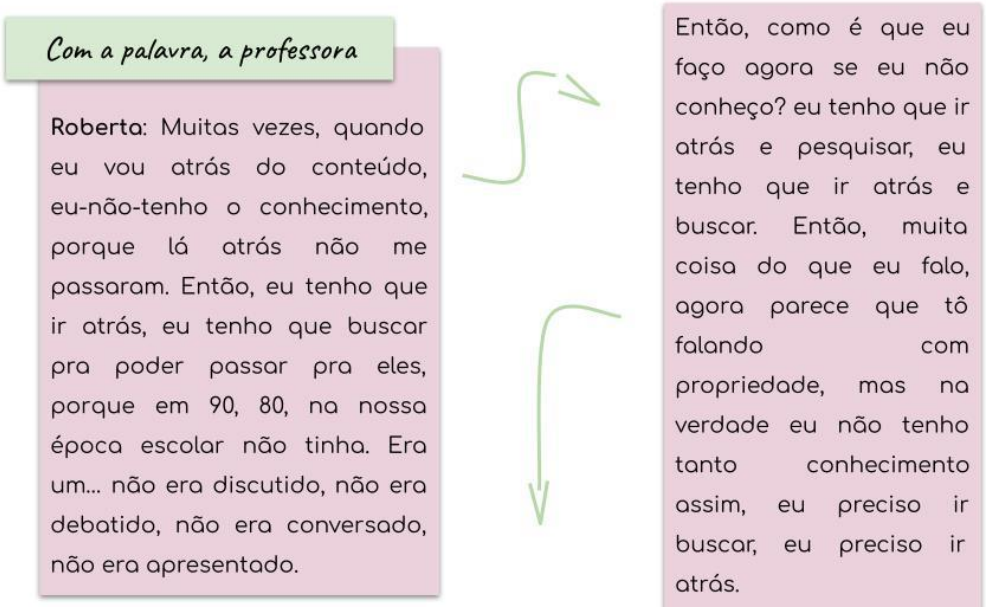
O primeiro impulso é o de reagir. Apontar dedos, acusar. Penso que apenas reclamar não mudará nada. Contudo, evidentemente, casos de racismo devem ser denunciados, atividades racistas, contestadas. Mas também presenciei, inclusive em oficinas que coordenei ou participei, uma grande insegurança de muitas de minhas ouvintes[26] e colegas participantes, professoras do ensino básico público, em especial quanto à escolha de livros literários, de atividades e o que realmente abordar.

---

[25] O *blackface* surgiu nos EUA segregados. Atores brancos pintavam a pele de preto de forma pejorativa para interpretar personagens negros, geralmente vagabundos ou bêbados. Ou os dois.

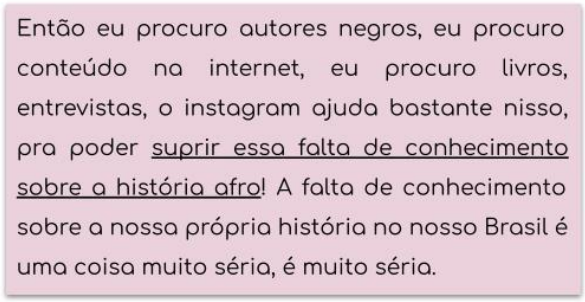
[26] Naturalmente, também existe a total falta de interesse, repulsa e racismo.

Figura 30



Fonte: autora (2021)

Figura 31



Fonte: autora (2021)

Por acreditar que reclamar é inútil, inclusive, a Professora Roberta evidencia bastante em sua fala a falta de formação dentro da temática, resolvi tomar a postura antirracista como missão de trabalho e auxiliar na formação inicial e continuada de professoras para que compreendam e se tornem capazes de aplicar a ERER em suas salas de aula.

Apesar disso, preciso abrir um parêntese, o ativismo e a militância negra estão cada vez mais presentes nas redes sociais e as redes sociais estão cada vez mais

presentes no dia a dia das pessoas. Existem perfis que compartilham materiais pedagógicos voltados à ERER, como listas de livros de Literatura Infantil, listas de animações com personagens negros, listas de outros perfis para os seguidores acompanharem.

Além de lives, cursos gratuítos online voltados para a formação continuada. Tendo em vista que o acesso à informação e formação está cada vez mais fácil, questiono se esta ausência de implementação e cumprimento da Lei 10.639/03 não seria um dos modos de atualização do racismo que as próprias professoras possam ter, ao subalternizar este tema, ao achar que a ERER não deve ocupar tanto assim a sua docência.

> Essa lacuna na interpretação crítica sobre a realidade racial brasileira e sobre as lutas empreendidas pela população negra em prol da superação do racismo tem impelido o Movimento Negro de demandar e exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar. (GOMES, 2017, p. 48-49).

Muitas vezes a escola demonstra que não compreende a demanda da própria comunidade em que está inserida. Gomes (2005) relata que "é preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender à sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores" (p. 147).

> É importante que se tenha uma preocupação real em não desrespeitar os símbolos de outras culturas. Para isso, deve-se nutrir empatia pelos diversos grupos existentes na sociedade, um processo intelectual que é construído ao longo do tempo e exige comprometimento: quando eu conheço uma cultura, eu a respeito. Então é essencial estudar, escutar e se informar. (RIBEIRO, 2019, n.p.).

Consta do artigo 1º da DCN para a ERER que:

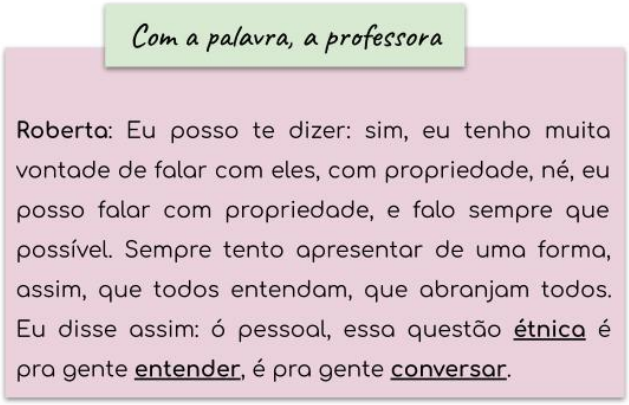
> Art. 1° A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação **inicial e continuada de professores**. (BRASIL, 2004, p. 31). (grifo meu).

A formação inicial e continuada do corpo docente da educação básica em todo o país é fundamental para que a Lei 10.639/03 seja cumprida. Mais uma vez, é facilmente notado o protagonismo da escola, tanto como agente que cumpre a Lei

quanto o que cobra dos poderes públicos meios para que isso seja possível. A sala de aula da escola pública é multiétnica, plural em diversos sentidos, logo, é essencial que a instituição assuma uma postura antirracista perante a comunidade. Para tanto, é preciso, sobretudo, haver interesse do corpo docente, da diretoria. Cabe à escola de fato se interessar e promover em seu cotidiano uma educação antirracista, inclusive cobrando do Estado[27] que proporcione meios para que isso ocorra. Esta é uma entre tantas importantes responsabilidades da escola.

Esses são alguns trechos das falas das professoras sobre seu desejo de falarem sobre questões étnico-raciais com seus alunos.

Figura 32



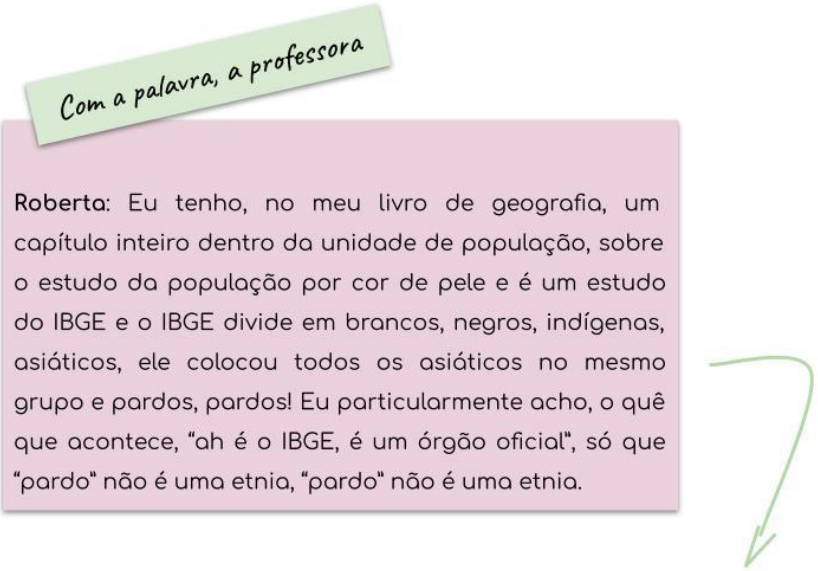
Fonte: autora (2021)

Ela segue a conversa e então menciona o livro de geografia com o qual ia trabalhar a temática com as crianças, nesse livro tinha dados do IBGE[28] sobre a população brasileira. Segue o relato:

[27] No entanto, esse processo não acontecerá apenas pela ação do Estado. Não basta esperarmos pelo MEC e pelas secretarias de educação. Para que a Lei 10.639/03 se efetive, de fato, faz-se necessário que ela também seja tomada como uma reivindicação da categoria docente, assim como já foi feito com tantos outros temas caros aos movimentos sociais e que antes eram excluídos da organização curricular. Isso implica também a cobrança pela efetiva alocação de recursos públicos nos processos e políticas de formação de professores para a diversidade. (GOMES, 2008, p. 78).

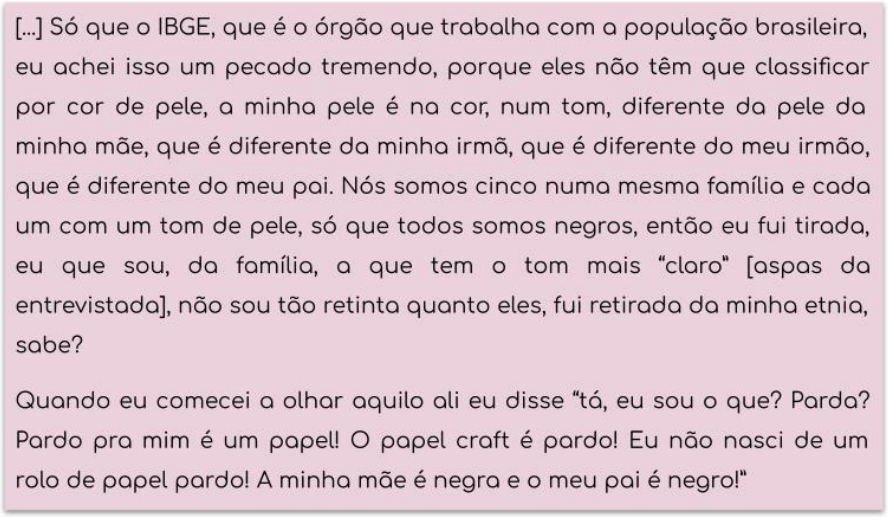
[28] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Figura 33



Fonte: autora (2021)

Figura 34

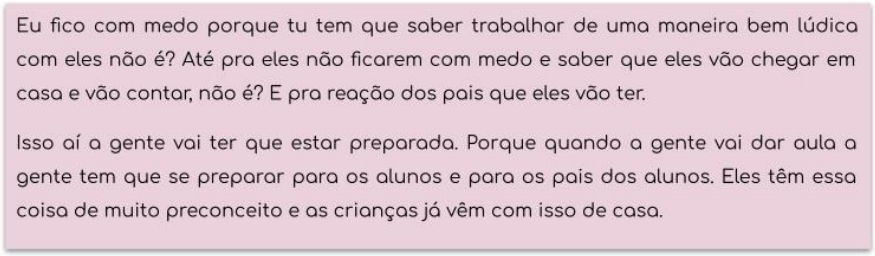


Fonte: autora (2021)

Minha intenção não é entrar na discussão do "pardo", mas discutir o papel do livro didático na aplicação da Lei 10.639/03. Vemos um contraste entre os livros de geografia e o de artes, mencionado com tanta alegria. O conteúdo do livro de geografia acaba por se tornar excludente, "eu fui retirada de minha etnia", e ainda dificulta o trabalho da professora. Os tons de pele costumam ser bastante variados, inclusive no mesmo núcleo familiar, a professora, nessa situação não consegue contar com o apoio do livro "oficial" do MEC. Já no livro de artes, ela se viu representada e isso fez toda a diferença na hora de dar sua aula.

Já a Professora Flora traz outro ponto de vista, o de uma professora branca e suas inseguranças:

Figura 35



Fonte: autora (2021)

Como mencionado no início da escrita, essa pergunta leva a induzir uma resposta positiva em relação à vontade de aplicar tal temática em sala de aula. Ainda assim, a Professora Flora sentiu-se confiante para falar de seus medos e inseguranças. Cuti (2010), diz que temos medo da temática negra porque quando se diz “negro” estamos tornando o racismo visível, se o racismo está evidente a ideologia da democracia racial cai por chão.

Flora gosta bastante da mitologia iorubá, é uma temática que ela gostaria de trabalhar mais, conhecer mais, além das religiões de matriz africana. No entanto, abordar esses temas em sala de aula a deixa bastante insegura, pois ela se vê freada pelo racismo religioso das famílias. Então, ela não sabe como tocar no assunto de forma que não desperte a reação negativa das famílias.

Eu poderia dizer que as professoras são como os gladiadores em uma arena lutando com vários leões ao mesmo tempo: é o livro didático que não atende às demandas, é a falta de formação, falta de recursos pedagógicos, racismo vindo de famílias brancas etc.

Em minha experiência, apresentando trabalhos, fazendo oficinas com a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, pude conhecer um tipo de racismo inédito para mim: as minhas apresentações, as atividades que eu sugeria, sofreram ataques e resistência por parte de alguns de meus ouvintes, “para que isso?”. O

discurso de ódio, o tapa na mesa, os braços cruzados, eram voltados para as atividades que propunham o antirracismo. O racismo estrutural é um monstro devorador de tudo e qualquer coisa relacionada à africanidades.

3.5.1 Muitos documentos, muita história, pouca prática ou pouco interesse?

As DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a BNC (Base Nacional Curricular) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação) têm sua resolução datada de novembro de 2019, já haviam se passado 16 anos de promulgação da Lei 10.639/03. O parecer homologado da Portaria n° 2.167, relata, em seus primeiros parágrafos que pela primeira vez em nossa história

> [...] logrou-se construir, no Brasil, um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, que são consideradas como direito de todos e, portanto, devem ser, ao longo de todas as etapas e modalidades, asseguradas na Educação Básica. (BRASIL, 2019, p. 1),

O documento segue dissertando as competências profissionais que os professores devem desenvolver e assim tornarem-se qualificados para colocarem em prática exatamente 10 competências gerais, assim como as aprendizagens previstas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), “visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para **todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira**.” (BRASIL, 2019, p. 1). (grifo meu).

De acordo com a BNCC

> Tais competências devem privilegiar a educação plena do estudante, em conformidade com o art. 205 da Constituição Federal e com o art. 2º da LDB, juntamente com os **compromissos históricos nacionais**, a exemplo das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 março de 2008, que tratam da história e cultura afro-brasileira e indígena, e **com compromissos internacionais há muito assumidos pelo Brasil, para favorecer o desenvolvimento pleno das pessoas, incluindo aqui, a Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948) no Artigo nº 26, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) no Artigo nº 13, e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). (BRASIL, 2019, p. 11). (grifos meus).

Está na Base Nacional Curricular Comum do país: a Lei é um compromisso histórico nacional e está ligada diretamente aos Direitos Humanos. O documento versa

que o desenvolvimento dessas competências permite ao estudante de licenciatura “lidar com as características e com os desafios do século XXI", no entanto, poucos são os relatos de pessoas que se formaram depois de 2003 e viram esse conteúdo em seus cursos. Ainda assim, Ferreira (2019, p. 85) nos lembra que tudo isso acontece sob cobrança constante:

> [...] na década de 1990, a temática da diversidade passou a ser mais constante dentro do contexto político braisleiro por meio de pressões internacionais para que se cumprissem acordos internacionais visando combater as desigualdades raciais, de gêneros e outras, na coexistência de um contexto nacional de reivindicações.

O documento segue bastante vago em relação à educação antirracista e à ERER. Na seção em que aborda os princípios para organização curricular dos cursos de formação inicial, o último item aborda o seguinte: “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira.” (BRASIL, 2019, p. 15). Mais uma vez o documento segue sem especificar, sem dar muitos detalhes, no final de contas não guia muito bem.

Na seção específica sobre as competências, o documento traz que essas são compostas por três dimensões, a saber: conhecimento, prática e engajamento profissionais. Em um currículo com a lacuna da ERER, esse conhecimento específico não é formado, logo, a prática não é executada, resta o engajamento. Mas, por falta de formação, muitas professoras não sabem nem onde procurar ou o que procurar, como estamos observando nos depoimentos das professoras voluntárias nesta pesquisa. É um círculo muito difícil de romper, a Universidade não dá a formação inicial e as Secretarias de Educação não fazem a formação continuada.

A tabela 8 do documento em questão lista as competências específicas do engajamento profissional. No item 3.2 da tabela está a competência específica “Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.”, cuja habilidade 3.2.4 é “Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais [...]” , a primeira frase da habilidade 3.2.3 aponta a importância em “Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes [...]” (BRASIL, 2019, p. 21). Todo o

documento tece a respeito de valorizar e respeitar as diferentes identidades, inclusive, a competência geral número 9 fala da valorização da diversidade, dos saberes e identidades dos indivíduos.

Embora, apesar de tudo, existam as políticas sobre a formação de professoras e professores, temos que sempre lembrar a história da educação em nosso país. Esse tipo de documento existe por conta de muita pressão, de exigência, inclusive internacional; além disso, as políticas inclusivas necessitam de constante vigilância.

Somente durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) começaram a se constituir políticas promovedoras de igualdade racial, que foram continuadas e ampliadas nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) (Ferreira, 2019).

O país teve e ainda tem ações que promovem igualdade racial e formação continuada de professores, ligadas a fundações, como é o caso do Programa[29] de Valorização da Cultura Negra "A cor da cultura", vinculado à Fundação Marinho; ações ligadas à Universidades Públicas, como o UNIAFRO[30] da UFRGS, que é um curso de aperfeiçoamento oferecido pela Faced com apoio da Secretaria de Educação a Distância e do Centro de Formação de Professores (informação do site).

A SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial) funcionou de 2003 a 2015 e tinha o objetivo de promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos afetados por discriminação com ênfase na população negra. Em 2015 a secretaria foi vinculada ao ministério da mulher e seu nome agora é Secretaria Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade (SNPIR), cujo orçamento sofreu severos cortes.

Entretanto, após o golpe que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, esse movimento, que buscava por ações afirmativas, foi estancado no formato da PEC nº 55 (Proposta de Emenda Constitucional) que congela durante 20 anos as despesas públicas na área da educação:

> Dela resulta a diminuição da destinação de recursos para, por exemplo, a contratação de docentes por meio de concurso público e para as políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior, dentre estas, a política de cotas para negros e indígenas. [...] o congelamento dos recursos

[29] https://frm.org.br/acoes/a-cor-da-cultura/

[30] http://www.ufrgs.br/uniafro/

> orçamentários torna inviável sustentar políticas de inclusão. (FERREIRA, 2019, p. 195).

Este total retrocesso atinge diretamente a implementação de disciplinas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais nas universidades, pois, além de tudo, faltam professoras e professores para ministrarem essas aulas. Atinge a reparação histórica promovida pelas cotas, atinge, no final de contas, o Brasil em toda sua estrutura social.

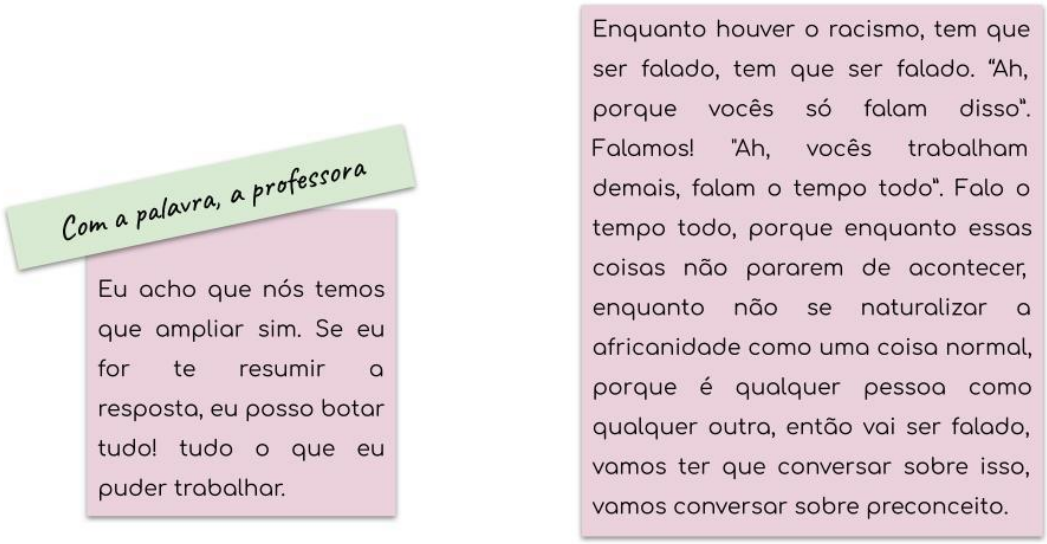
Apesar das dificuldades, existem professoras como as que foram entrevistadas por mim, há desejo em ir além, em romper com o currículo engessado:

> [...] aos poucos, vem crescendo o número de educadores(as) que desejam dar um tratamento pedagógico à questão racial. Esse movimento tem impulsionado a escola brasileira a pensar sobre a necessidade de se criar estratégias de combate ao racismo na escola e de valorização da população negra na educação. (GOMES, 2005, p. 147).

A escola tem que entender que abraçar a herança africana brasileira é algo positivo para todos. Não há do que se envergonhar ou esconder, mas se orgulhar. Temos uma herança africana enorme e esta herança é riquíssima, ela faz parte do processo de formação do país, vivemos africanidades em muitos de nossos hábitos e é muito importante as conhecer para reconhecê-las e valorizá-las. Entender que essa herança é motivo de orgulho.

Ao serem perguntadas sobre o que gostariam de aplicar em sala de aula em relação à cultura afro-brasileira, a Professora Roberta foi categórica:

Figura 36



Fonte: autora (2021)

Aqui constatamos a “chatice” da Professora ao insistir na temática antirracista, como referido em Ribeiro (2019) anteriormente no texto. Ao insistirmos, valorizamos a criança negra, muitas vezes acuada dentro de estereotipias racistas, e valorizamos o nosso país. Um recurso muito eficaz neste movimento de antirracismo na escola é a Literatura Infantil.

3.6 LITERATURA E ESTUDOS CULTURAIS

> As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. (SILVA, 2016, n.p.).

Além de questionar o conceito de cultura, os Estudos Culturais surgiram como uma atividade interdisciplinar (THOMPSON, 2011). Esse é um dos atrativos dos E.C., ali há espaço, há meios, ou seja, há ferramentas conceituais para fazer esse esquadrinhamento da/na pesquisa. Com os E.C. é possível circular por diversos campos de estudos, permitindo que se faça uma análise sob diversas óticas.

> [...] os Estudos Culturais constituem um campo novo de saberes, com pouco mais de cinquenta anos, e algumas peculiaridades mais saudáveis, do meu ponto de vista, são a vocação para o cruzamento de fronteiras, para uma hibridação de temas, problemas e questões [...] e para uma rejeição aos cânones. (COSTA, 2011, p. 107).

As análises, questionamentos e afirmações[31] nesta dissertação são feitas sob essa ótica, procurando utilizar conceitos como os de representação e identidade como ferramentas fundamentais de investigação para compreender o quão necessária é a ERER. Um importante desdobramento dessa investigação, por exemplo, é a urgência de um currículo que busque, em síntese, por justiça social. Nesse sentido, como menciona Silva (2016), as análises feitas nos E.C. nunca são neutras ou imparciais.

Dentre os campos em que os E.C. circulam, a Literatura é um dos primeiros, juntamente com a educação. Isso ocorre porque "a literatura e a educação são dois campos disciplinares que lidam diretamente com as crises do tempo em que estão inseridas, quer dizer, com problemas gerados pela mudança nos processos de mediação do saber." (SCRAMIM, 2011, p. 95).

Podemos dizer que a Literatura Infantil acompanha os movimentos da sociedade, no sentido de que as representações atribuídas a personagens, muitas vezes, acompanham os "novos tempos". Isso não impede que alguma editora publique uma história inédita e machista ou "antirracista" quando, na verdade, só reforça estereotipias. Mas é evidente a grande quantidade de publicações que ressaltam o empoderamento feminino (com algumas biografias pouco literárias[32], é fato), e, como não deveria deixar de ser, também surgem excelentes obras infantis com protagonismo negro.

Ao mesmo tempo, a Literatura serve como documento histórico que dá pistas ou escancara como a sociedade vivia, como a sociedade via a mulher, como a sociedade via o negro e o branco, ou como via a criança. Lembremos que essas histórias eram massivamente escritas por homens brancos. Quando afirmo que ela acompanha os movimentos da sociedade, quero dizer que, com o avanço dos movimentos sociais, questionamentos que ganharam força, inclusive com os E.C., essa nova configuração social que se formava passou a aparecer nos livros também: as minorias queriam se ler e mostrar para suas crianças, pares empoderados vivendo as mais variadas aventuras. O mercado editorial acompanha tudo isso.

Ao olhar para a Literatura Infantil com as lentes dos Estudos Culturais, estou atenta a questões de representação, identidade e poder. Portanto, compartilho a visão de Argüelo (2014, p. 110) sobre o tema:

---

[31] Afirmações, não no sentido de verdades absolutas, mas de afirmar pontos de vista baseados nos estudos realizados para esta pesquisa de mestrado.

[32] Pouco literárias no sentindo de serem obras com baixa qualidade de escrita.

> A literatura é um veículo da linguagem, em que se realiza exercício de poder ao atribuir sentido e significado. Com isso, ela contribui na fabricação de identidades, posicionando os sujeitos em diferentes e desiguais lugares sociais.

Eis a grande importância da publicação de livros infantis com protagonismo negro. Já que a literatura é esse veículo de linguagem, torna-se também essencial na luta antirracista, que deve começar na infância. A afrobetização[33] é "para ontem" em nosso país:

> Acredita-se que leitura e discussão de livros (voltados para questões étnico-raciais) que tragam histórias, poemas, crônicas, peças de teatro favoreçam – e favorecem mesmo – o desenvolvimento, no Brasil, de uma sociedade que, desmontando preconceitos e desconstruindo intolerâncias, assuma sua identidade multi-étnica, orgulhando-se dela. (DEBUS, 2017, p. 13).

Esperançosamente reflito, a Literatura Infantil, a boa Literatura Infantil, é cura para a humanidade. É preciso ter esperança.

3.6.1 Literatura Infantil e a ERER - um mundo de possibilidades

> Conhecer a produção literária para crianças e jovens que tematiza a cultura africana e afro-brasileira é de fundamental importância para pensar a formação de leitores-cidadãos e uma sociedade antirracista. (DEBUS, 2017, p. 111).

Por meio das histórias, as crianças começam a compreender o mundo: conseguem interpretar e dar vazão a sentimentos, vivenciam as experiências dos personagens a partir de um lugar seguro e compreendem sua própria existência através da escuta ou leitura.

Os jovens leitores e ouvintes das histórias se identificam com os personagens: compreendem o sentimento de perda experimentado pela Gata Borralheira; aprendem sobre o perigo de confiar em estranhos, como fez Branca de Neve; entendem que é errado desobedecer e mentir, tal qual Pinóquio. Esses são personagens clássicos da

[33] O termo "afrobetizar" surgiu a partir de um projeto de intervenção social, coordenado pela psicóloga negra Vanessa Andrade, com crianças negras das comunidades do Rio de Janeiro. O propósito do projeto é fomentar práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo e a valorização do povo negro. Fonte: https://www.scielo.br/j/edreal/a/3m9rF3PC5dL4ZdD6PyRMsmt/?lang=pt. Acesso em 10/07/2021.

literatura mundial e todos têm um ponto em comum: são brancos europeus e, por isso, enredados nas matrizes filosóficas e de produção de sentido ocidentais.

Esses personagens que habitam tão fortemente o imaginário das crianças e estão presentes na mídia, estampando materiais escolares e os mais diversos acessórios voltados ao público infantil, são todos brancos. Por onde andam os personagens negros? Princesas, heroínas e heróis, reis e fadas? Durante muito tempo a Literatura Infantil brasileira deu a personagens negros, como já mencionado, um papel secundário e quase sempre servil, vilânico ou feio (BROOKSHAW, 1983).

A Literatura Infantil nacional começou a ser produzida entre o final do século XIX e início do século XX, os personagens negros ali representados, por escritores brancos, tinham o estigma e as marcas da escravização e do racismo. Assim, "Não existiam histórias, nesse período, nos quais os povos negros, seus conhecimentos, suas culturas, enfim, sua história, fossem retratados de modo positivo." (JOVINO, 2006, p. 187). Portanto, crianças brasileiras cresceram ouvindo histórias que retratavam de forma negativa as pessoas negras e, assim, internalizaram essa visão sobre estes que representam mais da metade da população brasileira.

Para a criança branca, aquela leitura refletia o mundo que ela conhecia: um lugar de privilégio, sem questionamentos sobre as desigualdades sociais. A elas era reservado o belo, a segurança, o sucesso. Essa era uma criança que crescia[34] enxergando o negro como o outro, o inferior. A Literatura Infantil não reproduzia esse lugar seguro e de acolhimento com o pequeno leitor negro, como relata a professora universitária e pesquisadora Kaercher (2002): "Na literatura eu encontraria um belo lugar. [...] A dor de perceber que eu não estava lá foi imensa: nada de belo, bom ou heróico era preto." (p. 95).

Apenas em 2003, com a Lei 10.639, iniciou-se uma corrida editorial para a publicação de livros com personagens negros. Desta vez eles apareceriam de forma positivada e ocupando o lugar de protagonismo na história (apenas no século XXI). Sobre isto, Debus (2017, p. 37) considera:

> As exigências da Lei n. 10.639/2003 culminaram com o florescimento de um nicho mercadológico a partir da necessidade de livros que tematizem e problematizem as questões étnicos-raciais, por meio da representação de

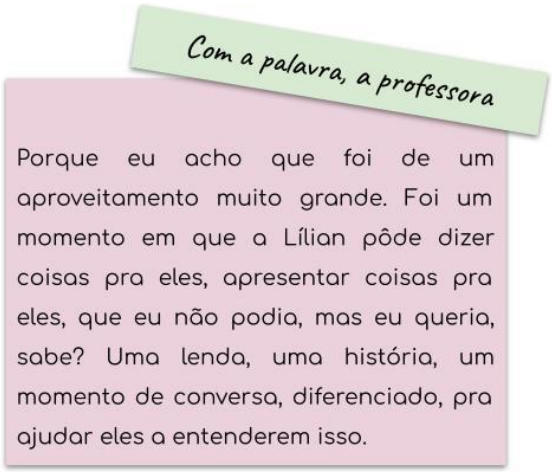
[34] A intenção não é generalizar, mas explicitar como uma nação racista é formada desde o berço. Obviamente existem exceções e, um dia, quem sabe, o antirracismo seja uma prática tão comum em números de pessoas que assumem essa postura que essa grande injustiça seja, de fato, revertida.

> personagens negros como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo; desfazendo ideias de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como a representação do continente africano pelo viés exótico.

Brookshaw (1983) fala que “O modo como as crianças leem e interpretam as narrativas literárias termina, também, por construir o que elas entendem por raça e etnia.” (p. 189-190). Quando uma criança negra se enxerga nas histórias, ela vê/percebe que alguém como ela pode e consegue salvar o dia, ser o herói das aventuras, usar uma coroa. E também é importante que crianças das demais etnias percebam a presença negra na sociedade, para além das estereotipias. “Ganha o leitor que, ao ler o outro, ao ver o outro, também se constitui outro!” (DEBUS, 2017, p. 57).

Em minha visita virtual às turmas da Roberta, houve o momento da roda de conversa com as crianças. Para o objetivo posto na pesquisa, para responder minhas perguntas e atingir meus objetivos, não foi o suficiente, no entanto surtiu efeito do outro lado da tela:

Figura 37



Fonte: autora (2021)

Mais uma vez, voltamos à palavra “oportunidade”; a minha visita, o convite que a Flora fez para a colega de trabalho, que viu ali uma chance de que fosse falado mais um pouco sobre ERER, um momento de reflexão para seus alunos. Contei histórias que nem a professora, nem as crianças conheciam, mostrei fotos dos países em que as histórias se passam, problematizei a presença europeia no continente africano.

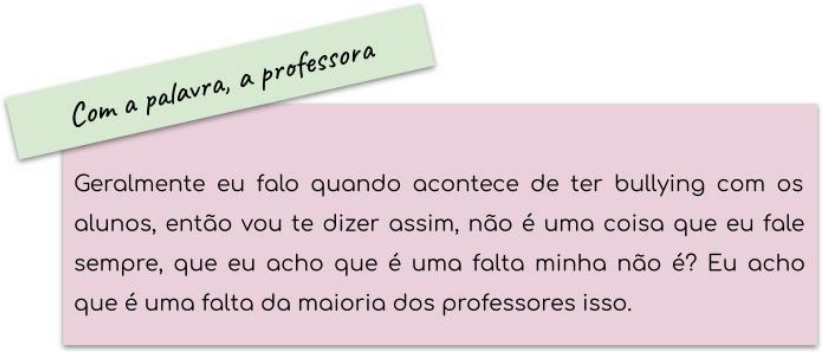
Mas, ainda assim, a troca foi pouca, o que recebi de volta, na maioria das vezes, foi o silêncio. Contudo, esse relato da Professora Roberta, mostra que algo ficou.

O silêncio das crianças pode refletir exatamente a falta de acesso à temática da cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Como podem despertar para um assunto que acabaram de conhecer? Este é um trabalho docente que demanda tempo. Percebe-se, na fala da Roberta, que as crianças poderiam estar dispostas a aprender mais, nota-se que elas ficaram curiosas.

A leitura literária de bons livros favorece o desmonte do racismo, contribuindo para desconstrução de estereótipos. Entretanto, vale lembrar que apenas a leitura isolada não faz milagres, é necessário problematizar, discutir, refletir a respeito do que foi lido, "[...] a literatura pode problematizar reflexões sobre práticas antirracistas para o universo da infância, seja no espaço escolar, seja em outros espaços socioeducativos." (DEBUS, 2017, p. 19).

Ao serem perguntadas se utilizam livros com protagonismo negro e como essa literatura aparece em seus planejamentos, a Professora Flora foi bastante sincera:

Figura 38



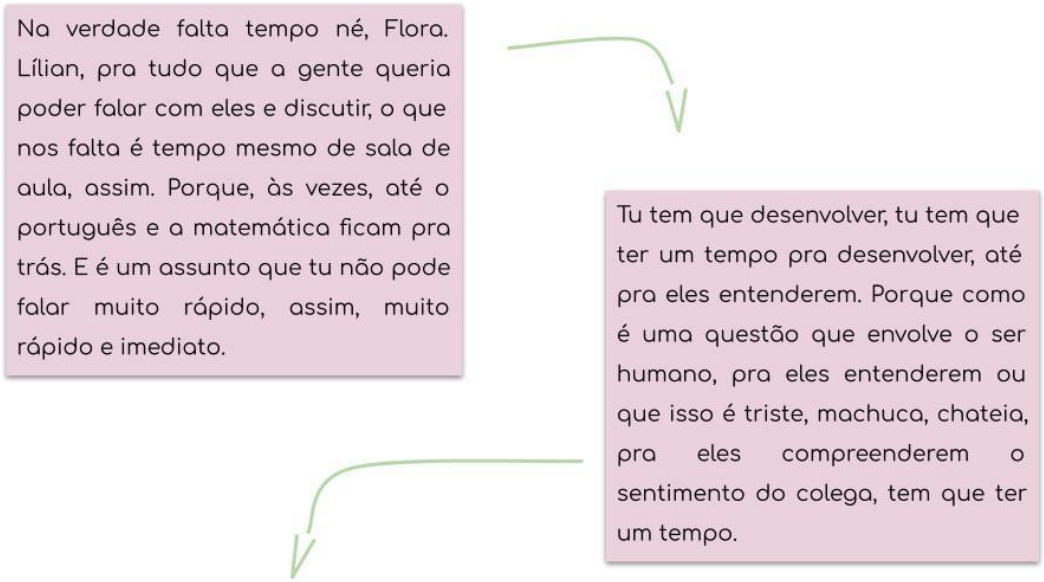
Fonte: autora (2021)

Essa "falta da maioria dos professores" pode refletir uma falta dos currículos de algumas universidades, como trazido por Ferreira (2019) anteriormente. Muitos cursos de licenciatura não oferecem a disciplina de ERER. Muitos são os cursos de Letras espalhados pelo país que não ofertam a cadeira de Literatura Infantil, considerada ainda, em pleno 2021, uma literatura menor. Quanto à ERER, já vimos no decorrer de

toda a dissertação o quanto é ausente em todo o país. A “falha” dos professores é, de fato, uma falha curricular das universidades, com algumas exceções; o ponto aqui é analisar o quadro geral.

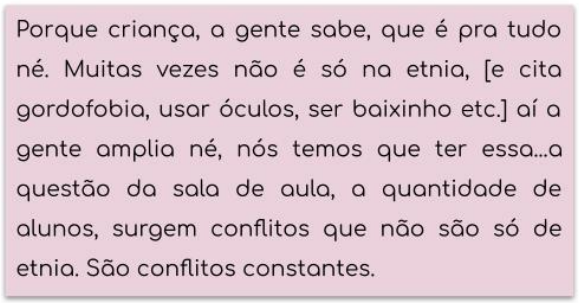
Já a Professora Roberta complementa a fala da colega:

Figura 39



Fonte: autora (2021)

Figura 40



Fonte: autora (2021)

Esta é uma fala recorrente das docentes. Porém, não se pode limitar a ERER à questão da etnia e do *bullying*, racismo não é o mesmo que gordofobia. A educação antirracista é central, ela deve estar presente o tempo todo em sala de aula, não apenas quando um colega ofende o outro, pois o racismo não se configura apenas a partir de uma ofensa pessoal.

A Educação Antirracista não pode ser uma questão de "surgimento do assunto", ela precisa estar no cotidiano da escola. Além de todo o resto, a falta de formação, de saber buscar bons livros, que costumam ser caros; tem também a questão do tempo e de tantas outras demandas que surgem no inesperado do dia a dia da sala de aula. A demanda da educação antirracista toma bastante tempo, como bem aponta a Professora Roberta.

O que falta é entender que a ERER não precisa ter um momento exclusivo, ela pode aparecer no planejamento das professoras de forma interdisciplinar, que vai gerar reflexão e discussão sem ter que parar o conteúdo para isso. Então, marcamos mais um ponto na cartela do bingo da falta de formação dos docentes, que, insisto, não tem a ver com o indivíduo, as professoras são tão vítimas do currículo quanto as crianças. Mas, as professoras podem buscar por formação continuada, são tantos recursos *online*. Os conhecimentos que obtivemos na unversidade não bastam, quem opta pela docência, opta por estudar a vida inteira.

Para tanto, é essencial a busca, por parte de professoras e familiares, por livros com qualidade textual e gráfica, com ilustrações ricas e respeitosas. Amparo-me em Silva (2013, p. 48) quando ele afirma que,

> Nós, professores, precisamos conhecer e estudar literatura e, principalmente, ler. Ler para muito além do texto. Ler apostando na ampliação das expectativas e dos horizontes de nossos alunos e convocando-os para o grande exercício da arte literária. Permitir o debate estético, a discussão do que está nas entrelinhas do plano discursivo e que possibilita um maior enxergamento de nossa condição proposta na construção artística e intelectual da obra de arte.

É sempre bom se informar sobre os livros infantis para não cair na armadilha da "historinha", tão pobrezinha, do livro sem valor literário ou que reproduza estereótipos. Também é importante preparar a mediação com cuidado e atenção.

Mas o que seria uma "boa mediação" e "de qualidade", termos que tanto repito em minha escrita? Muitas vezes a escola vê o livro de literatura como uma ferramenta para a criança aprender a ler a partir de propostas de atividades que visam "operar"

sobre o texto: atividade escrita sobre o texto lido, desenhar a parte favorita da história, escrever outro final da história etc.

Penso que, ao abordar livros com a temática proposta neste trabalho, a mediação da professora é essencial para que ocorra uma discussão, um momento de escuta. Esta é uma mediação de qualidade, que enriquece o momento da leitura:

> Nesse ensaio as pessoas se surpreendem com o som de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos despertam. (BAJOUR, 2012, p. 23).

É importante fazer perguntas, provocar as crianças que acabaram de ouvir a história, mas não nos limitarmos a perguntas como “o que você achou da história?”, “qual sua parte favorita?”. É mais instigante estabelecer um diálogo, assim a professora mediadora pode fazer uma “provocação”, um questionamento, que não é o mesmo que pergunta. Dessa forma, as crianças poderão emitir suas opiniões sentido-se seguras para se expressarem (BAJOUR, 2012; COSSON 2018).

Frases como “gente, eu pensei que os anões iriam enterrar a Branca de Neve viva!” despertam o diálogo na roda de leitura. É importante também não forçar a fala de quem só quer ouvir. Livros bem escritos, com bons enredos e reviravoltas, são os que mais estimulam o leitor ou ouvinte a falar sobre as histórias, estas que, de acordo com Bajour (2012), são a antessala da escuta.

Com livros que trazem histórias com protagonismo negro e de temática africana, a mediação não pode ser apenas “olhem, esse personagem é negro”; ou ainda, no caso de livros pouco literários, intervenções como “o que vocês aprenderam sobre preconceito?”, “o racismo é uma coisa feia!”. Este é um momento de promoção de letramento literário que pode fortalecer a Educação Antirracista: mostrar para as crianças os locais onde recontos africanos se passam, falar sobre culturas africanas e afro-brasileira de um ponto de vista que não estigmatize, ou seja, a partir da representação positiva de personagens negros. É isso que quero dizer quando abordo a importância da mediação de leitura.

4 QUE NINGUÉM COLONIZA INOCENTEMENTE, QUE NINGUÉM COLONIZA IMPUNEMENTE[35].

> Enquanto os leões não tiverem historiadores, as histórias de caça seguirão glorificando o caçador. (Provérbio Igbo – Nigéria).

Em "Discurso sobre o colonialismo", Césaire (2020) discorre a respeito do impacto da colonização europeia pelo mundo e suas atrocidades, além de sua impunidade e as consequências da grande crueldade aos territórios invadidos e colonizados e à população colonial. A respeito de seu posicionamento, Césaire (2020, p. 9) é incisivo e explícito, não há espaço para meias palavras ao se falar do horror do colonialismo e suas consequências:

> Uma civilização que se mostra incapaz de resolver os problemas que seu funcionamento provoca é uma civilização decadente.
> Uma civilização que opta por fechar os olhos para seus problemas mais cruciais é uma civilização doente.
> Uma civilização que se esquiva diante de seus princípios é uma civilização moribunda.

Não confundamos, as políticas públicas existem não por tomada de consciência de quem está no poder, o berço de políticas positivas, como a Lei 10.639/03, é fruto de muita pressão de movimentos sociais, em especial, neste caso, do Movimento Negro. Vivemos em uma civilização que, mais que ser incapaz de resolver seus problemas, como nos traz Césaire, quem tem o real poder de fazer a mudança acontecer não quer resolver esses problemas.

A pobreza de muitos, a falta de acesso à educação e de ocupação de lugares considerados socialmente privilegiados, é um dos principais apontadores da riqueza de poucos, e isso inclui continentes. "E digo que, da colonização à civilização, a distância é infinita; que, de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais despachadas, não sobraria um único valor humano." (CÉSAIRE, 2020, p. 11).

No curso "Em defesa da sociedade", em sua aula de 28 de janeiro de 1976, Foucault aborda o discurso histórico e seus partidários. Traçando um panorama histórico, o filósofo traz o conceito da contra-história da luta das raças.

---

[35] (CÉSAIRE, 2020, p. 21).

O que Foucault (2005) chamou de contra-história foi a história do oprimido, o outro lado da história, pois a que conhecemos é a dos vencedores: “contra-história que é a história das raças e da importância que seus enfrentamentos tiveram no Ocidente.” (p. 93). Ele argumenta que o discurso histórico e o poder estão entrelaçados e que esse discurso produz uma justificação do poder ao mesmo tempo em que o fortalece.

Historiadores, antropólogos, filósofos, sociólogos europeus buscavam justificativas ilusórias a fim de comprovar a suposta inferioridade africana de um modo geral, estas eram estratégias discursivas de dominação simbólica. Césaire (2020) exemplifica essa forma de pensamento na prática, ao falar da ocupação belga no território que hoje corresponde ao Congo: dizia-se que o povo bantu via o branco como uma espécie de salvador, símbolo de dignidade e que tudo que eles, os bantus, almejavam na vida, o seu propósito era o de servir ao colonizador, aos brancos de um modo geral.

Mais importante que tudo isso, é crucial ressaltar: o colonizado nunca será aceito, nunca se igualará ao colonizador. Até os deuses bantus eram partidários dos belgas, Césaire (2020, p. 50) traz a seguinte frase de um rei da Bélgica: “*o Deus bantu garantirá a ordem colonial belga e sacrificará qualquer bantu que se atrever a enfrentá-la*.” (grifos do autor).

Para firmar e justificar o pensamento de que, no caso específico do africano, essas pessoas eram absolutamente uma subespécie, um elo perdido entre homem e macaco, Hall (2016) traz a história real da mulher sul-africana Saartje (ou Sarah) Baartman, conhecida como “Vênus de Hotentote”, essa moça foi levada de sua terra natal para a Europa, com o objetivo de ser exibida em palcos, dentro de uma jaula. Ela tinha uma condição física chamada esteatopigia e uma baixa estatura, esses aspectos de sua aparência deixaram o velho continente em polvorosa: era o que eles precisavam para comprovar e justificar a superioridade do branco em relação aos outros povos.

Esses acontecimentos, nós não conhecemos. Os historiadores reproduzem um tipo de discurso desde a Antiguidade: os relatos históricos são os das conquistas e vitórias, não abordando o lado do dominado. Tais relatos são uma das forças geradoras do poder dominante, intimidador e soberano:

> A história e o discurso do poder, o discurso das obrigações pelas quais o poder submete; e também o discurso do brilho pelo qual o poder fascina, aterroriza, imobiliza. Em resumo, vinculando e imobilizando, o poder é fundador e fiador da ordem; e a história é precisamente o discurso pelo qual

> essas duas funções que asseguram a ordem vão ser intensificadas e tornadas mais eficazes. (FOUCAULT, 2005, p. 79).

Esse foi o discurso dominante por muito tempo, até que os questionamentos passaram a ganhar cada vez mais espaço, inclusive com os Estudos Culturais. O estudo, a pesquisa e a história da exploração dos povos africanos e do ancestral continente, tudo isso é a contra-história, o que Foucault chama de história da luta das raças. O que antes era glória e vitória será desconstruído, "o novo discurso mostrará como abuso, como violência, como extorsão, se nos colocamos do outro lado." (FOUCAULT, 2005, p. 81).

O "outro lado" da história quebra esta continuidade de glória do dominante, este então é exposto: o explorador é, na verdade, o vilão. Sobre a importância da contra-história, Foucault (2005) afirma, "Ela vai ser o discurso daqueles que não têm a glória, ou daqueles que a perderam e se encontram agora, por uns tempos talvez, mas por muito tempo decerto, na obscuridade e no silêncio." (p. 82).

Seguimos com o exemplo do colonialismo, que deixou feridas abertas e profundas por todo o continente africano (e americano também), sendo um dos maiores terrores que a humanidade vivenciou. Aprendemos sobre as grandes navegações e o colonialismo na escola, e a palavra "conquista" é uma constante. Vimos o homem branco explorar novas terras, "terras nunca antes vistas", conquistando riquezas imensuráveis. Escravizando aproximadamente 11 milhões de africanos, dos quais cerca de 5 milhões desembarcaram no Brasil.

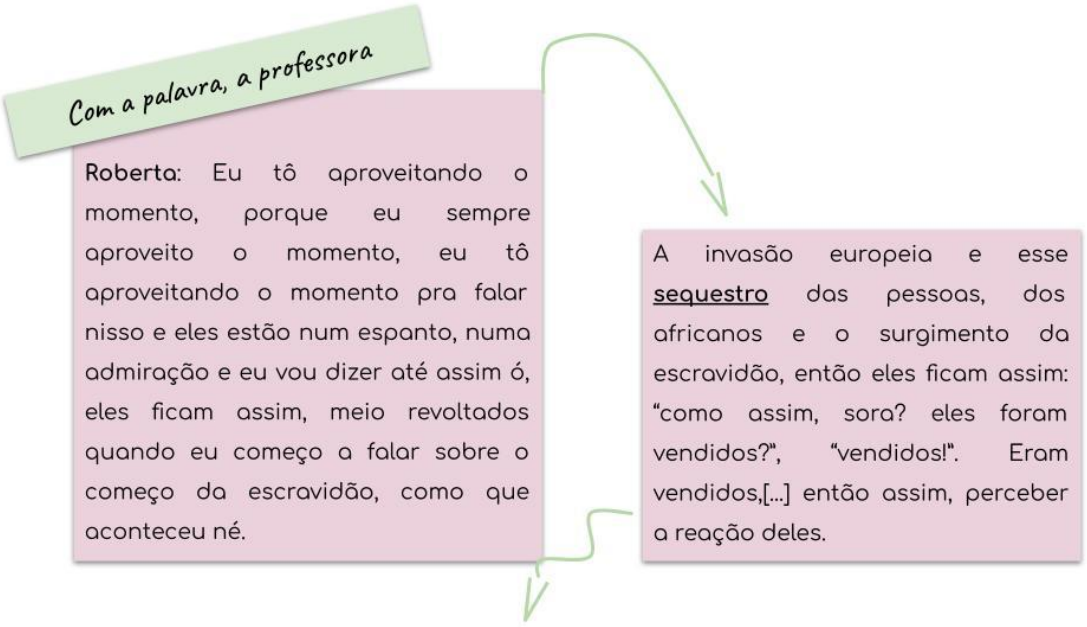
Este episódio histórico é chamado de Diáspora Africana. Na escola aprendemos que "escravos foram trazidos ao Brasil", "escravos foram libertados pela princesa". Na escola aprendemos a história do conquistador, sem questionamentos e problematizações, não é utilizada nem a palavra "pessoas" para se referir aos escravizados. Além disso, conhecemos a história da África e seus povos a partir da escravização e da invasão europeia, como se nada houvesse antes.

A contra-história questiona: terras nunca vistas por quem? Essas terras onde já pisava gente há milhares de anos? Escravos? Ou prisioneiros que eram nobres, agricultores, sábios e até crianças? "No fundo, o que a nova história quer mostrar é que o poder, os poderosos, os reis, as leis esconderam que nasceram no acaso e na injustiça das batalhas." (FOUCAULT, 2005, p. 84).

Para Foucault (2005), esse será o papel da história: desmascarar, "mostrar que as leis enganam, que os reis se mascaram, que o poder ilude e que os historiadores mentem". (p. 84). Em vez de dar continuidade e se prestar ao mero papel de fazer

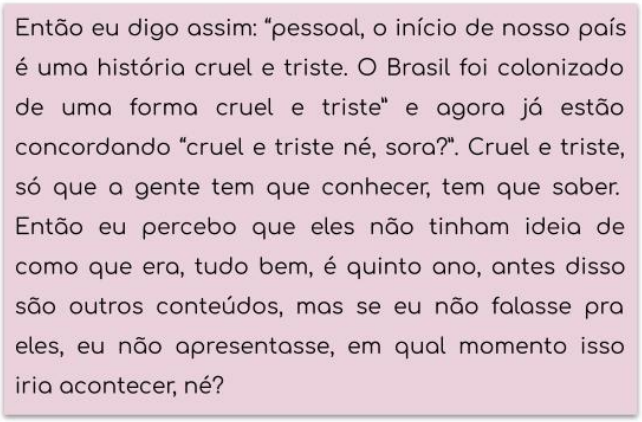
relatos de poder, ela decifrará, sairá em busca “da reapropriação de um saber afastado ou enterrado.” (p. 84).

Figura 41



Fonte: autora (2021)

Figura 42



Fonte: autora (2021)

Por isso é tão importante a revisão dos currículos brasileiros, a formação continuada de professoras e professores, o incentivo e apoio às escolas. Por isso é tão importante exigir políticas de reparação e, mais importante ainda, vigiar as conquistas que estão sendo sempre ameaçadas. Basta haver uma professora ou coordenadora

racista, que não quer levar a ERER para suas escolas e salas de aula, basta uma família com racismo religioso reclamar que seus filhos aprenderam sobre Orixás para que a Lei 10.639/03 não seja cumprida. Como se constrói a ERER nas salas de aula em um Estado tradicionalmente de extrema direita branca muito forte? É preciso educar, ser insistente e exigir, afinal, nada mais rico, nada melhor para o nosso país que celebrar nossa diversidade.

Foi curioso notar que quanto mais eu me apropriava de conceitos desenvolvidos por intelectuais negras e negros, quanto mais eu os citava em conversas informais, por exemplo, quanto mais adentramos nos estudos antirracistas mais notamos o quanto esse pensamento é rechaçado pela sociedade de um modo geral. Esse é mais um retrato do racismo estrutural com o qual convivemos, erroneamente, com tanta naturalidade em nosso país (ALMEIDA, 2019).

O contexto[36] sócio-econômico alarmante ao qual o país foi jogado, mais a pandemia sendo levada de forma tão irresponsável pelos poderes públicos, trouxeram muitas mudanças para esta pesquisa. Mas, ainda assim, ela aconteceu e foi levada adiante na forma do produto educacional: o curso de extensão que busca enfrentar o racismo no currículo escolar e na prática da professora da educação básica em sala de aula. Qualificando essa profissional tão essencial para a sociedade. Não importam minhas andanças acadêmicas, o quão profundo eu consiga ir, assim espero um dia, minhas conquistas serão sempre voltadas para o chão da escola, estou de mãos dadas com as minhas colegas de profissão.

[36] Desde 2019 (com mandato até 2022) o país foi administrado por um governo considerado de extrema direita, com uma política neoliberal de economia e de estado mínimo, atingindo fortemente, com cortes de verbas e políticas públicas afirmativas, as camadas mais pobres da população. Esse governo também foi acusado de genocídio da população durante a pandemia de COVID-19 por ter negado a gravidade da doença, por ter se negado a comprar vacina e por ter feito campanha e apoiado tratamento de medicamento cientificamente comprovado como ineficaz.

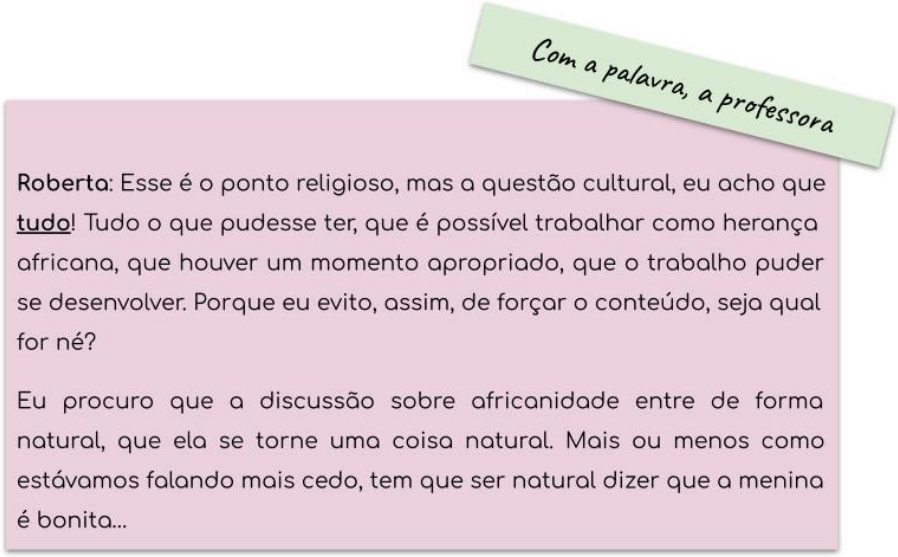
5 PRODUTO EDUCACIONAL

> Todo esse esforço teórico e prático tem como objetivo que o professorado compreenda a particularidade da condição racial dos/as alunos/as e assim dê um passo para promover a igualdade. É preciso compreender que a exclusão escolar é o início da exclusão social das crianças negras. (SILVA, 2001, p. 66).

O mestrado profissional, além da dissertação, gera um Produto Educacional. Na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) esse produto segue alinhado à pesquisa da mestranda e do mestrando e não há exigência de um tipo único de produto, o que dá liberdade criativa aos mestrandos.

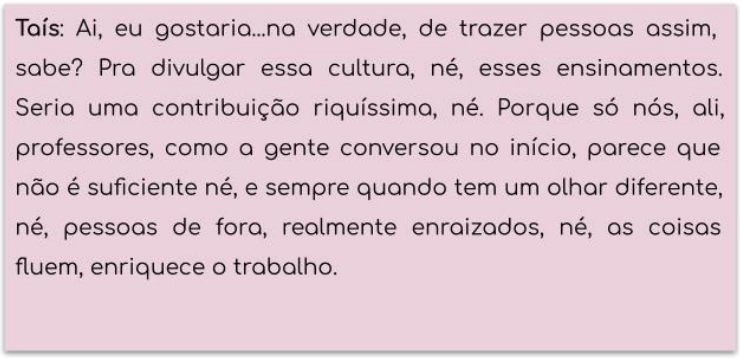
Não consigo pensar em estar no ensino superior em uma universidade pública e não servir à população, não penso em produzir conhecimento para ficar dentro dos muros da instituição. Quero servir à educação e contribuir para a educação básica, para crianças e colegas de profissão.

Figura 43



Fonte: autora (2021)

Figura 44



Fonte: autora (2021)

As entrevistas foram bastante prazerosas: momentos de reflexão, de riso, de troca profunda e rica. Espero contribuir com o trabalho dessas professoras, assim como das demais profissionais que por aqui passarem. Quanto mais falarmos, divulgarmos, formarmos nossa rede de Educação Antirracista, mais forte estaremos para prosseguir por esse caminho, que não é fácil, mas fundamental se queremos um país para todos.

Desde o início, quando lancei a proposta de pesquisa, eu vislumbrei o produto final de minha pesquisa como algo que fosse prático e acessível. Não queria produzir mais um material apenas escrito; cartilhas e livros nem sempre são convidativos ou procurados.

Desta forma, foi produzido o Curso de Extensão “Afrobetização curricular no Ensino Fundamental – abordagem antirracista no dia a dia da escola”, voltado para a formação inicial e continuada de professoras, a fim de discutir, na prática, a educação antirracista na sala de aula e a contemplação da Lei 10.639/03 no currículo escolar, abordando temáticas levantadas durante as entrevistas.

A extensão será ofertada, primeiramente, para alunas da pedagogia da Uergs e para as duas escolas participantes da pesquisa. A intenção é expandir o público, atendendo outras escolas e cidades em um futuro próximo.

5.1 A EXTENSÃO

Baseada nas entrevistas com as professoras, foram planejados três eixos temáticos para o Curso de Extensão: Racismo e a Lei 10.639/03; Cultura Afro-brasileira; e África e Literatura Infantil com protagonismo negro e de temática africana, que contempla os recontos de origem africana. O período marcado para acontecer será às quintas-feiras das 19h às 21h, entre os dias 14 de outubro de 2021 a 18 de novembro de 2021 (lembrando que 28/10 haverá uma pausa por conta do feriado do dia dos funcionários públicos). Serão cinco encontros síncronos realizados pela plataforma *Google Meet*, sendo 3 encontros teóricos e 2 encontros de partilha de aprendizagens. Contará também com momentos assíncronos reservados para leitura e preparação de apresentação.

Cada eixo contará com a indicação de obras literárias relacionadas ao tema do encontro. A seleção das obras foi feita baseada na qualidade literária, possibilidades de mediação em sala de aula, além do uso didático, mas não no sentido de didatizar a Literatura Infantil e sim de trazer conhecimento e entedimentos a respeito das religiões de matriz africana, do continente africano e da luta e beleza dos negros.

Não será ditado um uso específico para cada livro, alguns serão apresentados enquanto outros tantos, compartilharei minha experiência de mediação e uso em sala de aula com crianças ou oficinas para adultos que ministrei, inclusive mostrando atividades desenvolvidas a partir dos livros.

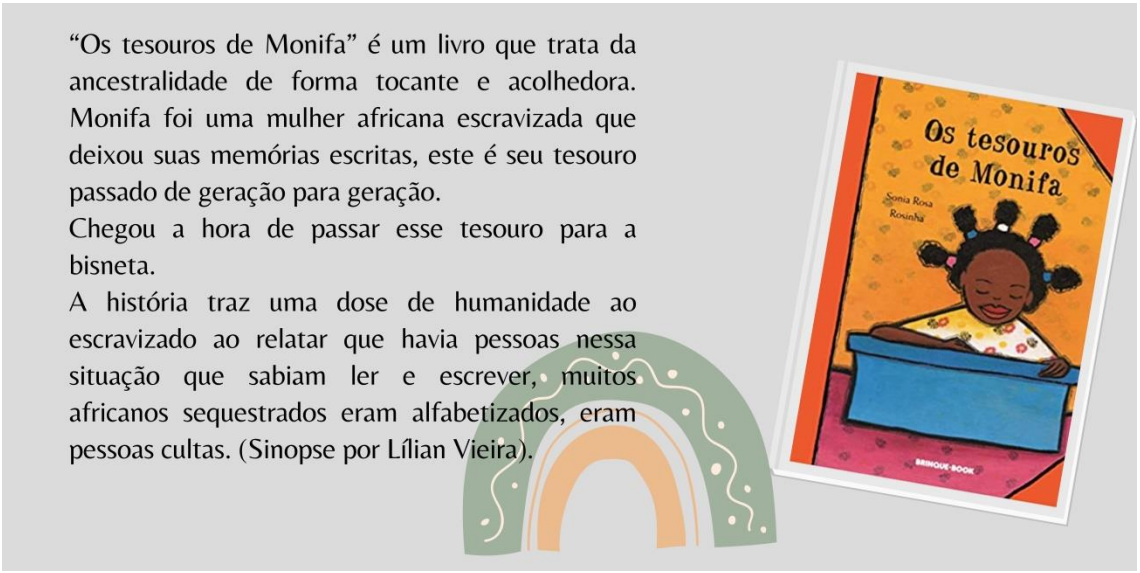
5.1.1 Eixo Educação Antirracista e a Lei 10.639/03

O encontro do eixo é dividido em dois momentos: primeiro será explanado a respeito da afrobetização, termo que dá título ao curso, para então focar a Educação Antirracista, racismo estrutural e seus atravessamentos na sociedade brasileira. Esse movimento é necessário para discutir a Lei 10.639/03 e as demais legislações que abordam a Educação Antirracista, assim como sua importância.

Para tanto, tem-se como objetivo discutir a importância da Educação Antirracista para o enfrentamento ao racismo estrutural, explicitando a necessidade de ações concretas nas instituições de educação, mirando a autoestima de estudantes negras e negros e no entendimento por estudantes brancas e brancos sobre o quanto o preconceito é ruim.

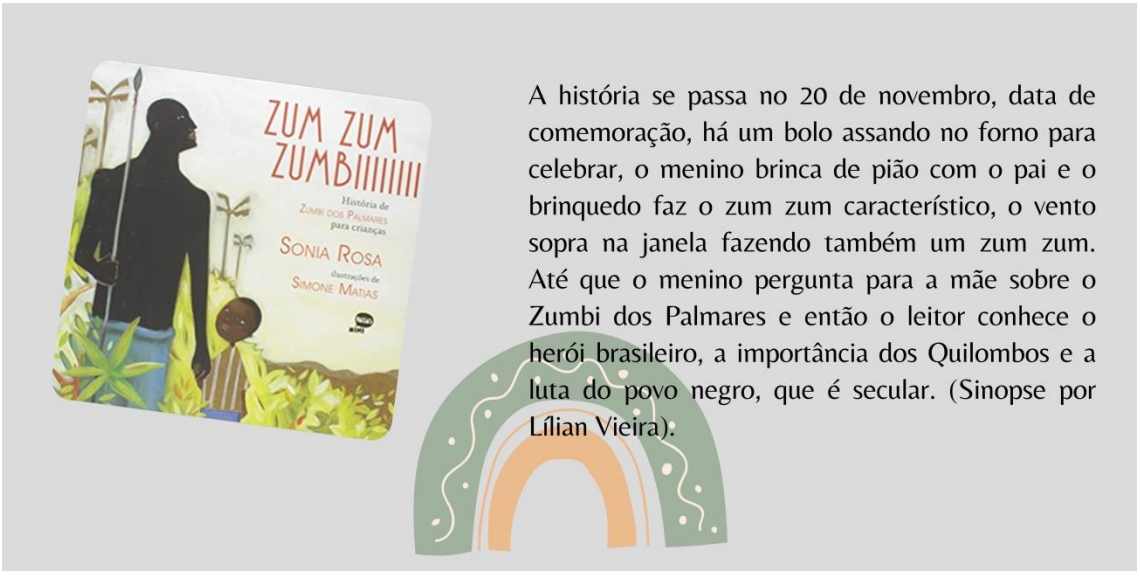
Os livros de Literatura Infantil apresentados no encontro trazem a temática da celebração da africanidade e desta ancestralidade. São eles:

Figura 45 – Os tesouros de Monifa de Sonia Rosa e Rosinha



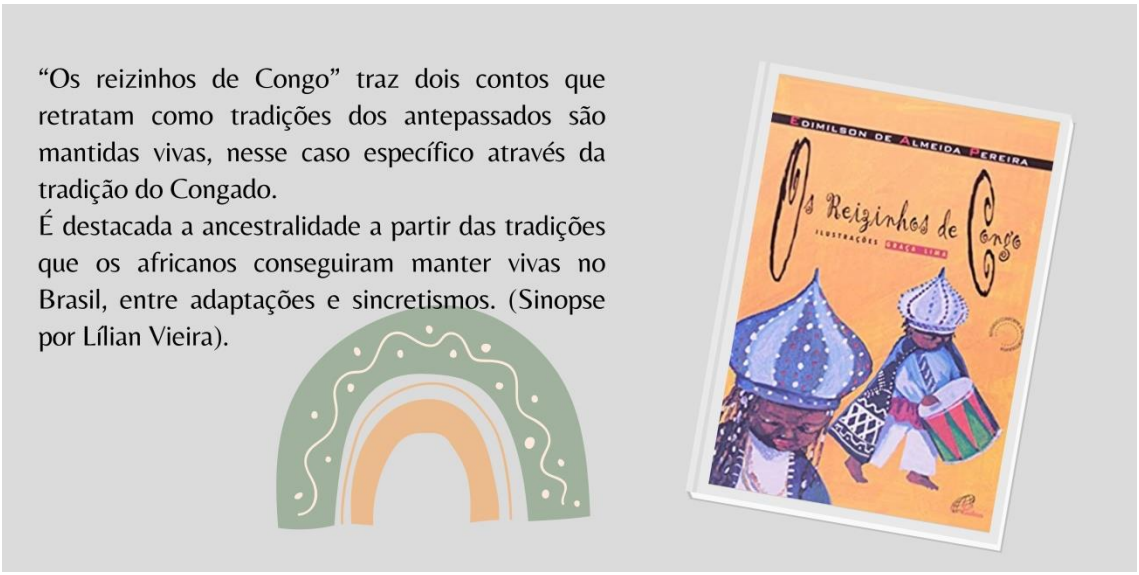
Fonte: autora (2021)

Figura 46 – Zum zum Zumbi de Sonia Rosa e Simone Matias



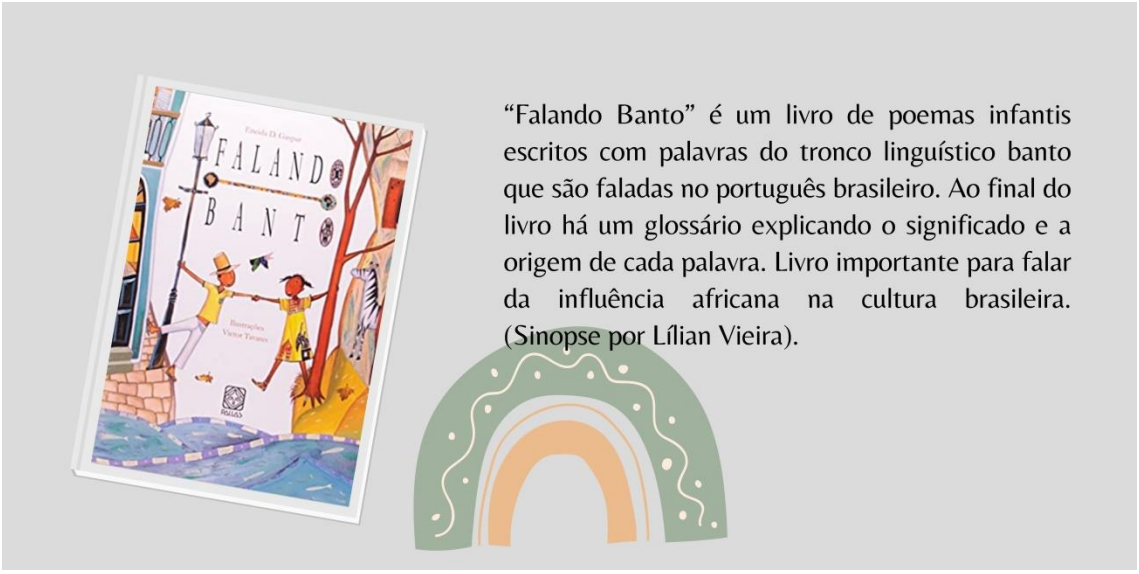
Fonte: autora (2021)

Figura 47 – Os reizinhos de Congo de Edimilson de Almeida Pereira e Graça Lima



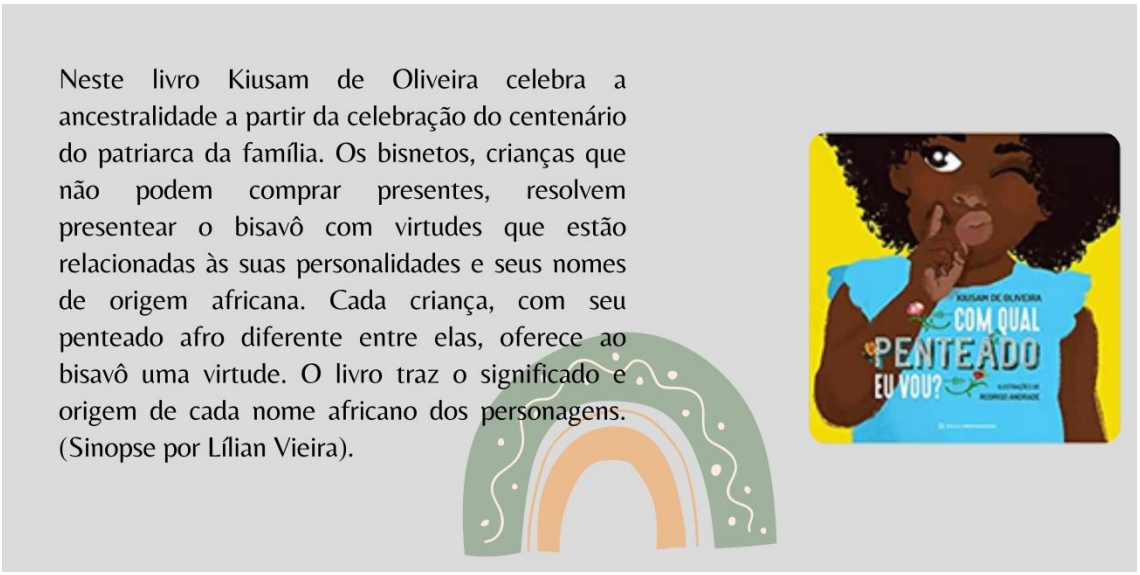
Fonte: autora (2021)

Figura 48 – Falando Banto de Eneida Gaspar e Victor Tavares



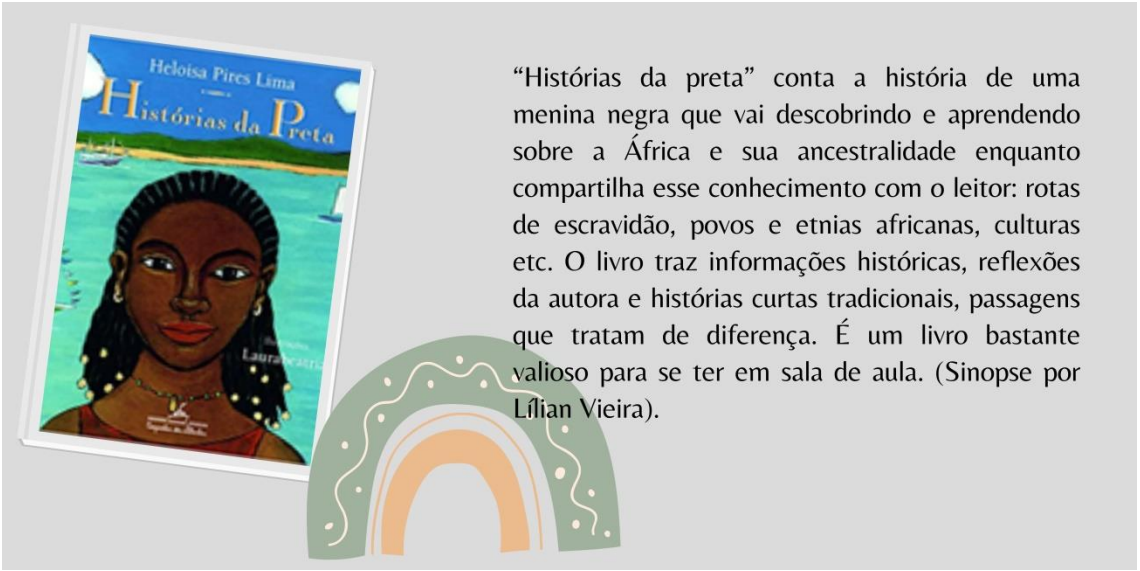
Fonte: autora (2021)

Figura 49 – Com qual penteado eu vou? de Kiusam de Oliveira e Rodrigo Andrade



Fonte: autora (2021)

Figura 50 – Histórias de preta de Heloisa Pires Lima e Laurabeatriz



Fonte: autora (2021)

5.1.2 Cultura afro-brasileira

A temática da "influência" apareceu bastante na fala das três professoras como "contribuição dos negros" no Brasil. Particularmente não concordo com essa expressão, nenhum africano em condição de escravizado veio ao Brasil porque quis. Nós contribuímos com algo por gosto, por querer; as professoras contribuíram com esta pesquisa pois assim o quiseram.

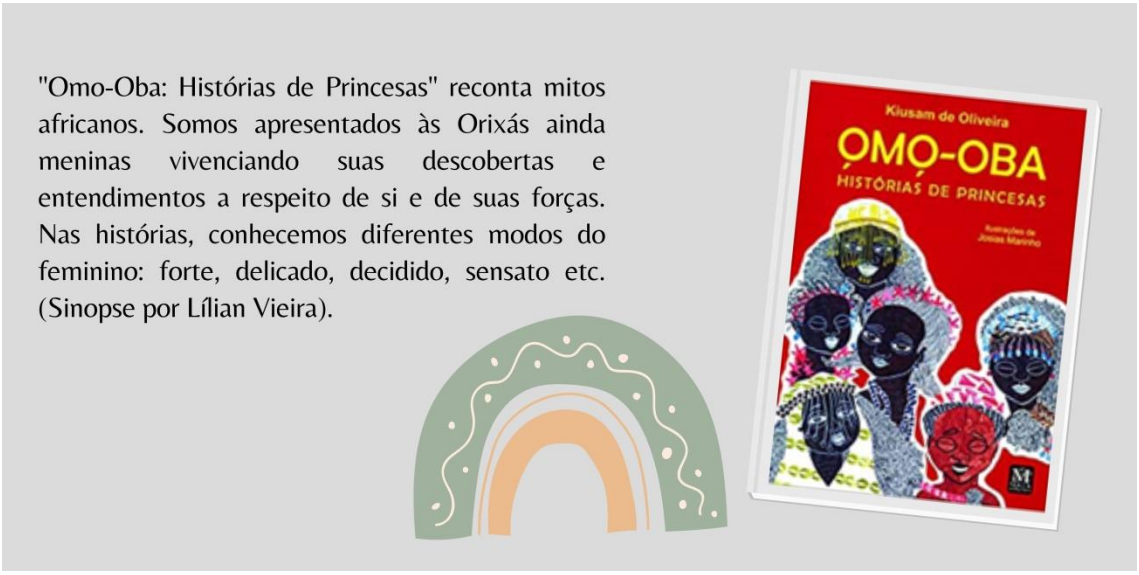
O significado de “contribuir” é, de acordo com o dicionário *Google*: 1- colaborar na execução de algo; cooperar, concorrer. 2- ter parte em determinado resultado. Vejamos agora o significado de “influenciar”, também de acordo com o *Google*: 1- exercer uma ação psicológica, uma ascendência sobre (alguém ou algo) ou deixar subjugar-se por esta ação. 2 - causar ou sofrer uma modificação física ou intelectual.

Será que os africanos estavam aqui para cooperar ou será que exerceram uma modificação intelectual, e também cultural, na branquitude que se pretendia atingir em nosso país? Não há Brasil sem África e a enorme influência dos povos arrastados para cá. Sendo assim, esse momento do encontro partirá dessa premissa para falar sobre como essa influência aconteceu, a fim de desmistificar e, mais ainda, mostrar que tal influência não se restringiu ao passado, com a capoeira, o samba, a comida; ela continua com o que os negros fazem hoje, pois essas pessoas não pararam de se movimentar e produzir conhecimento.

O objetivo desse encontro é elucidar a respeito do conceito de representação e estereotipia, focando a falta de representação para a criança negra no currículo escolar.

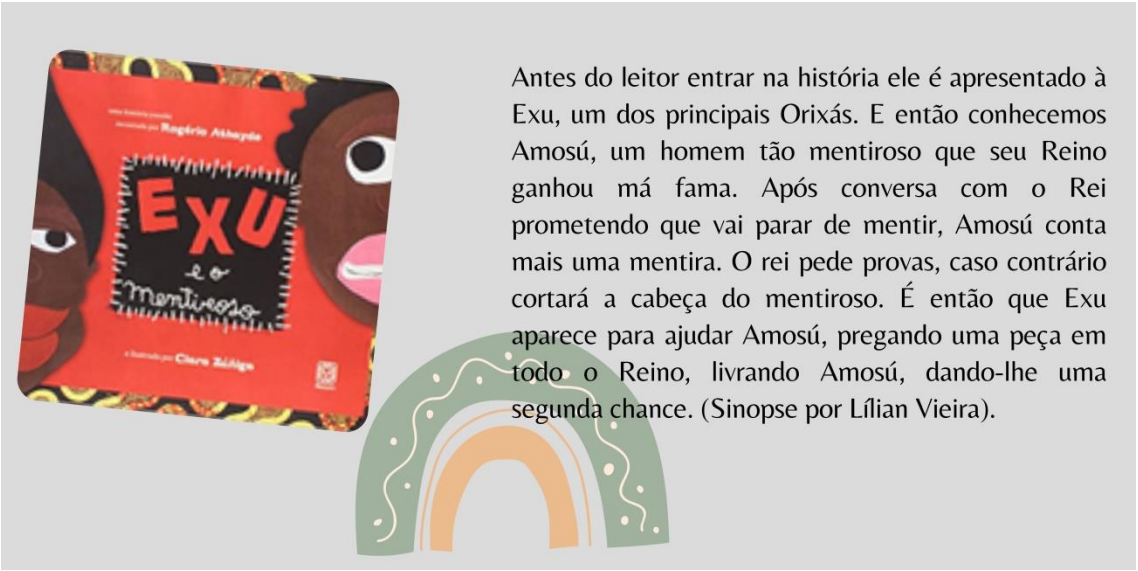
Os livros de literatura selecionados para esse momento são:

Figura 51 Omo-Oba: histórias de princesas de Kiusam de Oliveira e Josias Marinho



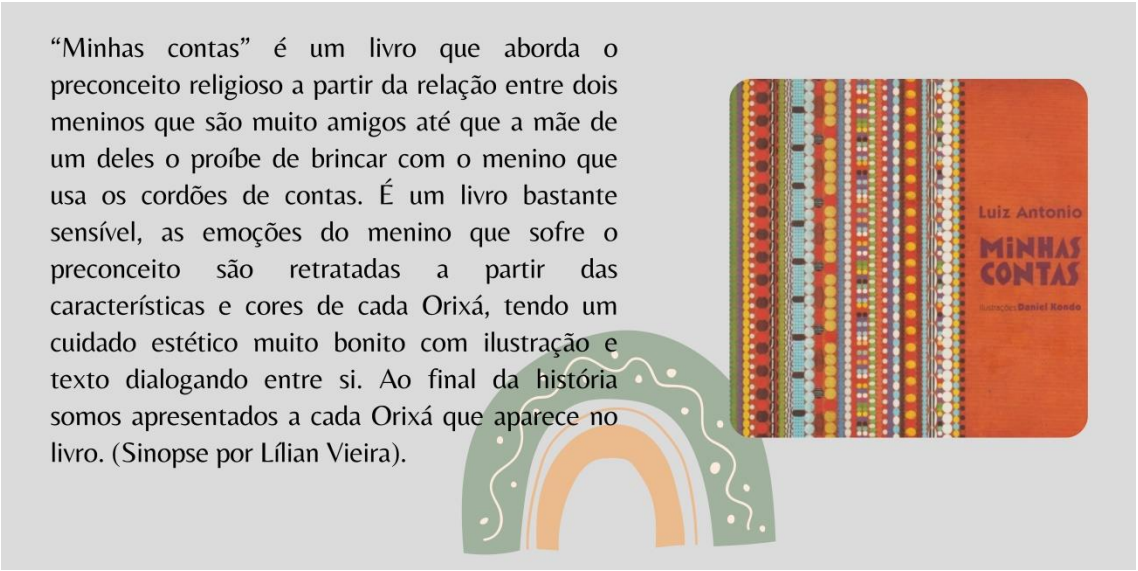
Fonte: autora (2021)

Figura 52 – Exu e o mentiroso de Rogério Athayde e Clara Zuñiga



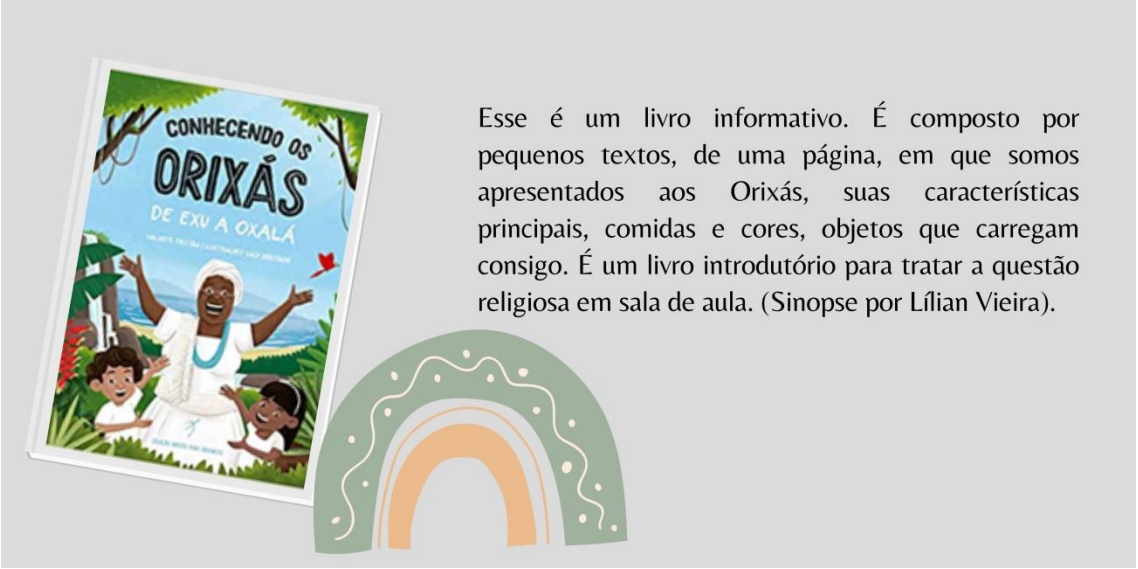
Fonte: autora (2021)

Figura 53 – Minhas contas de Luiz Antonio e Daniel Kondo



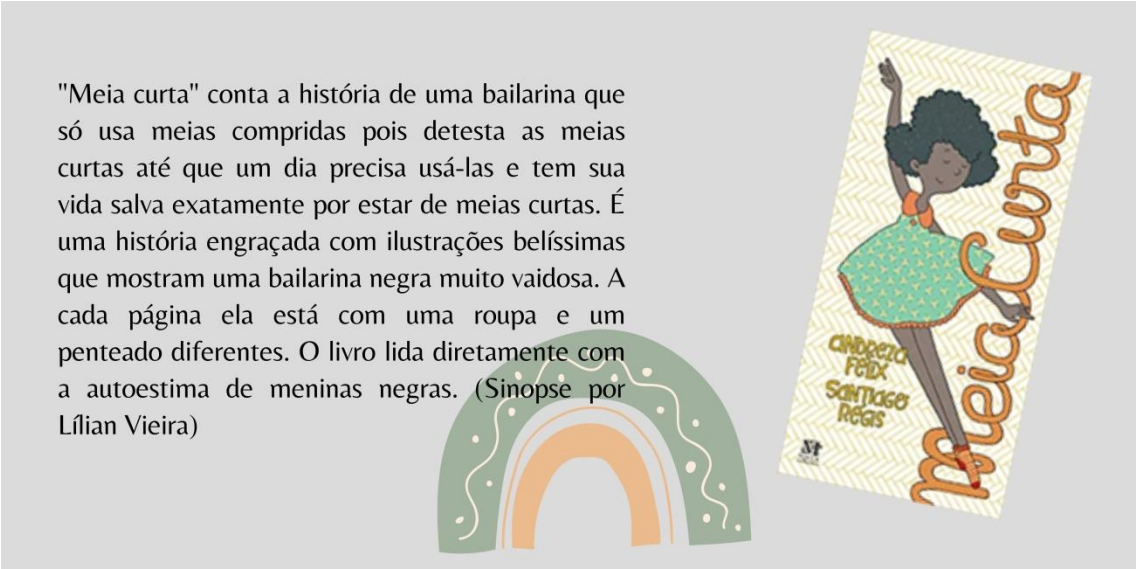
Fonte: autora (2021)

Figura 54 – Conhecendo os Orixás de Exu a Oxalá de Waldete Tristão e Caco Bressane



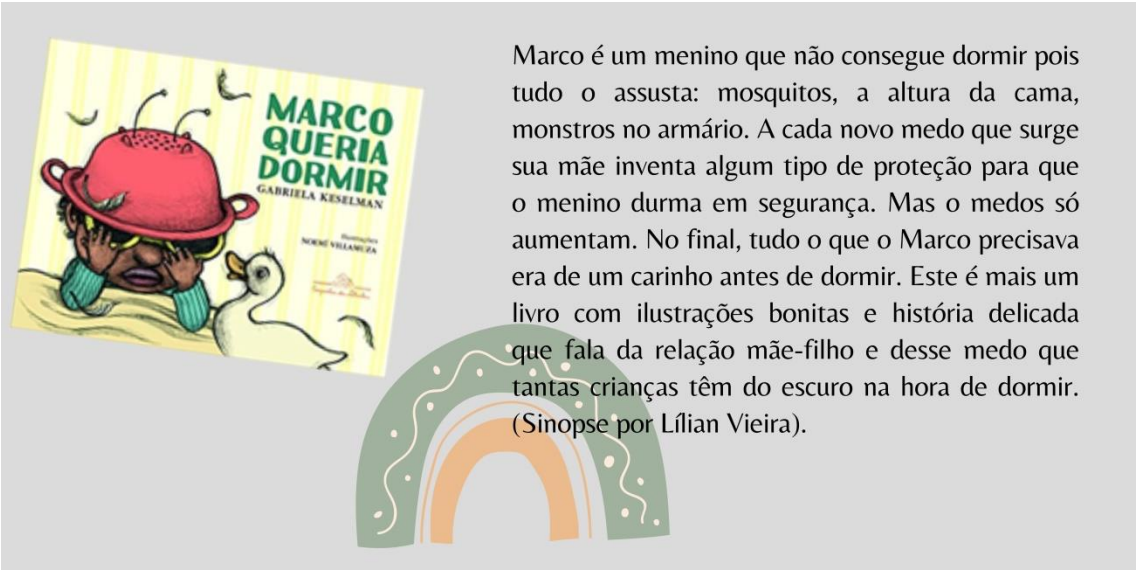
Fonte: autora (2021

Figura 55 – Meia curta de Andreza Félix e Santiago Régis



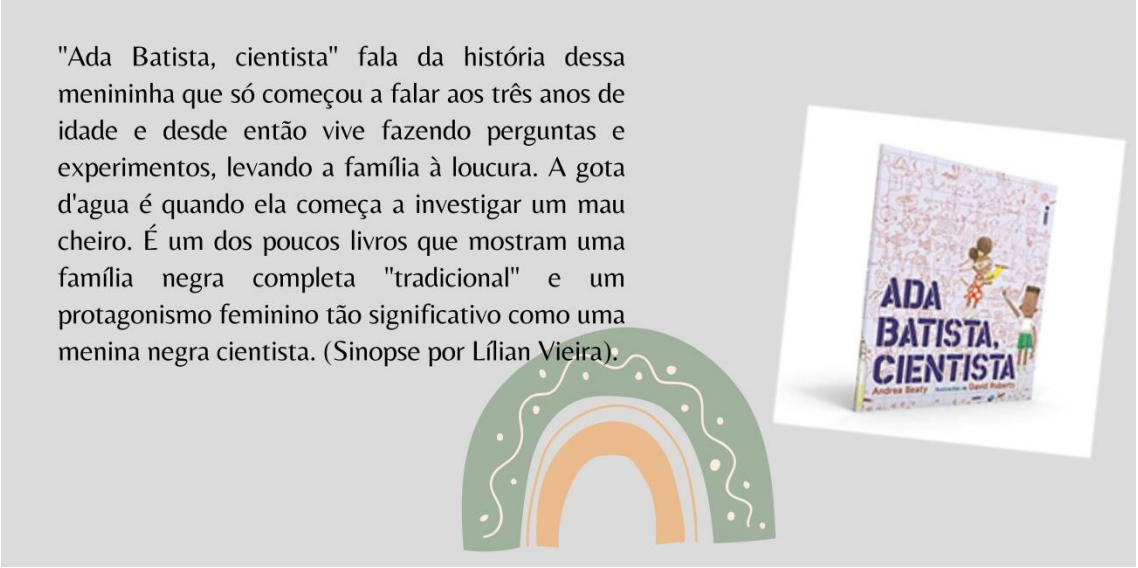
Fonte: autora (2021)

Figura 56 – Marco queria dormir de Gabriela Keselman e Noemí Villamuza



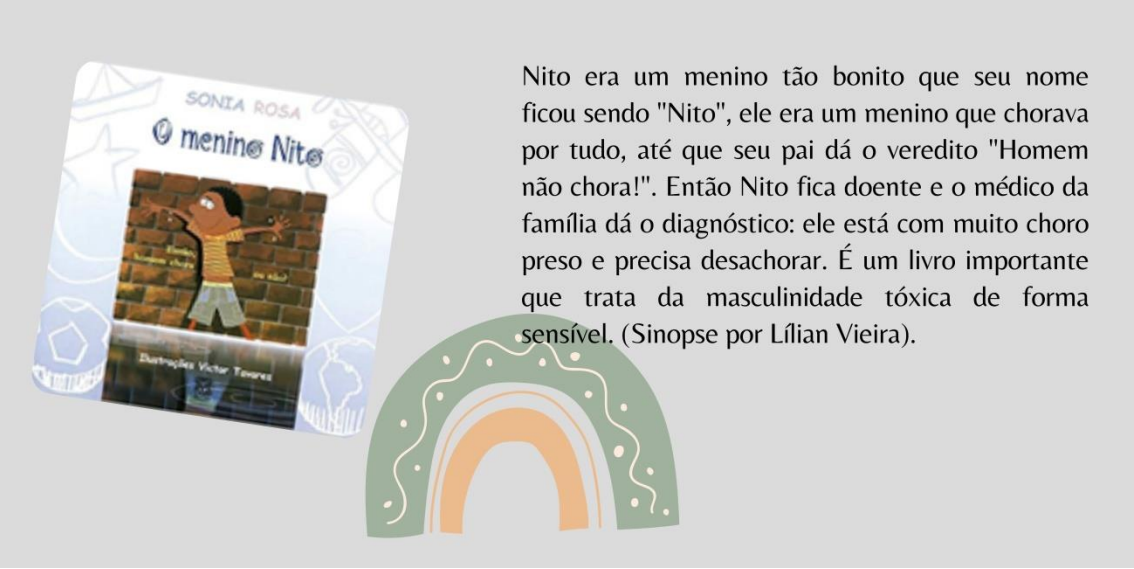
Fonte: autora (2021)

Figura 57 – Ada Batista cientista de Andrea Beaty e David Roberts



Fonte: autora (2021)

Figura 58 – O menino Nito de Sonia Rosa e Victor Tavares



Fonte: autora (2021)

5.1.3 Eixo África e Literatura Infantil

O encontro deste eixo foi pensado no sentido de desmistificar o continente africano ao invés de reforçar estereótipos. Evidentemente, não se aprende tudo a respeito de um lugar em apenas duas horas, o objetivo é desviar o olhar dos estereótipos, mostrar caminhos para expandir esse olhar, despertando assim curiosidades e interesse a respeito da África.

Desta forma, o último encontro do Curso aborda a riqueza do continente africano, suas grandes cidades e a cultura dos tecidos de determinadas regiões, além de serem apresentados recontos africanos que contribuem para a desmistificação do continente.

A segunda parte do encontro será dedicada a aprofundar os conhecimentos sobre Literatura Infantil que abordem esta temática, pensar na qualidade destes livros desde o texto e ilustrações até o projeto gráfico e a materialidade do livro em si. E na importância da mediação literária feita pela professora.

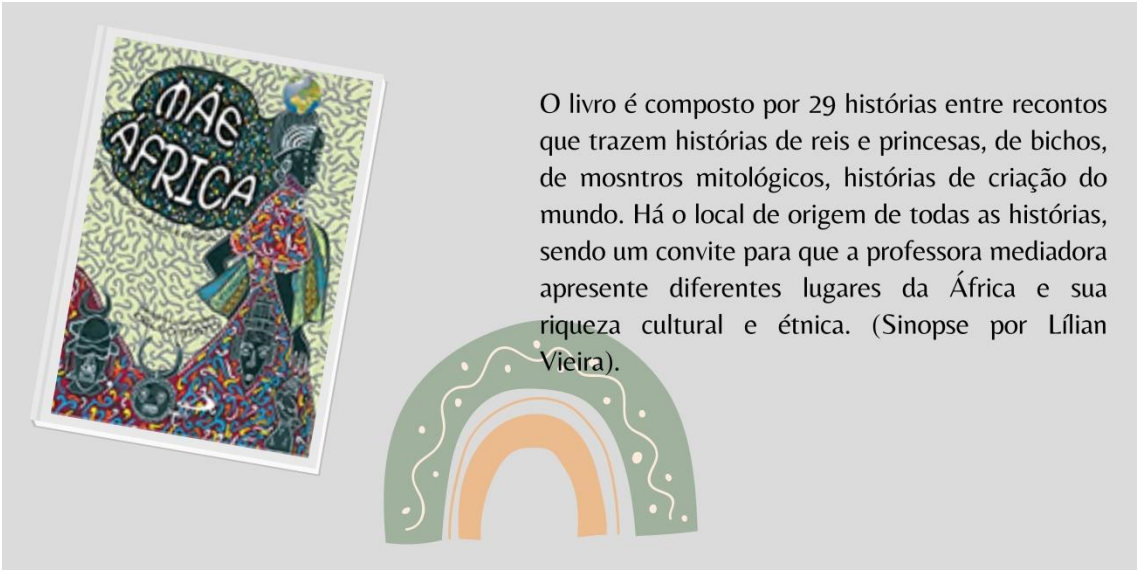
O objetivo deste momento do encontro é proporcionar aos cursistas oportunidade de conhecer as produções de literatura literária produzida na área compreendendo a importância da escolha de livros.

São os livros:

Figura 59 – Batu, o filho do rei de Celso Sisti e Simone Matias

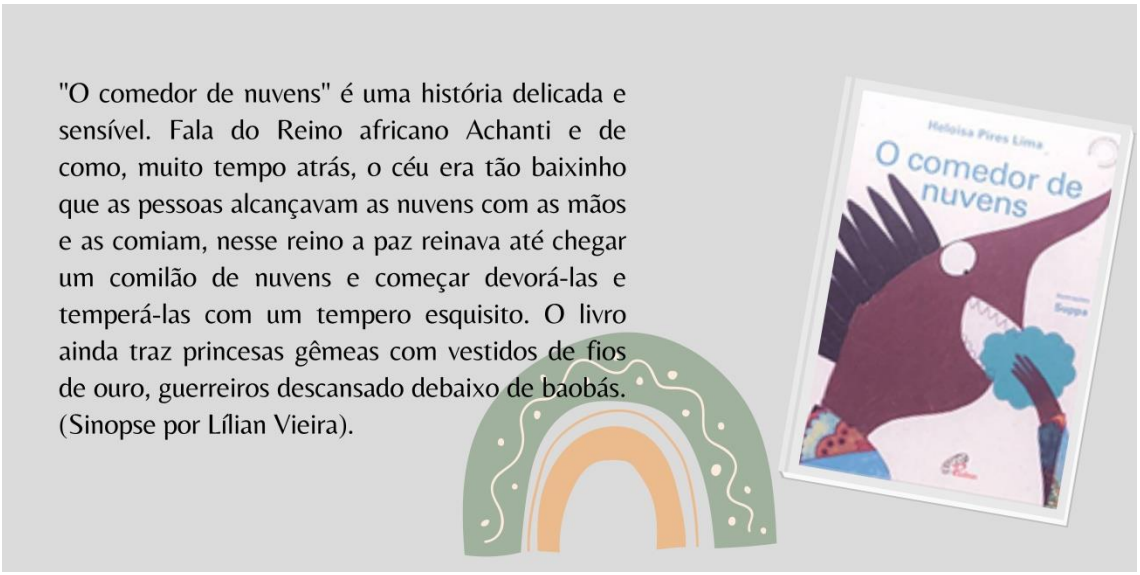
Fonte: autora (2021)

Figura 55 – Mãe África de Celso Sisto



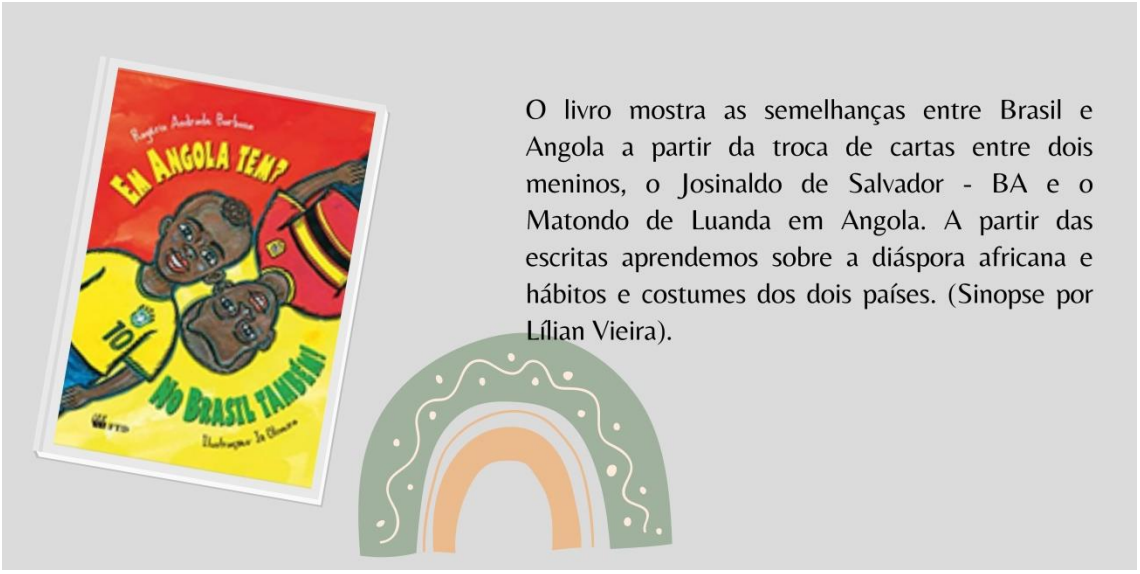
Fonte: autora (2021)

Figura 56 - O comedor de nuvens de Heloísa Pires Lima e Suppa



Fonte: autora (2021)

Figura 57 - Em Angola tem? No Brasil também! de Rogério Andrade Barbosa e Jô Oliveira

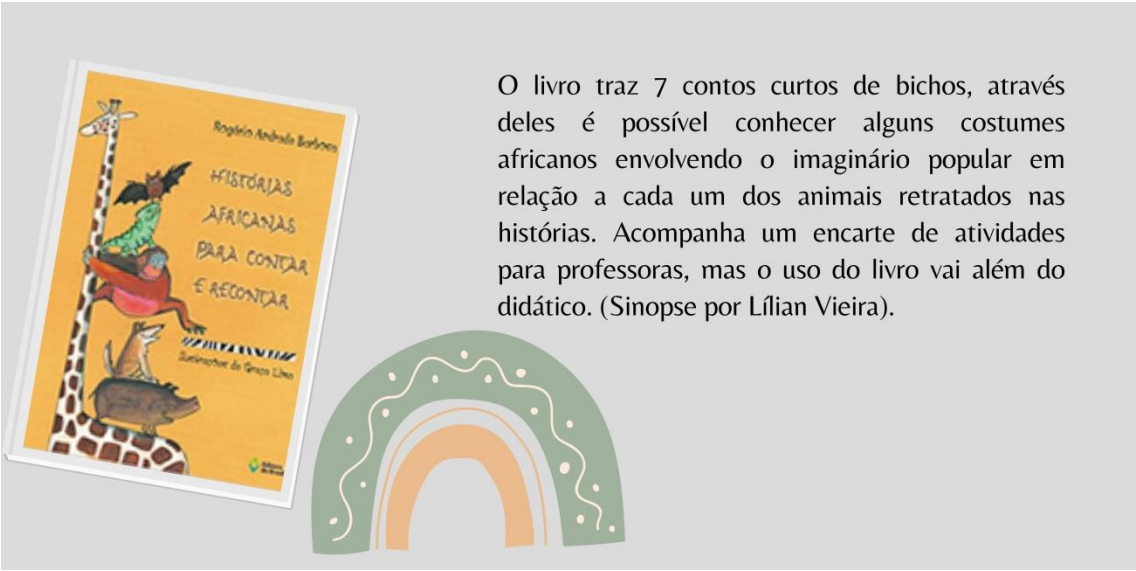


Fonte: autora (2021)

Figura 58 - A B C do continente africano de Rogério Andrade Barbosa e Luciana Hees

Fonte: autora (2021)

Figura 59 - Histórias africanas para contar e recontar de Rogério Andrade Barbosa e Graça Lima



Fonte: autora (2021)

5.2 A REALIZAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO

O curso foi ministrado após o envio da disserração para a banca avaliadora. A princípio, como descrito acima, o curso teve como público alvo estudantes de pedagogia da Uergs e as escolas que participaram da pesquisa. O formulário de inscrição foi aberto no dia 07/10/2021 e uma das primeiras inscrições foi a de uma professora no estado do Rio de Janeiro, algo que eu não esperava, mas a possibilidade de falar para mais lugares

do país foi estimulante e então foram aceitas inscrições de um público que não tinha sido focado no momento da organização da exensão.

Foram ofertadas o total de 50 vagas. No dia 09 de outubro havia 106 inscrições com interessados das 5 regiões do país, contemplando o total de 13 estados. Devido ao grande número de interessados e pensando no limite de vagas, o formulário, que tinha previsão de ficar aberto e aceitar inscrições até 11 de outubro, foi fechado no dia 09. Há um lista de espera de mais de vinte pessoas para a segunda edição do curso, prevista para ocorrer no primeiro semestre de 2022.

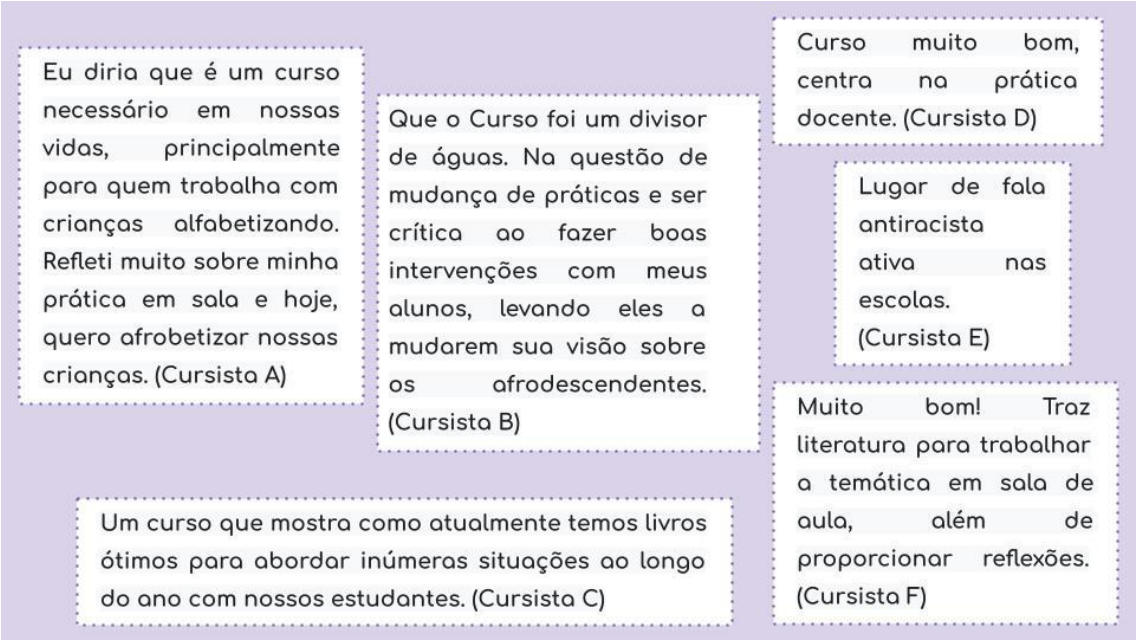
Estudantes universitários, professoras e professores da rede básica de educação, mestrandos, funcionários de secretarias de educação e pesquisadores autônomos se interessaram pelo curso. Dentre o público, nenhuma das professoras entrevistadas participou da formação, a professora de Porto Alegre se inscreveu, mas não compareceu a nenhum encontro. Todos os estudantes da Uergs que se inscreveram foram aceitos no curso, mas pouquíssimos compareceram. O critério de seleção estabelecido para o público geral foi a análise da resposta de cada pessoa no quesito "Por que você se interessou pelo curso?".

O público do curso foi bastante flutuante, tendo a média de 26 pessoas por encontro. Os cursos à distância e gratuitos têm a tendência de ter muita procura e pouca assiduidade. O público reduzido proporcionou maiores momentos de troca entre mim e os cursistas. O resultado do curso é bastante promissor com pedidos de que seja produzido e ofertado um segundo módulo com novas temáticas de práticas antirracistas em sala de aula.

Após o encerramento do curso foi enviado para os participantes um formulário de avaliação do mesmo, meu objetivo com esse formulário foi o de realmente fazer uma autoavaliação a respeito de minhas práticas a partir das impressões dos cursistas, e também saber quais temáticas gostariam de ver em um possível segundo módulo da extensão.

Uma das perguntas feitas no formulário foi "Se te perguntarem sobre o curso, o que você diria?". Eis algumas das respostas:

Figura 65: Falas dos cursistas



Fonte: autora (2021)

Como nota-se, o curso teve grande procura e surtiu efeito em que participou até o fim, trazendo reflexões e conhecimentos para a prática dos cursistas. Essa ação só foi possível devido ao Mestrado Profissional em Educação, tão potente e plural.

Os obstáculos para a real concretização da ERER na sala de aula são muitos: racismo estrutural, falta de investimentos e verbas, as condições de trabalho das professoras da escola pública. Mas, apesar disso, a procura pelo curso, o engajamento dos envolvidos mostra também que há vontade e desejo de tornar a educação antirracista uma realidade em todo o país.

Nota-se também o que mencionei algumas vezes durante a escrita: as redes sociais como uma grande ferramenta de divulgação para a Educação Antirracista. O cartaz de divulgação foi compartilhado no *facebook*, *instagram* e no *whatsapp*.

6 LUTA QUE SEGUE

> Triunfo, finalzinho do inverno pandêmico de 2021
>
> Estimado leitor, estimada leitora,
>
> Chego ao fim da etapa desta que foi uma grande aventura, cheia de percalços, aprendizados e encontros (mesmo que virtuais) em meu tão desejado mestrado, da mesma forma como abri o trabalho: com uma carta.
>
> Para concluir a escrita, retomei meu memorial de quando prestei a prova em 2019, em Osório. Ali está registrada a minha grande vontade em servir à Educação Pública, o meu grande amor pela Literatura Infantil e pela leitura e meu compromisso de vida como pedagoga antirracista, de estar sempre atenta às crianças negras. Esta pesquisa nasceu por causa delas.
>
> De minhas inquietações com o racismo e a falta de cumprimento da Lei 10.639/03 nas escolas, passei a olhar com mais carinho para minhas colegas, pois, na verdade, estamos mais desamparadas do que desinteressadas. Foi assim que percebi, também, o poder de alcance em trabalhar com professoras para atingir de forma positiva mais crianças negras ou brancas, afinal, a educação antirracista é para todos.
>
> Surgiram reviravoltas nesses anos pandêmicos e o foco da pesquisa teve que mudar, não foi possível interagir pessoalmente com as crianças, mas as professoras estavam ali, a postos, estendendo a mão para mim. Fizemos entrevistas com um tema tão tenso quanto o racismo e o currículo escolar, acalentadas por risadas, papo fiado, parada para abrir a porta, cachorro latindo ou pedindo colo, convites de futuros abraços.
>
> Atenciosamente

A pesquisa que foca o antirracismo na educação precisa ser valente. Em meu texto trouxe uma abordagem permeada pelos Estudos Culturais para falar sobre Representação, Identidade, Cultura, Currículo e Literatura Infantil. Ao olhar todos esses aspectos, quando relacionados ao povo negro brasileiro, a injustiça grita, na verdade berra.

Aqui apontei a lógica de dominação que é o racismo e o quão cruel foi sua construção, e como o colonialismo nos afeta ainda hoje, especialmente na educação e nas oportunidades dos afro-brasileiros.

Para tanto, busquei trazer durante toda a escrita pensadoras e pensadores negras e negros de diversas áreas de estudos: sociologia, filosofia, história, educação, literatura. Para um trabalho que se pretende antirracista, a afrobetização é parte fundamental e ela não pode vir de mais ninguém além de intelectuais negras e negros ou de outras pessoas pautadas por estudos antirracistas. Uma vez afrobetizado, não há como vendar os olhos e ignorar tudo o que nos cerca.

Já a conversa com as Professoras confirmou o que as leituras haviam me dito: falta de conhecimento e insegurança gerados pela falta de formação e pela solidão que é aplicar a ERER em seus afazeres pedagógicos, resultando no descumprimento da Lei 10.639/03.

A partir das leituras, estudos e das entrevistas com as Professoras, foi planejado o Curso de Extensão “Afrobetização curricular no Ensino Fundamental – abordagem antirracista no dia a dia da escola”, voltado à afrobetização curricular dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental como produto educacional do mestrado.

Os encontros foram planejados baseando-se nos relatos do que as Professoras sentiam mais falta: tratar da África sem estereotipia; ajudar seus alunos negros quanto à sua negritude e vencer o preconceito dos alunos brancos em relação a seus pares; tratar das religiões de matriz africana buscando desmanchar estereótipos e falar da riqueza cultural e intelectual dos negros para além do lugar comum da contribuição.

Esperanço que este seja o início de uma longa jornada no caminho da educação antirracista, afrocentrada, e que nesse caminho apareçam muitas parcerias, muita luta, muitos encontros e partilhas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen livros, 2019. Edição Kindle. Não paginado.

AMÂNCIO, Iris Maria. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. *In*: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos (Orgs.). **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 31-46.

_____; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica. *In*: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos (Orgs.). **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 107-126.

ARAUJO, Débora Oyayomi. **Personagens negras na literatura infantil**: o que dizem crianças e professoras. Curitiba: Editora CRV, 2017.

ARGÜELO, Zandra. Contos a favor da equidade de gênero. *In*: BECK, Dinah Quesada; FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar (Orgs.). **Infâncias, gênero e sexualidade – nas tramas da cultura e educação**. Canoas: Ulbra, 2014. p. 109-123.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas** – o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaios sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vechi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. **História e Cultura Afro-Brasileira.** Lei Federal nº10.639/2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselho Nacional de Educação, 10 de março de 2004.

_____. **Constituição Federal**, 05 de outubro de 1988.

_____. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 - **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.

_____. **Lei nº1/1837 e o Decreto nº15, de 1839**, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro.

____. Parecer Homologado Portaria n° 2.167, publicada no D.O.U. de 20/12/2019 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).**

BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1983.

CAMPOS, Rogério de. Retorno a Aimé Césaire, uma cronologia. In: CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020. p. 79-127.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar – racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário** – teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação – um panorama. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação – um debate sobre estudos culturais em educação**. 2 ed. Canoas: Editora da Ulbra, 2011. p. 107-120.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 21-33.

CUTI. Quem tem medo da palavra negro. *In*: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia da. (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez editora, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. *In*: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 49-62.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA. Verônica Moraes. **A questão étnico-racial na formação de professores – análises de currículos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade:** Curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GALVÃO, Luis; MOREIRA, Morais. **Mistério do planeta**. São Paulo: Som Livre, 1972. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2s03lJmb9ho. Acesso em: 10 mar. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo : Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e antirracismo na educação – repensando a escola**. 6 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020. p. 143-154.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria Candau (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

_____. (Org.) **Práticas Pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516/PDF/260516por.pdf.multi>. Acesso em: 30 maio. 2020.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

_____. **O movimento negro educador** – saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Depois da democracia racial**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA. Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15 ed. Petrópoles: Vozes, 2014. p. 103-133.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

_____. **Da diáspora – identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A centralidade da cultura**: notas sobre as evoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul.-dez. 1997.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infantojuvenil com personagens negros no Brasil. *In*: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré(Orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de estudos afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 179-217.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva, 2006. **O mundo na caixa**: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca na Escola – 1999. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS, Brasil.

_____. As representações do(a) professor(a) negro(a) na literatura infanto-juvenil ou sobre os fluxos das águas...*In*: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.) **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude – usos e sentidos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Edição do Kindle. Não paginado.

NOGUEIRA, Isildinha. Baptista. **O corpo da mulher negra**. Pulsional revista de psicanálise, São Paulo, ano XIII, n. 135, p. 40-45, nov./1999. Disponível em: < http://www.negromidiaeducacao.xpg.com.br/artigos/O%20corpo%20da%20mulher%20negra%20-%20Isildinha%20Nogueira.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

NOGUERA, Renato. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

_____; ALVES, Luciana Pires. **Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola – questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019. Edição do Kindle. Não paginado.

_____. **Lugar de Fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Ed. Jandaíra, 2020.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação para as Relações Étnico-Raciais** – pensando referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza edições, 2007).

_____; TRINDADE Azoilda Loretto da. Ensino fundamental. *In*: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. 2 ed. Brasília: SECAD, 2006. p. 55-77. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as**). Cadernos de Pesquisa** [online]. 2007, v. 37, n. 132, pp. 759-799.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 159-177.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e antirracismo na educação – repensando a escola**. 6 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

SANTOS, Luane Bento dos. Usos e imagens sobre os cabelos crespos das mulheres negras. *In*: **CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES**, 01, 2012. Niterói. Anais... Niterói: UFF, 2012.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e antirracismo na educação – repensando a escola**. 6 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Cleber Fabiano da. Conversa com leitores: lendo africanidades na literatura infantil juvenil contemporânea. *In*: CAGNETI, Sueli de Souza; SILVA, Cleber Fabiano da. **Literatura infantil juvenil, diálogos Brasil – África**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA. Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA. Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15 ed. Petrópoles: Vozes, 2014. p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Edição do Kindle. Não paginado.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. *In*: VEIGA-NETO, Alfredo; BUJES, Maria Isabel Edelweiss; WORTMAN, Maria Lúcia Cartagna; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Caminhos investigativos II** - outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 117-138.

THOMPSON, Kenneth. Estudos Culturais e educação no mundo contemporâneo. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação – um debate sobre Estudos Culturais em educação**. 2 ed. Canoas: Editora da Ulbra, 2011. p. 17-39.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura e currículo**. Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA. Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15 ed. Petrópoles: Vozes, 2014. p. 7-72.

Vídeo

Biblioteca Antirracista - Com Lu Bento e Camilla Dias. Entrevista ao canal A cigarra e a formiga por Daisy Carias, 2020. 1 vídeo (28 min 47 seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hesLFV1TKVg, acesso em 29 maio 2020.

ANEXO A – Declaração de instituição co-participante

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DAVID CANABARRO
Rua Florianópolis, 3892, bairro Mathias Velho
Canoas - RS (51) 3456-1876

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos e autorizamos o desenvolvimento da pesquisa "EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LITERATURA INFANTIL: AS IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA BÁSICA" de autoria da pesquisadora LÍLIAN CARINE MADUREIRA VIEIRA DA SILVA a ser desenvolvido em nossa instituição. Informamos que conhecemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos responsáveis dos sujeitos de pesquisa participantes de nossa instituição.

Cumpriremos o que determina as resoluções vigentes, Resolução CNS 466/2012 e a Resolução 510/2016, e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Sabemos que a Escola Municipal David Canabarro poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar esse consentimento e neste caso, informaremos o(a) pesquisador(a) acima mencionado. Além disto, concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Local e Data: _____

_____
Diretora Fernanda Netto Jardine

Escola Municipal de Ensino Fundamental David Canabarro

ANEXO B – Declaração de instituição co-participante

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RIO DE JANEIRO
R. Gen. Lima e Silva, 400 - Cidade Baixa
Porto Alegre – RS (51) 3224-8271

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos e autorizamos o desenvolvimento da pesquisa "EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LITERATURA INFANTIL: AS IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA BÁSICA" de autoria da pesquisadora LÍLIAN CARINE MADUREIRA VIEIRA DA SILVA a ser desenvolvido em nossa instituição. Informamos que conhecemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos responsáveis dos sujeitos de pesquisa participantes de nossa instituição.

Cumpriremos o que determina as resoluções vigentes, Resolução CNS 466/2012 e a Resolução 510/2016, e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Sabemos que a Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio de Janeiro poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar esse consentimento e neste caso, informaremos o(a) pesquisador(a) acima mencionado. Além disto, concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Local e Data: _____

_____
Diretora Silvia Adriana Goulart Fernandes

Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio de Janeiro

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você professora, está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada "Educação para as Relações Étnico-Raciais e literatura infantil: as implicações da educação antirracista na escola básica". Meu nome é Lílian Carine Madureira Vieira da Silva, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é o Mestrado Profissional em Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora, via e-mail (lilian-silva03@uergs.edu.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (51) 99322-1762. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, CEP-UERGS, pelo telefone (51) 3318-5148 ou via e-mail cep@uergs.edu.br.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 A pesquisa tem como título "Educação para as relações étnico-raciais e literatura infantil: as implicações da educação antirracista na escola básica". A justificativa dessa pesquisa relaciona-se à compreensão da visão das professoras em relação à ERER (Educação para as Relações Étnico-Raciais) no currículo escolar através de suas narrativas. Poderão ser previamente agendados os encontros com as participantes da pesquisa em data e horário a combinar, esses procedimentos ocorrerão via internet (*Google meet*), as professoras estarão em suas casas e eu na minha,– Triunfo-RS, em Canoas-RS e em Porto Alegre-RS. O objetivo da pesquisa é: compreender e discutir a presença da Educação para as Relações Étnico-Raciais e da Lei 10.639/03 no planejamento e nas práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica de duas escolas públicas: em Canoas-RS e em Porto Alegre-RS.

1.2 O procedimento utilizado será a entrevista semiestruturada, por meio de um agendamento prévio. Para as entrevistas, que serão gravadas, será utilizada a ferramenta *Google meet*. Serão feitos entre um a dois encontros, de acordo com a disponibilidade de tempo das professoras, o tempo de participação das entrevistadas na atividade terá duração de aproximadamente 30 minutos a uma hora por encontro. Esse método se faz necessário para que as informações mencionadas pelos participantes da pesquisa não se percam em meio ao diálogo. A qualquer momento a entrevistada que se sentir constrangida ou desconfortável com algum procedimento pode pedir a interrupção da conversa.

1.3 Os riscos com essa pesquisa são mínimos, sendo que as atividades serão desenvolvidas por meio de diálogos no espaço da própria casa das professoras com seu total consentimento. Antes da entrevista, com intuito de minimizar possíveis riscos, será comunicado às professoras o conteúdo das perguntas e que se alguém não quiser conversar/responder às minhas perguntas não haverá problema, e que se alguém quiser sair antes do encerramento, também poderá fazê-

lo. Salienta-se também, que a pesquisadora antes de qualquer forma de divulgação apresentará as falas gravadas aos responsáveis para que eles avaliem o resultado do processo. A participante tem a liberdade de não responder as perguntas em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para ela. Caso a participante não deseje se retirar do estudo será garantido o direito de assistência integral, oferecendo-se os benefícios do melhor regime, minimizando desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, e ainda caso ocorra algum inconveniente, será providenciado atendimento psicológico na cidade de residência da entrevistada. Está assegurada aos participantes, no que se refere à possíveis complicações e danos decorrentes da pesquisa, a assistência imediata, através do encaminhamento ao atendimento psicológico privado e de responsabilidade da pesquisadora, e também a assistência integral e continuada, na medida da necessidade, custeada pela pesquisadora (de acordo com a Resolução 580/2018). Desta forma estão assegurados acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação, conforme o caso enquanto necessário. Dentre os possíveis riscos está o constrangimento em ser reconhecida nas respostas após o encerramento da pesquisa. As imagens das professoras não serão utilizadas, apenas as falas, que serão transcritas e receberão pseudônimos, sendo assim nem a sua voz será identificada, sendo ouvida apenas pela pesquisadora. Os riscos são mínimos pois: 1- as professoras participarão da pesquisa em suas casas, não tendo que pegar trânsito, transporte coletivo etc; 2- as professoras não serão obrigadas a participarem, ou seja, só estará participando da atividade quem quiser; 3- as professoras não serão obrigadas a se manifestarem, sendo que seus silêncios serão respeitados, assim como suas críticas; 6- para relatos na dissertação de mestrado serão utilizados pseudônimos; 8- caso seja necessário, a pesquisadora arcará com despesas de atendimento psicológico dentro dos termos da Resolução 580/2018. Danos decorrentes da pesquisa serão indenizados.

A pesquisa a se realizar possui alguns benefícios e vantagens em participar deste estudo, isto é, serão oportunidades de expressar suas opiniões sobre a temática, para contribuir na reflexão sobre o processo formativo na instituição. A sua participação ajudará no desenvolvimento de novos conhecimentos, que poderão eventualmente beneficiar o participante e outras pessoas no futuro.

1.4 Todas as despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caso haja, serão ressarcidas. Danos decorrentes da pesquisa serão indenizados.

1.5 Será garantida a privacidade da participante, por meio da não divulgação do seu nome.

1.6 Não é obrigatório responder a todas as perguntas e participar de todas as sessões.

1.7 As participantes pesquisadas que se sentirem constrangidas poderão se recusar a responder quaisquer perguntas sem prejuízos.

1.8 As participantes que se sentirem lesionadas serão ressarcidas financeiramente dos seus danos.

1.9 Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda da pesquisadora, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos. Solicitamos a sua autorização para usar suas informações na produção de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso.

2. Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ..., inscrita sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Educação para as relações étnico-raciais e literatura infantil: as implicações da educação antirracista na escola básica”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora responsável, Lílian Carine Madureira Vieira da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Canoas, ... de ..... de .....

_____

Assinatura da participante

_____

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você professora, está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada "Educação para as Relações Étnico-Raciais e literatura infantil: as implicações da educação antirracista na escola básica". Meu nome é Lílian Carine Madureira Vieira da Silva, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é o Mestrado Profissional em Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora, via e-mail (lilian-silva03@uergs.edu.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (51) 99322-1762. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, CEP-UERGS, pelo telefone (51) 3318-5148 ou via e-mail cep@uergs.edu.br.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 A pesquisa tem como título "Educação para as relações étnico-raciais e literatura infantil: as implicações da educação antirracista na escola básica". A justificativa dessa pesquisa relaciona-se à compreensão da visão das professoras em relação à ERER (Educação para as Relações Étnico-Raciais) no currículo escolar através de suas narrativas. Poderão ser previamente agendados os encontros com as participantes da pesquisa em data e horário a combinar, esses procedimentos ocorrerão via internet (*Google meet*), as professoras estarão em suas casas e eu na minha,– Triunfo-RS, em Canoas-RS e em Porto Alegre-RS. O objetivo da pesquisa é: compreender e discutir a presença da Educação para as Relações Étnico-Raciais e da Lei 10.639/03 no planejamento e nas práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica de duas escolas públicas: em Canoas-RS e em Porto Alegre-RS.

1.2 O procedimento utilizado será a entrevista semiestruturada, por meio de um agendamento prévio. Para as entrevistas, que serão gravadas, será utilizada a ferramenta *Google meet*. Serão feitos entre um a dois encontros, de acordo com a disponibilidade de tempo das professoras, o tempo de participação das entrevistadas na atividade terá duração de aproximadamente 30 minutos a uma hora por encontro. Esse método se faz necessário para que as informações mencionadas pelos participantes da pesquisa não se percam em meio ao diálogo. A qualquer momento a entrevistada que se sentir constrangida ou desconfortável com algum procedimento pode pedir a interrupção da conversa.

1.3 Os riscos com essa pesquisa são mínimos, sendo que as atividades serão desenvolvidas por meio de diálogos no espaço da própria casa das professoras com seu total consentimento. Antes da entrevista, com intuito de minimizar possíveis riscos, será comunicado às professoras o conteúdo das perguntas e que se alguém não quiser conversar/responder às minhas perguntas não haverá problema, e que se alguém quiser sair antes do encerramento, também poderá fazê-lo. Salienta-se também, que a pesquisadora antes de qualquer forma de divulgação apresentará

as falas gravadas aos responsáveis para que eles avaliem o resultado do processo. A participante tem a liberdade de não responder as perguntas em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para ela. Caso a participante não deseje se retirar do estudo será garantido o direito de assistência integral, oferecendo-se os benefícios do melhor regime, minimizando desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, e ainda caso ocorra algum inconveniente, será providenciado atendimento psicológico na cidade de residência da entrevistada. Está assegurada aos participantes, no que se refere à possíveis complicações e danos decorrentes da pesquisa, a assistência imediata, através do encaminhamento ao atendimento psicológico privado e de responsabilidade da pesquisadora, e também a assistência integral e continuada, na medida da necessidade, custeada pela pesquisadora (de acordo com a Resolução 580/2018). Desta forma estão assegurados acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação, conforme o caso enquanto necessário. Dentre os possíveis riscos está o constrangimento em ser reconhecida nas respostas após o encerramento da pesquisa. As imagens das professoras não serão utilizadas, apenas as falas, que serão transcritas e receberão pseudônimos, sendo assim nem a sua voz será identificada, sendo ouvida apenas pela pesquisadora. Os riscos são mínimos pois: 1- as professoras participarão da pesquisa em suas casas, não tendo que pegar trânsito, transporte coletivo etc; 2- as professoras não serão obrigadas a participarem, ou seja, só estará participando da atividade quem quiser; 3- as professoras não serão obrigadas a se manifestarem, sendo que seus silêncios serão respeitados, assim como suas críticas; 6- para relatos na dissertação de mestrado serão utilizados pseudônimos; 8- caso seja necessário, a pesquisadora arcará com despesas de atendimento psicológico dentro dos termos da Resolução 580/2018. Danos decorrentes da pesquisa serão indenizados.

A pesquisa a se realizar possui alguns benefícios e vantagens em participar deste estudo, isto é, serão oportunidades de expressar suas opiniões sobre a temática, para contribuir na reflexão sobre o processo formativo na instituição. A sua participação ajudará no desenvolvimento de novos conhecimentos, que poderão eventualmente beneficiar o participante e outras pessoas no futuro.

1.4 Todas as despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caso haja, serão ressarcidas. Danos decorrentes da pesquisa serão indenizados.

1.5 Será garantida a privacidade da participante, por meio da não divulgação do seu nome.

1.6 Não é obrigatório responder a todas as perguntas e participar de todas as sessões.

1.7 As participantes pesquisadas que se sentirem constrangidas poderão se recusar a responder quaisquer perguntas sem prejuízos.

1.8 As participantes que se sentirem lesionadas serão ressarcidas financeiramente dos seus danos.

1.9 Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda da pesquisadora, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos. Solicitamos a sua autorização para usar suas informações na produção de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso.

2. Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ..., inscrita sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Educação para as relações étnico-raciais e literatura infantil: as implicações da educação antirracista na escola básica”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora responsável, Lílian Carine Madureira Vieira da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Porto Alegre, ... de ..... de .....

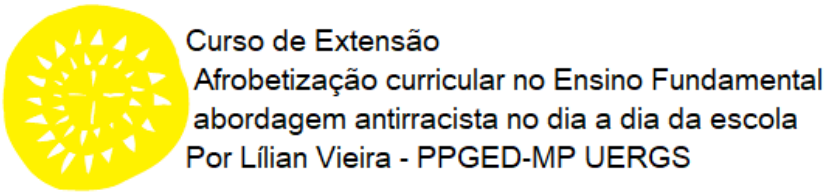
_____

Assinatura da participante

_____

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE – A OFERTA DE CURSO DE EXTENSÃO



Data da execução: 14/10; 21/10; 04/11; 11/11 e 18/11 **Horário:** 19h-21h **Carga horária:** 20h/aula
Descrição da ação: A extensão se caracteriza pelo ensino e debate da Educação para as Relações Étnico-Raciais abordando as seguintes temáticas: Educação Antirracista e Lei 10.639/03; Cultura afro-brasileira; e África e Literatura Infantil. Volta-se para a afrobetização de professoras e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como de estudantes do Curso de Pedagogia. Focando sua formação inicial e continuada. Os encontros acontecerão de forma síncrona via Google meet às quintas-feiras no período noturno. A extensão terá cinco encontros, sendo 3 teóricos e 2 para partilha de aprendizagens. Contará também com momentos assíncronos reservados para leitura e preparação de material didático.
Objetivos: Discutir e fomentar a reflexão crítica da condição da população negra na estrutura social e educacional no Brasil; Repensar e problematizar a escola brasileira a partir da Lei federal nº 10.639/03; Afrobetizar o currículo escolar através da Literatura Infantil com protagonismo negro e de temática africana para proporcionar a construção de experiências em sala de aula onde se perceber negro seja associado à algo positivo.
Plataforma: Google meet (EAD)
Outras considerações importantes: O termo "afrobetizar" surgiu a partir de um projeto de intervenção social, coordenado pela psicóloga Vanessa Andrade, com crianças negras das comunidades do Rio de Janeiro. O termo foi pensado com o fim de fomentar práticas pedagógicas que estimulassem o protagonismo e a valorização do

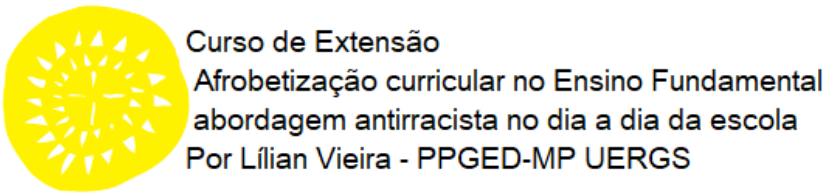
povo negro.

Curso de Extensão
Afrobetização curricular no Ensino Fundamental
abordagem antirracista no dia a dia da escola
Por Lílian Vieira - PPGED-MP UERGS

Eixo 1 **Educação Antirracista e Lei 10.639/03 – 14/10**
Programação: O encontro do eixo é dividido em dois momentos: primeiro será explanado a respeito da afrobetização, termo que dá título ao curso para então, para então focar a Educação Antirracista, racismo estrutural e seus atravessamentos na sociedade brasileira. Esse movimento é necessário para discutir a Lei 10.639/03 e as demais legislações que abordam a Educação Antirracista, assim como sua importância. Para tanto, tem-se como objetivo discutir a importância da Educação Antirracista para o enfrentamento ao racismo estrutural, explicitando a necessidade de ações concretas nas instituições de educação, mirando a autoestima de estudantes negras e negros e no entendimento por estudantes brancas e brancos sobre o quanto o preconceito é ruim.

Curso de Extensão
Afrobetização curricular no Ensino Fundamental
abordagem antirracista no dia a dia da escola
Por Lílian Vieira - PPGED-MP UERGS

Eixo 2 **Cultura afro-brasileira – 21/10**
Programação: O segundo momento do encontro, falará sobre como a influência negra aconteceu em nosso país afim de desmistificar, e mais ainda, mostrar que essa influência não se restringiu ao passado, com a capoeira, o samba, a comida. O objetivo desse encontro é elucidar a respeito do conceito de representação e estereotipia, focando a falta de representação para a criança negra no currículo escolar.



Eixo 3 **África e Literatura Infantil – 04/11**
Programação: O encontro desse eixo foi pensado no sentido de desmistificar o continente africano ao invés de reforçar estereótipos. O objetivo é desviar o olhar dos estereótipos, mostrar caminhos para expandir esse olhar, despertando assim curiosidades e interesse a respeito da África. A segunda parte do encontro será dedicada a aprofundar os conhecimentos sobre Literatura Infantil que abordem esta temática, pensar na qualidade destes livros desde o texto e ilustrações até o projeto gráfico e a materialidade do livro em si. E na importância da mediação literária feita pela professora. O objetivo deste momento do encontro é proporcionar aos cursistas oportunidade de conhecer as produções de literatura literária produzida na área compreendendo a importância da escolha de livros.

Encontros 4 e 5 – 11/11 e 18/11
Programação: Os dois últimos encontros do Curso de Extensão serão dedicados a trocas de aprendizagens entre as cursistas. Serão apresentados seus trabalhos voltados para a Educação para as Relações Étnico-Raciais cujos conteúdos tenham sido baseados no conteúdo do Curso.

Momentos assíncronos
Descrição: Os momentos assíncronos serão dedicados à leitura de textos teóricos e literários sugeridos pela ministrante e também para o preparo das apresentações dos dias 11/11 e 18/11.

APÊNDICE – B CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO

AFROBETIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGEM ANTIRRACISTA NO DIA A DIA DA ESCOLA

Curso de extensão

QUEM FAZ UERGS FAZ MAIS PELA EXTENSÃO

20 anos | uergs Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional (PPGED-MP)

Datas: 14/10; 21/10; 04/11; 11/11 e 18/11

Horário: 19h às 21h

Carga hora: 20h/aula

Inscrições de 7 a 11 de outubro

Mais informações:

extensao.afrobetizacao@gmail.com