

Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

# **Educação e transgressão como práticas da liberdade: percursos formativos do programa de extensão *Letramentos e Educação Antirracista***

Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski  
Mayara Costa da Silva  
Organizadoras

  
**UFRGS**  
EDITORA

 **SEAD**  
**UFRGS**  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO  
GRANDE DO SUL

---

Reitor

**Carlos André Bulhões**

Vice-Reitora

**Patricia Helena Lucas Pranke**

Pró-Reitor de Coordenação Acadêmica

**Júlio Otávio Jardim Barcellos**

---

EDITORA DA UFRGS

Diretor

**Cláudio Oliveira Rios**

Conselho Editorial

**Carlos Gustavo Tornquist**

**Fabiana de Amorim Marcello**

**Leandro Raizer**

**Sergio Roberto Kieling Franco**

**Stella de Faria Valle**

**Simone Sarmento**

**Henrique Carlos de Oliveira Castro**

**Andre Luiz Netto Ferreira**

**Ângela de Moura Ferreira Danilevicz**

**André Luis Prytoluk**

**Cláudio Oliveira Rios, presidente**

Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

# **Educação e transgressão como práticas da liberdade: percursos formativos do programa de extensão *Letramentos e Educação Antirracista***

Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski

Mayara Costa da Silva

Organizadoras

**UFRGS**  
EDITORA

**SEAD**  
**UFRGS**  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

© dos autores

1.ª edição: 2024

Direitos reservados desta edição:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Série:

Leonéia Hollerweger, Tanara Forte Furtado e Marcello Ferreira

Coordenação da Editoração: Leonéia Hollerweger e Ely Petry

Revisão: Equipe de Revisão da SEAD

Capa: Laura Trescastro da Silveira, Ely Petry e Tábata Costa

Editoração eletrônica: Laura Trescastro da Silveira

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



---

E24 Educação e transgressão como práticas da liberdade: percursos formativos do programa de extensão Letramentos e Educação Antirracista [recurso eletrônico] / organizadoras Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski [e] Mayara Costa da Silva; coordenado pela SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2024.  
228 p. : pdf

(Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias)

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Letramento. 4. Educação antirracista. 5. Educação - Relações étnico-raciais. 6. Educação linguística. 7. Autoria feminina. 8. Programa de Extensão Letramentos e Educação Antirracista. I. Jaskulski, Cláudia Helena Dutra da Silva. II. Silva, Mayara Costa da. III. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação a Distância. IV. Série.

CDU 371.13

---

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.  
(Jaqueline Trombin– Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-65-5725-112-6

# Sumário

**Prefácio** 7

*Alan Alves-Brito*

**Apresentação** 19

*Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski, Mayara Costa da Silva,  
Bruna Barros de Borba e Ediana Rodrigues Parnow*

**1. Formação de professoras(es) e educação antirracista: a extensão como prática transgressora dentro/fora da universidade** 27

*Mayara Costa da Silva e Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski*

**2. A autoria feminina negra no romance rio-grandense** 47

*Tainã do Nascimento Rosa*

**3. Percursos negros e paradigmas raciais** 71

*José Rivair Macedo*

**4. Pensamento negro, saberes ambientais e educação – favelas, quilombos e terreiros** 91

*Dandara Rodrigues Dorneles*

**5. Educação antirracista e decolonialidade:  
caminhos para uma mudança de  
protagonismos na escola** **121**

*Luciana Dornelles Ramos*

**6. Letramento racial crítico em narrativas  
autobiográficas de professoras negras  
de inglês: a intersecção de gênero, raça e  
classe na construção da(s) identidade(s)** **141**

*Luara Rodrigues Real e Aparecida de Jesus Ferreira*

**7. Educação linguística, decolonialidade e  
antirracismo: reflexões a partir da prática** **169**

*Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski, Jonas Paz da Silva Dutra  
e Raíssa Gabriella Wasem Cardoso*

**8. O papel da gestão no trato da EREER  
nas escolas e suas conformidades com as  
diretrizes curriculares** **191**

*Adriana Conceição Santos dos Santos*

**9. Educação geográfica e antirracista no  
Quilombo dos Alpes – Porto Alegre (RS)** **205**

*Cláudia Luísa Zeferino Pires e Lara Machado Bitencourt*

**Sobre as(os) autoras(es)** **223**

# Prefácio

## **DE(S)COLONIZAÇÃO DAS EXISTÊNCIAS: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, UM SONHO INEGOCIÁVEL DE LIBERDADE**

Recebi, com honra e alegria, a feliz tarefa de escrever o prefácio da obra *Educação e transgressão como práticas da liberdade: percursos formativos do programa de extensão Letramentos e Educação Antirracista*, organizada pelas professoras pesquisadoras da educação básica, Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski e Mayara Costa da Silva, vinculadas ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O livro é um exemplo primoroso de como o ensino, a pesquisa e, sobretudo, a extensão podem andar de mãos dadas no diálogo intercultural para o exercício pleno da cidadania nas relações indissociáveis entre a educação superior e a educação básica brasileira.

Trata-se, assim, de uma obra inquietante e atual, pois reúne contribuições notáveis de pesquisadoras e pesquisadores antirracistas trabalhando em diferentes áreas do conhecimento e localizadas/os a diferentes latitudes do país. O livro sintetiza proposições, reflexões e aprofundamentos práticos-teóricos de pesquisadoras e pesquisadores que, a partir de suas instituições de origem e distintos lugares de poder, têm arduamente trabalhado pela desestruturação do racismo no Brasil, entendido aqui como uma tecnologia social do colonialismo (Quijano, 2005; Fanon, 2008).

Nesse sentido, o racismo epistêmico (Carneiro, 2018), uma das mais perversas manifestações do racismo, favorece o silenciamento das vozes das pensadoras/es negras/os bem como o apagamento e o extermínio de suas contribuições científicas e tecnológicas ao país. Estas estratégias de invisibilização e rebaixamento das epistemes negras são amálgamas do historicídio promovido pelo colonialismo, à luz do negacionismo do racismo.

Temos dito e defendido intelectualmente (Alves-Brito, 2021; 2022; Alves-Brito et al., 2022) que a escola pública brasileira é, do ponto de vista do expressivo contingente de estudantes que a frequenta, um território negro. E isso explica, em grande parte, as suas dificuldades históricas no que concerne a elaboração de planos decentes de carreira das suas professoras e seus professores, assim como a precária estrutura



física das escolas e suas condições pedagógicas e epistêmicas desafiadoras. As práticas, as metodologias e os caminhos epistemológicos das escolas (e das universidades) brasileiras são majoritariamente atravessados pelas lógicas coloniais do ser, do saber e do poder (Maldonado-Torres, 2018), de forma que a de(s)colonização desses espaços é necessária, constituindo-se em uma prática transgressora rumo à liberdade de fato.

De(s)colonização, com s, leva em consideração os aspectos históricos e administrativos do projeto colonizador; alternativamente, decolonização, sem s, exprime os aspectos éticos e epistemológicos que devem impactar no processo histórico colonial para chegarmos a uma outra forma de nos organizarmos socialmente. Apenas pensar as questões históricas datadas do processo colonial, sem ponderar a nossa responsabilização no presente para a sua manutenção e renovação, não nos ajuda a construir o projeto de educação antirracista que, por definição, nunca poderá ser construído de forma pacífica. A produção de Frantz Fanon [1925-1961, Martinica], um dos maiores intelectuais negros de todos os tempos, chama a nossa atenção para o fato de que a própria de(s)colonização é um fenômeno violento, pois implica em mudança de ordem dos sistemas-mundos e, a sua hostilidade, é proporcional à violência exercida pelo regime colonial operante (Fanon, 2008).

O presente livro nos faz refletir que construímos no Brasil, até o presente momento, uma base sólida de evidências científicas, oriundas de amplo espectro de metodologias de pesquisas e referenciais teóricos. Muitos destes estudos sinalizam para o momento dramático da vida do país em que, entre avanços e retrocessos, já compreendemos que somente um projeto convencional de educação não nos basta. Para

adiarmos o fim do mundo (Krenak, 2019), será preciso muito mais. Não há como transformarmos o país, a partir do nosso entendimento mais amplo do que a palavra democracia significa, sem garantirmos o estabelecimento, em todos os níveis e áreas do conhecimento, de uma educação antirracista (e por isso transgressora), capaz de nos afetar, nos comunicar outros parâmetros de convivência com a diferença e nos fazer compreender as relações históricas hierarquizantes entre humanos, não humanos e outros ecossistemas do nosso planeta, relações estas marcadas e perpetradas no projeto colonial, que está em curso.

Levando-se em conta a importância da Educação Básica pública e a urgência do fortalecimento e da promoção de projetos diferenciados de educação – a Educação Escolar Quilombola (EEQ), a Educação Escolar Indígena (EEI), a Educação para o Campo (EdC), a Educação para os Povos Tradicionais (EPT), entre outros –, eu diria, a partir da leitura atenta do presente livro, que, lamentavelmente, um dos grandes desafios da educação básica e superior no Brasil é ainda construir um projeto visceral e sistêmico de educação antirracista, transgressor e que tenha na liberdade – enquanto princípio ancestral ontológico e cosmológico – o seu maior compromisso ético. Particularmente, um programa robusto, sistêmico e afetuoso de educação básica antirracista tem papel notável na desarticulação dos tentáculos do colonialismo que, em sinergia com o capitalismo e o patriarcado, definem e naturalizam lógicas excludentes de certos corpos-territórios-pensamentos da vida social brasileira, tendo marcadores sociais da diferença – raça, etnia, gênero, classe, sexo, orientação sexual, geração, origem geográfica, deficiência, espiritualidade, entre outros – como alicerce.

Dito isso, o livro *Educação e transgressão como práticas da liberdade: percursos formativos do programa de extensão “Letramentos e Educação Antirracista”* cumpre oportunamente o papel de transgredir. Ele ganha dimensão cosmopolítica, pois promove deslocamentos epistêmicos de, a partir e pensando sobre os contextos e o chão das salas de aulas no país. A obra constrói diálogos necessários entre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) (Brasil, 2004) e a formação de professores, congregando profissionais do nível superior e da educação básica comprometidos com a luta antirracista no Brasil. O livro é ainda mais especial, pois também sabemos que após quase 20 anos da aprovação da ERER, sua efetiva implementação continua sendo uma utopia (Oliveira; Alves-Brito; Massoni, 2021) devido à dinâmica do racismo institucional à brasileira.

Além disso, o livro nos lembra que a educação básica no nosso país é também um território das mulheres. Mas quem são essas mulheres? Em que áreas atuam? Como as mulheres negras, em suas múltiplas possibilidades, estão colocadas na educação básica (e na educação superior)?

Entende-se, dos artigos do livro, que as intersecções de raça, classe e gênero são decisivas e precisam acontecer no chão das escolas públicas. Não podemos mais seguir interpretando as realidades das escolas públicas apenas com foco na questão econômica, num jeito simplificado de traduzir o conceito de classe, ou focarmos ingenuamente nas interpretações que valorizam um capital cultural incompleto e inacabado que só dá conta das exigências do mundo colonizador. As epistemes negras trazidas no presente livro nos ajudam a extrapolar o conceito de

capital cultural, valorizando aquelas/es que o colonialismo, nas suas lógicas contemporâneas de revitalização do capitalismo, não nos deixam reconhecer e potencializar.

No presente livro, a sub-representação das mulheres negras na literatura e nas ciências pode, por exemplo, ser vista como o resultado de processos genocidas e interpretados como cicatrizes das estruturas que subjagam os corpos das mulheres negras a partir das lentes da colonização.

Outro aspecto importante do livro é que muitas das escritas são feitas por pessoas negras, conscientes do percurso histórico dos Movimentos Sociais Negros, que são educadores (Gomes, 2017). Este aspecto do livro me faz refletir que a de(s)colonização só poderá ser efetiva em todos os níveis da educação brasileira quando, primeiro, houver de fato massiva conscientização do percurso histórico das pessoas negras no país e, segundo, quando formos maioria (ou pelo menos estivermos proporcionalmente representados) nos lugares de poder. A educação básica antirracista é fundamental para elaborar processos educativos que recuperem a história datada e problematizem o presente, humanizando e potencializando as vivências negras para provocar fraturas nos sistemas coloniais.

Por meio do presente livro, a educação antirracista transgressora e libertadora leva para o chão das escolas histórias de pessoas negras que são protagonistas no mundo. Além disso, os mundos invisíveis passam também a ingerir sobre os mundos materiais, de forma que outras

perspectivas de ser, de viver e de lidar com o transcendente passam a ser uma experiência de exercício do pensamento, que não se resume à razão forjada e valorizada pelo projeto colonizador.

Ao longo dos textos, mundos visíveis e invisíveis coabitam para romper com as fraturas dos eco-cis-temas coloniais. E, nesse caso, a compreensão de que as línguas e as linguagens são umas das ferramentas mais poderosas do projeto de dominação colonial do pensamento é inegável.

Se, por um lado, os estudantes negros nas escolas públicas brasileiras estão aliados de articular as línguas vivas do léxico colonial e, portanto, em flagrante desvantagem no jogo competitivo e exterminador colocado pelo projeto hegemônico de educação alinhado aos valores da Quarta Revolução Industrial (Alves-Brito, 2021), por outro lado estes mesmos estudantes não têm acesso à educação linguística ligada às suas ancestralidades negras africanas. De fato, ainda que línguas como Inglês, Francês, Espanhol, Italiano e Alemão – que são os signos que performam as gramáticas e as bibliotecas coloniais – não cheguem aos estudantes negros em escolas públicas do Brasil profundo, são elas que articulam as narrativas da colonização e, uma vez mais, aprofundam desigualdades sociais no âmbito do mundo (des) conectado pela globalização. E, nesse caso, a língua portuguesa tampouco é uma exceção.

A sub-representação de professores negros nestes campos da linguística, ou mesmo a flagrante falta de integração entre, por exemplo, a comunidade negra africana diaspórica no Brasil e em países latinos ou anglo-saxônicos também oriundos da mesma diáspora, são também evidências de como opera a educação hegemônica sem com-

promisso com a liberdade das pessoas negras. Nesse caso, a fissura colonial provocada pelas barreiras impostas pelas línguas também nos aparta e nos coloca em um estado permanente de confinamento racial, em suas intersecções.

Assustadoramente, vale lembrar que, por exemplo, não há qualquer vínculo, no Brasil, entre o mundo negro Yorubano, uma de suas matrizes africanas mais pujantes, e aquele vivenciado nos Estados Unidos ou mesmo em Cuba na contemporaneidade. E isso não se dá apenas em nível de Educação Básica. As interações de pesquisas ou mesmo as experiências de extensão entre as Universidades Brasileiras e aquelas localizadas nos Estados Unidos (ou de outros países europeus), em Cuba e em países africanos – no que tange à articulação de sistemas culturais negros conectados pelas línguas –, são ainda débeis ou inexistentes.

É, assim, desta forma que o presente livro contribui, uma vez mais, com o pensamento amefricano de uma de nossas mais expressivas intelectuais negras do século XX: a pensadora e militante do Movimento Negro, Lélia Gonzalez [1935-1994, Brasil], que traz vários apontamentos sobre como construir uma educação transgressora em que o Pretuguês é a base de nossas formas de nos enxergar no mundo (Gonzalez, 2020).

O livro me fez também refletir sobre algumas das questões cruciais que se dão no âmbito do racismo institucional no que concerne ao papel da gestão escolar e pedagógica na construção e execução dos projetos da ERER, EEQ, EEI, EdC e EPT. Da minha própria experiência na promoção da educação antirracista, eu diria que a gestão escolar é fundamental, tanto do ponto de vista da direção local quanto daquilo que acontece nas gestões das secretarias de educação. Sem financia-

mento e investimento contínuo e estrutural, será impossível romper com os desafios que se colocam à nossa frente rumo à de(s) colonização das nossas formas de atuar e segregar o sistema de educação no país. Gestores precisam fazer a sua viagem subjetiva rumo à proposição curricular antirracista em sua relação visceral com professores, pais, estudantes e comunidades negras no contexto dos processos da escola.

E, por fim, vale lembrar que em 12 de outubro de 2022 completam-se 530 anos desde a chegada da expedição espanhola liderada por Cristóvão Colombo [1451-1506, Itália] ao que se conhece, na atualidade, por Continente Americano. Infelizmente, a historiografia hegemônica, sobretudo aquela amplamente responsável pelas narrativas oficiais retratadas nos livros de história da educação básica e superior do país, ainda trata este violento episódio de séculos atrás por descoberta, o que se configura, no âmbito do projeto colonial, como uma perversa desonestidade intelectual. Mais de cinco séculos depois dos encontros nada interculturais entre os invasores europeus, os povos originários e as negras e os negros africanos deportados de seus países e vendidos nas Américas para compor o fetichismo do dinheiro dos países ricos ocidentais, vemos que o genocídio, o etnocídio e o ecocídio negro e indígena seguem em curso. Estima-se que, ao longo destes últimos cinco séculos, as populações indígenas no país foram de milhões a apenas algumas milhares de pessoas, e muitas de suas línguas e culturas foram dizimadas. As pessoas negras, maioria da população brasileira, são sumariamente assassinadas, tanto do ponto de vista físico quanto

epistêmico. Esse quadro é perverso, pintado por pincéis coloniais, que insistem em representar, contar e escrever uma outra História para o Brasil – a História dos Colonizadores.

As Leis n. 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008) – que são alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) –, a EREER (Brasil, 2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ (Brasil, 2012), conquistas dos Movimentos Sociais, são quatro valiosos dispositivos na luta pela de(s)colonização dos currículos e pelo dismantelamento das práticas racistas na educação, passos fundamentais para a elaboração do programa efetivo de educação antirracista que o país espera há séculos e que ajudará a sociedade brasileira a confrontar-se com o seu passado-presente e, quem sabe assim, despertar-se do sono profundo da apatia, da naturalização e da negação do racismo e do extermínio dos corpos-territórios-pensamentos negros. Quando esse dia chegar, poderemos enfim afirmar que vivenciamos a liberdade em sua plenitude, tal qual os nossos ancestrais um dia a sonharam.

Para a minha geração e para aquela que estamos agora ajudando a formar, a de(s)colonização das existências, por meio da educação antirracista em que as relações entre a branquitude (Bento, 2002; 2022) e a negritude serão enfim colocadas à mesa com tudo o que estes conceitos nos ajudam a pensar e a mover, é um sonho inegociável de liberdade.

**Alan Alves-Brito**



## REFERÊNCIAS

ALVES-BRITO, A. Educação escolar quilombola: desafios para o ensino de Física e Astronomia. *Plurais - Revista Multidisciplinar*, Salvador, v. 6, n. 2, p. 60-80, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/12204>. Acesso em: 12 ago. 2023.

ALVES-BRITO, A. *Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos da Educação Escolar Quilombola para a promoção da equidade racial no Brasil do século XXI*. São Paulo: Editora Pragmatha, 2022.

ALVES-BRITO, A.; DA SILVA, P. S.; NASCIMENTO, M.; BITTENCOURT JUNIOR, I. Antropologia e Educação Escolar Quilombola: um debate necessário. In: ALVES-BRITO, A. *Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos da Educação Escolar Quilombola para a promoção da equidade racial no Brasil do século XXI*. São Paulo: Editora Pragmatha, 2022.

BENTO, C. *O pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, M. A. S. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, USP. São Paulo, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10. jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 dez. 2012.

BRASIL. Resolução nº 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 jun. 2004.

CARNEIRO, S. *Escritos de uma vida*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: SILVEIRA, R. da. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, N. L. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: RIOS F.; LIMA, M. (org.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 127-138.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da descolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO, C.; MALDONADO-TORRES, S.; GROSGUÉL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

OLIVEIRA, A. C. de; ALVES-BRITO, A; MASSONI, N. T. Educação para as relações étnico-raciais no ensino de física e astronomia no Brasil: mapeamento da produção em mestrados profissionais (2003-2019). *Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 14, n. 2, p. 305-330, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005, p 117-142.

# Apresentação

## **EDUCAÇÃO E TRANSGRESSÃO COMO PRÁTICAS DA LIBERDADE: UM CONVITE AO DEBATE**

*Educação e transgressão como práticas da liberdade: percursos formativos do programa de extensão Letramentos e Educação Antirracista* é uma produção proveniente dos percursos coletivos traçados ao longo do desenvolvimento de quatro cursos de extensão. Para a tessitura destes cursos, pudemos contar com a parceria de professoras(es) e de pesquisadoras(es) de diferentes áreas do conhecimento, as(os) quais dialogaram e construíram uma bela e instigante trajetória conosco, levando à escrita desta obra.

Os textos que integram esta coletânea resultam dos seguintes cursos: *Diálogos sobre Feminismos Negros*; *Pensamento Negro e Decolonialidade*; *Letramentos e Educação Antirracista e Gestão em educação e currículo: onde fica a educação para as relações étnico-raciais? – II edição*, todos promovidos pelo programa de extensão *Letramentos e Educação Antirracista – construindo diálogos entre a EREER e a formação de professores*, vinculado ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A provocação para tecer as escritas que constituem este livro surgiu a partir de alguns questionamentos expostos por bell hooks em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, os quais: o que temos feito para resistir às estratégias brancas de colonização; para transgredir as fronteiras e ir além delas; para que o conhecimento que importa não seja apenas o que está nos livros e na academia, mas também aquele acerca de como viver no mundo; para que façamos de nossas práticas de ensino focos de resistência; para que conhecimentos subjugados possam ser resgatados e valorizados igualmente; para que a educação tenha, de fato, a ver com a prática da liberdade?

Sabemos que não são perguntas simples nem fáceis de responder e que há diversas possibilidades de pensamentos que podemos evocar a fim de tentar respondê-las. Contudo, respondê-las não é de fato o nosso objetivo nesta obra. Buscamos aqui, junto com as(os) colegas que aceitaram nosso convite, provocar, instigar, desestabilizar, mobilizar as(os) leitoras(es); deslocar os olhares de vocês, e os nossos, em busca de vislumbrar outras educações possíveis para além da educação tradicional que estamos acostumadas(os) a ter como padrão/norma nas universida-

des e nas escolas. Educações – sim, no plural – que acolham e respeitem diferentes formas de ser e de estar no mundo, que valorizem a todas(os), que permitam às(aos) estudantes se verem incluídas(os) e representadas(os) positiva e respeitosamente nos diversos espaços em que transitam e nos diálogos/interações que se constroem.

Desse modo, acreditamos que estarmos juntas e juntos (coordenadoras, bolsistas, professoras(es), cursistas e leitoras(es)) pensando educação e sociedade numa perspectiva decolonial e antirracista, compartilhando momentos de aprendizagens, vivências e conhecimentos, seja um ato de resistência e de transgressão diante de uma sociedade construída com base no racismo. Compreendemos que a cada encontro em que nos dispomos a ouvir e ser ouvidas(os) com afeto e atenção, em que construímos o diálogo partilhando nossos anseios por uma sociedade com menos desigualdades raciais, em que ponderamos possibilidades de mudar a realidade que nos cerca através – como sugere Catherine Walsh (2018) – das rachaduras que encontramos ao longo destes percursos, estamos transgredindo as fronteiras e nos desviando das normas impostas pela colonialidade. Nesse sentido, entendemos que só conseguimos realizar tais atos de transgressão porque caminhamos juntas e juntos, porque não estamos sozinhas(os) ao longo dessa trajetória, pois a educação para as relações étnico-raciais se faz no coletivo.

Assim, passamos a apresentar os inquietantes textos que compõem essa obra.

Mayara Costa da Silva e Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski, em sua escrita *Formação de professoras(es) e educação antirracista: a extensão como prática transgressora dentro/fora da universidade*, propuseram uma

reflexão acerca dos elementos que constituem um trajeto formativo avançado na experiência, no sentido de qualificar não apenas a formação das(os) cursistas, mas também a de todos os sujeitos envolvidos nos cursos. Assim, pautadas nos cursos organizados no âmbito do programa de extensão “Letramentos e Educação Antirracista: construindo diálogos entre a ERER e a formação de professores” (LEA) e inspiradas em uma abordagem cartográfica, as autoras olharam para suas próprias experiências como coordenadoras do programa e para os registros advindos das formações ofertadas. O texto oferece destaque, com base em bell hooks, para a extensão como possibilidade de transgressão, bem como para a possibilidade de constituição de redes possibilitada pelos percursos formativos, os quais articulam diferentes contextos, experiências e espaços da sociedade.

Em *A autoria feminina negra no romance rio-grandense*, Tainã do Nascimento Rosa busca refletir sobre a presença de autoras afro-brasileiras em romances contemporâneos rio-grandenses. A revisão teórica deu-se através da busca no repositório digital Lume-UFRGS e no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Dessa forma, ligada à tradição da literatura negro-brasileira, a autora produz uma narrativa voltada para a urgência de que mulheres negras possam se autodefinir e narrar suas próprias histórias.

O capítulo *Percursos negros e paradigmas raciais*, de José Rivair Macedo, traça um percurso na história social brasileira dos últimos trinta anos, apresentando avanços políticos significativos vinculados aos movimentos sociais negros. Ao longo do texto, são articulados dados im-

portantes relacionados a movimento social, afirmação política, ações afirmativas, intelectuais negros, entre outros. Tais dados nos direcionam à reflexão de que a população negra não desfruta ainda de igualdade de oportunidades, mas tem consciência de seu percurso.

Para fomentar articulações teórico-políticas que contribuam para a consolidação de agendas, pesquisas, aulas e debates sociais engajados com as questões étnico-raciais e socioambientais brasileiras, Dandara Rodrigues Dorneles apresenta, em *Pensamento negro, saberes ambientais e educação – favelas, quilombos e terreiros*, reflexões que articulam pensamento negro, questões ambientais e educação. A partir da obra de autoras negras como Carolina Maria de Jesus, o texto objetiva adensar algumas discussões sobre as produções e os conhecimentos negros acerca da temática ambiental, ressaltando perspectivas de mulheres negras e suas potências para a educação.

No capítulo *Educação antirracista e decolonialidade: caminhos para uma mudança de protagonismos na escola*, Luciana Dornelles Ramos aborda a importância de compreender os estudos sobre colonialismo, colonialidade, descolonização e decolonialidade, principalmente por parte das(os) profissionais da educação. Considerando que a maior parte do que conhecemos da história é através do ponto de vista do colonizador – uma visão deturpada e estereotipada que oculta a presença das lutas e o modo de ser e de existir dos povos negros e indígenas –, é papel das(os) educadoras(es) disponibilizar também o outro lado da história para as(os) estudantes.

Luara Rodrigues Real e Aparecida de Jesus Ferreira, em *Letramento racial crítico em narrativas autobiográficas de professoras negras de inglês: a intersecção de gênero, raça e classe na construção da(s) identidade(s)*, dis-

cutem a construção das identidades de professoras negras que ensinam língua inglesa. Em nossa sociedade, saber uma língua estrangeira é visto como algo de grande prestígio social. Desse modo, uma mulher negra ser professora de língua estrangeira é uma forma de transgredir um sistema de opressão no qual existem narrativas diversas às de pobreza, desemprego, falta de acesso à educação de qualidade e bens culturais.

No texto *Educação linguística, decolonialidade e antirracismo: reflexões a partir da prática*, Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski, Jonas Paz da Silva Dutra e Raíssa Gabriella Wasem Cardoso refletem sobre práticas decoloniais e antirracistas no ensino de língua inglesa a partir do relato reflexivo sobre suas experiências com uma turma do terceiro ano do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos. Em sua escrita, apresentam uma proposta de ensino baseada na reflexão sobre a língua e no seu uso em diferentes contextos sociais bem como no entendimento de que a discussão sobre relações raciais é direito e dever inegociável das aulas de línguas.

Adriana Conceição Santos dos Santos apresenta, no texto intitulado *O papel da gestão no trato da EREER nas escolas e suas conformidades com as diretrizes curriculares*, a problemática do não contemplamento do trabalho envolvendo a diversidade racial, cultural e étnica nas escolas, onde o eurocentrismo se faz presente predominantemente. A autora salienta a importância da gestão escolar e pedagógica auxiliar as(os) professoras(es) em uma construção qualificada do planejamento de aula, garantindo que os conceitos apontados no projeto político-pedagógico sejam desenvolvidos no âmbito do cotidiano.



No capítulo *Educação geográfica e antirracista no Quilombo dos Alpes* – Porto Alegre (RS), Cláudia Luísa Zeferino Pires e Lara Machado Bitencourt apresentam atividades de letramento geográfico elaboradas pelo Núcleo de Estudos Geografia e Ambiente (NEGA), do Departamento de Geografia da UFRGS, em parceria com as lideranças comunitárias do Quilombo dos Alpes em Porto Alegre. A partir de trabalhos relacionados ao mapeamento do território quilombola e de trabalhos de campo guiados pelas quilombolas, foram vivenciadas experiências que auxiliam na capacitação pedagógica de estudantes e professoras(es) no que diz respeito às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Ao finalizar essa apresentação, gostaríamos de reforçar o nosso desejo: que os textos desta coletânea provoquem vocês tanto quanto os questionamentos de bell hooks nos provocaram. Que causem inquietações, deslocamentos, dúvidas e novos questionamentos que nos desacomodem e nos levem a momentos reflexivos que inspirem novas proposições em busca de uma sociedade racialmente mais justa.

Gratidão por nos acolherem e aceitarem trilhar essa jornada conosco, seja através dos cursos, seja através da leitura desta obra.

Uma boa e inquietante leitura a todas e a todos!

**Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski**

**Mayara Costa da Silva**

**Bruna Barros de Borba**

**Ediana Rodrigues Parnow**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10. jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Disponível em: <https://www.gov.br/ibict/pt-br>. Acesso em: 29 set. 2023.

LUME. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/>. Acesso em: 29 set. 2023.

WALSH, C. E. On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. In: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. (org.). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018, p. 81-98.

# 1

## Formação de professoras(es) e educação antirracista: a extensão como prática transgressora dentro/fora da universidade

Mayara Costa da Silva

Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski

# INICIANDO A TRANSGESSÃO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA UNIVERSIDADE

Começamos nossa escrita evocando algumas indagações propostas por bell hooks (2017), as quais reverberam constantemente em nossas proposições enquanto professoras, pesquisadoras e extensionistas: o que temos feito para resistir às estratégias da colonialidade<sup>1</sup> que nos circunda e atormenta; para transgredir as fronteiras e ir além delas; para que os conhecimentos acadêmicos e eurocêntricos não sejam os únicos validados; para que nossas práticas de ensino se tornem resistência; para que todos os saberes sejam valorizados igualmente; para que a educação seja uma prática da liberdade?

Diante de tais questões, o presente texto tem como principal objetivo refletir sobre o que consideramos um percurso formativo pautado na experiência, articulado a partir do nosso envolvimento como coordenadoras e organizadoras de proposições formativas que abarcam a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). As propostas de formação em questão associam-se ao programa de extensão *Letramentos e Educação Antirracista: construindo diálogos entre a ERER e a formação de professores* (LEA), vinculado ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS).

---

<sup>1</sup>De acordo com Tonial, Maheirie e Garcia Jr (2017, p. 19), “a colonialidade é entendida como uma dimensão simbólica do colonialismo que mantém as relações de poder que se desprenderam da prática e dos discursos sustentados pelos colonizadores para manter a exploração dos povos colonizados”.

Nosso objetivo envolveu a construção de uma reflexão acerca dos elementos que constituem esse trajeto formativo pautado na experiência, no sentido de qualificar não apenas a formação das(os) cursistas, mas também a dos sujeitos envolvidos com a organização e o desenvolvimento dos cursos. Desta forma, em busca de transgredir as fronteiras de tais formações e ir além delas, apresentamos a seguinte questão orientadora: quais os principais elementos constitutivos de um percurso pautado no *formar-se* ao formar?

Nossa análise é organizada a partir de uma proposição metodológica que se orienta pelas cartografias. Sendo assim, consideramos o *ato de pesquisar* como processo orgânico e que se constitui ao decorrer da pesquisa. Assim, corroboramos as ideias de Kastrup e Passos (2013, p. 264), quando afirmam que

[...] a cartografia é um método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente. Partimos do pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade, o que coloca em questão o paradigma da representação.

Compreendemos que o desenho da análise organiza-se a partir do olhar de quem observa, entendendo que este está sempre necessariamente implicado na pesquisa. Nesse ínterim, não há meios de constituir uma investigação desconsiderando-se o/do contexto, tendo em vista que pesquisador e contexto estão em constante processo de produção, juntamente com a investigação.

Assim, buscamos transgredir também ao propor um percurso metodológico inspirado nas cartografias, tendo em vista que nossa proposição de investigação rompe com a lógica cartesiana de fazer pesquisa, bem como, constitui-se como um convite para que possamos desconstruir a concepção objetiva de mundo. Nossa reflexão tomará como base os registros provenientes dos percursos formativos, os quais envolvem as propostas de extensão, os relatórios, as listas de presença e os materiais de divulgação, assim como, de forma prioritária, as nossas próprias experiências na condição de coordenadoras envolvidas em todos os percursos ofertados.

As reflexões propostas a partir do presente texto podem ser vistas como pistas, pensamentos em processo de construção, conexões transitórias, as quais nos ajudarão a traçar uma cartografia acerca do processo de formar-se alavancado pelas proposições formativas associadas à extensão.

O mesmo olhar que lançamos sobre nosso percurso metodológico constitui também o referencial teórico que se associa à formação docente. Nossa análise, deste modo, construiu-se a partir das contribuições de Maurice Tardif (2013) e Francisco Imbernón (2012), autores que discutem a formação de professoras(es) a partir da experiência, considerando o espaço de trabalho docente e a experiência como formativos. Em consonância com hooks (2017), acreditamos que tanto a educação quanto a formação docente podem e devem permitir transgressões e serem pautadas a partir de novos paradigmas, tais como o formar-se ao formar. Por isso,

[pedimos] a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, [celebramos] um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade. (hooks, 2017, p. 23-24).

## **LETRAMENTOS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONSTRUINDO DIÁLOGOS ENTRE A ERER E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)**

Nas seções a seguir, tratamos da extensão como possibilidade de transgressão tendo em vista a necessidade urgente de formação das(os) profissionais da educação no que diz respeito à ERER e o descaço presente, em muitas universidades, em lidar com tais demandas nos currículos de seus cursos. Aproveitamos também para apresentar o programa de extensão LEA e seus objetivos, além dos cursos por ele ofertados – que originam os textos dessa obra –, os propósitos de cada um e seus ministrantes.

### **A extensão como possibilidade de transgressão**

Compreendemos que o debate e os estudos acerca das relações étnico-raciais devem permear a formação inicial de professoras(es) e demais profissionais da educação em seus cursos de graduação.

Contudo, sabemos que a realidade, em grande parte das universidades, ainda pouco contempla as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 (Alves-Brito; Bootz; Massoni, 2018; Ferreira, 2012; Gomes, 2012). Nesse sentido, vemos na extensão uma possibilidade de transgredir o sistema de ensino universitário que raramente contempla a educação antirracista – sendo que muitas das vezes em que o faz, é a partir de iniciativas pessoais de docentes, não de iniciativas institucionais – e de levar esse debate seja para as(os) profissionais de educação que não tiveram tal formação seja para as(os) que ainda estão em formação, mas não têm a EREER contemplada em seus currículos.

Desse modo, a extensão seria muito mais do que um elo entre a universidade e a comunidade, mas também uma *rachadura*<sup>2</sup> que nos permite transgredir a ordem presente nos cursos de graduação e levar o debate acerca da EREER tanto até essas(es) futuras(os) profissionais quanto às(aos) que já estão no exercício de suas profissões. Assim, precisamos tensionar tais discussões dentro e fora da universidade, nos questionando constantemente

Como podemos – e podemos? – nos mover dentro das rachaduras, abrir rachaduras e ampliar as fissuras? Como podemos mudar nosso olhar para ver através das rachaduras? Como podemos ficar atentos para que as rachaduras não se fechem ou que a ordem dominante simplesmente não as remende? (Walsh, 2018, p. 83).

---

2De acordo com Walsh (2014, n.p), “[a]s rachaduras tornam-se o lugar e o espaço a partir do qual a ação, a militância, a resistência, a insurgência e a transgressão avançam [...]”.



Ao longo do desenvolvimento do LEA, percebemos que a extensão vem se mostrando como uma potente rachadura no sistema universitário para transgredir o silêncio presente na formação de professoras(es) no que diz respeito à educação antirracista. Além disso, tem-se evidenciado também como uma ferramenta que nos possibilita pensar, junto a docentes e demais profissionais da educação de diversas regiões do Brasil, uma educação voltada para a prática da liberdade. Assim como tem-se mostrado um local “de formação onde os professores [têm] a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (hooks, 2017, p. 52).

## **O programa de extensão LEA**

O programa ganhou vida em outubro de 2020, tendo as atividades ofertadas ocorrido de modo on-line devido ao cenário pandêmico naquele momento. Inicialmente era um projeto coordenado por apenas uma professora, da área de Línguas Estrangeiras do Colégio de Aplicação, tendo sido pensado para realizar formações para professoras(es) de línguas adicionais e produzir materiais de ensino de línguas em uma perspectiva antirracista. Contudo, desde sua primeira ação — I Ciclo de Debates Decolonizadores —, o LEA recebeu inscrições de pessoas de diversas áreas do conhecimento. Apenas cerca de 30 % do público que participou das primeiras formações eram professoras(es) de línguas ou estudantes do curso de Letras, e a grande maioria das(os)

participantes relatava a falta de contato com EREER em suas formações e a falta de proposições formativas antirracistas que fossem gratuitas e de qualidade.

Diante desse cenário, o LEA passou a contar com a participação de outras pessoas de dentro e de fora do CAP/UFRGS para desenvolver suas ações, tornando-se um coletivo com parcerias potentes. Além disso, o LEA deixou de ser um projeto e virou um programa, englobando diversas atividades formativas, e sua proposta foi repensada a fim de acolher as(os) diversas(os) profissionais da educação que procuravam nossas formações.

O programa busca fomentar ações para o diálogo entre a formação docente e a EREER, no intuito de fortalecer tanto a implementação da EREER como um projeto de educação antirracista na Educação Básica e nos cursos de graduação e de pós-graduação. Tem como objetivos:

- 1) Promover o fomento ao ensino, à extensão e à pesquisa a partir da formação de educadoras(es), profissionais da educação e estudantes, tendo como foco as relações étnico-raciais, com o intuito de consolidar um projeto conjunto de sociedade na qual todos sejam igualmente valorizados;
- 2) Contribuir com a implementação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 em âmbito municipal, estadual e nacional a fim de fomentar a discussão sobre EREER em todas as etapas e modalidades de ensino;

- 3) Formar educadoras(es) e profissionais da educação para o ensino qualificado das relações étnico-raciais, contribuindo para o debate sobre EREER nas escolas, nos cursos de graduação e de pós-graduação;
- 4) Promover reflexões teóricas e práticas sobre o ensino na Educação Básica, tendo em vista a EREER, a fim de consolidar um projeto político-pedagógico antirracista nas escolas;
- 5) Construir projetos educativos de valorização das culturas, das histórias e dos saberes construídos pelas comunidades negras e indígenas de modo a contribuir para a promoção da igualdade racial;
- 6) Socializar conhecimentos a fim de contribuir com o fortalecimento e a expansão das políticas públicas para a diminuição das desigualdades étnico-raciais;
- 7) Fortalecer as relações entre a universidade e a sociedade, democratizando os conhecimentos acadêmicos e aproximando a universidade dos conhecimentos populares.

## **Os cursos dos quais se originam esta coletânea**

Ao longo do ano de 2022, foram construídos e ofertados quatro cursos de formação inicial e/ou continuada, dois no primeiro semestre e os outros dois no segundo, a saber: *Diálogos sobre Feminismos Negros; Pensamento Negro e Decolonialidade; Letramentos e Educação Antirracista e Gestão em educação e currículo: onde fica a educação para as relações étnico-raciais? – II edição.*

O primeiro curso, “Diálogos sobre Feminismos Negros”, teve como objetivo específico qualificar o debate sobre feminismos negros, tendo em vista a educação para as relações étnico-raciais, a fim de consolidar um projeto político antirracista nas escolas. A formação foi constituída pelas seguintes aulas:

1) *Feminismos Negros: Pensamentos, Lutas e (Re)existências*, tendo a professora Halina Macedo Leal (FURB) como ministrante e a doutoranda Luciana Dornelles Ramos (UFRGS) como mediadora;

2) *A autoria feminina negra no romance rio-grandense*, encontro ministrado pela professora e produtora cultural Tainã do Nascimento Rosa e mediado pela professora Lara Ana dos Santos Cornelio;

3) *Reflexões sobre interseccionalidade em Lélia Gonzalez*, sendo a professora Luciana de Oliveira Dias (UFG) ministrante da aula e a professora Liliam Ramos da Silva (UFRGS) mediadora;

4) *Pedagogia Feminista Negra*, ministrada pela doutoranda Tayná Victória de Lima Mesquita (Unicamp) e mediada pela doutoranda Graziela Oliveira Neto da Rosa (UFRGS);

5) *Diálogos sobre gênero, raça e ciências*, cuja ministrante foi a professora Katemari Diogo da Rosa (UFBA) e a mediadora foi a doutoranda Dandara Rodrigues Dorneles (UFRGS).

O segundo curso ofertado, *Pensamento Negro e Decolonialidade*, objetivava promover reflexões teóricas a fim de qualificar o debate acerca da história e das contribuições da população negra para a so-

cidade, para a educação e para o pensamento brasileiro, a fim de consolidar um projeto de educação antirracista. A atividade foi composta pelas seguintes aulas:

- 1) *Pensamento negro brasileiro: uma perspectiva histórica*, ministrada pelo professor e historiador José Rivair Macedo (UFRGS) e mediada pelo professor Maurício da Silva Dorneles;
- 2) *A perspectiva decolonial na divulgação científica africana e afro-diaspórica*, ministrada pela professora Bárbara Carine Soares Pinheiro (UFBA) e mediada pela doutoranda Luciana Dornelles Ramos (UFRGS);
- 3) *Pensamento negro, educação e saberes ambientais*, ministrada pela doutoranda Dandara Rodrigues Dorneles (UFRGS) e mediada pela doutoranda Patrícia Gonçalves Pereira (UFRGS);
- 4) *Educação antirracista e decolonialidade*, ministrada pela doutoranda Luciana Dornelles Ramos (UFRGS) e mediada pela professora Dedy Ricardo Machado (CAp/UFRGS).

A terceira proposta formativa, *Letramentos e Educação Antirracista*, buscava promover reflexões teóricas e práticas a fim de: qualificar o debate acerca da educação para as relações étnico-raciais e de questões envolvendo linguagem; promover o letramento racial crítico na educação básica e na formação inicial/continuada de educadoras(es); refletir sobre os estudos dos letramentos de reexistência de modo a (re)pensar as práticas em sala de aula e promover reflexões acerca das relações entre linguagem, raça e gênero. As seguintes aulas compuseram o percurso formativo:

1) *Formação crítica de professores de línguas e decolonialidade*, ministrada pelo professor Kleber Aparecido da Silva (UnB) e mediada pelo doutorando Thiago Martins Rodrigues (UFRGS);

2) *Educação linguística antirracista*, ministrada pelo doutorando Maurício José de Souza Neto (UFBA) e mediada pela mestranda Josiane Dorneles Boaventura (UFRGS);

3) *Educação linguística e relações étnico-raciais: reflexões a partir da prática*, ministrada pela professora Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski (CAp/UFRGS) e pelas(os) residentes Ediana Rodrigues Parnow, Jonas Paz da Silva Dutra, Raíssa Gabriella Wasem Cardoso e Vitoria Valduga (UFRGS) e mediada pelo graduando Wellington Luan Porto (UFRGS);

4) *Raça, gênero e linguagem*, ministrada pela professora Glenda Cristina Valim de Melo (Unirio) e mediada pelo doutorando Lázaro de Oliveira Evangelista (UFRGS);

5) *Letramento racial crítico*, ministrada pela professora Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG) e mediada pela professora Joelma Silva Santos (IFBA);

6) *Educação Escolar Indígena: letramentos e alfabetização*, ministrada pela doutoranda Nubiã Batista da Silva Tupinambá (UnB) e mediada pela professora Maria Cristina Graeff Wernz (Unipampa).

A quarta formação ofertada, *Gestão em educação e currículo: onde fica a educação para as relações étnico-raciais? - II edição*, tinha como objetivos: promover reflexões teóricas no intuito de qualificar o debate acerca do processo de gestão em ERER; compreender o alcance

e os parâmetros legais do processo de gestão em ERER; delinear o espaço da ERER no currículo escolar e analisar os limites e as possibilidades na implementação da ERER na educação pública e privada. O curso foi desenvolvido em cinco encontros:

1) *Gestão de educação para as relações étnico-raciais: qual o espaço da gestão de educação?*, ministrado pelas professoras Adriana Conceição Santos dos Santos e Patrícia da Silva Pereira e mediado pela doutoranda Luciana Dornelles Ramos (UFRGS);

2) *Educação para as relações étnico-raciais no currículo da Educação Básica*, ministrado pelas professoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar) e Cláudia Luísa Zeferino Pires (UFRGS) e mediado pela mestranda Nelza Jaqueline Siqueira Franco (UFRGS);

3) *Auditamento do cumprimento da Lei n. 10.639/03: o Grupo 26-A do TCE-RS*, ministrado pelo procurador Jorge Luís Terra da Silva (Procuradoria-Geral do Estado do RS) e pela professora Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (UFRGS) e mediado pelo doutorando Thiago Martins Rodrigues (UFRGS);

4) *A gestão de educação para as relações étnico-raciais na educação pública: prioridades!*, ministrado pela professora Géssica Francielle Nunes de Paula (Escola Estadual Indígena Yvy Porã) e pela doutoranda Graziela Oliveira Neto da Rosa (UFRGS) e mediado pela professora Carolina Chagas Schneider;

5) *Documentos legais e autorizações de funcionamento: o papel dos Conselhos de Educação para com a ERER*, ministrado pelas professoras Fabiane Borges Pavani e Estela Carvalho Benevenuto e mediado pela professora Sinthia Santos Mayer.

## FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA: REDES, LACUNAS E RACHADURAS

Quando nos propomos a refletir acerca da formação docente, evocamos imediatamente um percurso que comumente se constitui a partir de uma lógica unilateral e que considera trajetórias *formais*, como o ensino a partir de seminários, cursos, aulas etc. Entretanto, nossa proposição com o presente texto envolve olhar para o formato de propostas formativas que consideram a experiência e o processo de autoformação como cerne do percurso.

Corroboramos as ideias de Imbernón (2012, p. 45) quando afirma que “cada vez há mais formação e pouca transformação”. Este movimento envolve a disseminação de propostas que aparecem descoladas das necessidades expressas pelas(os) professoras(es) e, mais do que isso, de seus contextos de trabalho. Além disso, o desenvolvimento de percursos pautados na operacionalização e nos resultados corroboram para que tais ofertas organizem-se no estilo *fast food*. Assim, oferecem-se muitas propostas formativas e pouca (trans)formação, parafraseando Francisco Imbernón.

Na mesma linha, Tardif (2013) afirma sobre a impossibilidade de olharmos para o saber docente sem relacioná-lo aos seus contextos de trabalho. Desta forma, compreendemos a necessidade de ofertarmos percursos formativos que se conectem àquilo que as(os) professoras(es) evocam como necessidade articulada às suas práticas pedagógicas, pois, como nos indica Tardif (2013, p. 11):



[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

De acordo com Silva (2020), para que haja transformação e mudança, torna-se necessário que o percurso formativo oferecido organize-se de forma a retirar a(o) docente (em formação) de sua zona de conforto, convidando-a(o) a abrir mão das certezas e a considerar a lacuna como possibilidade. Nesse sentido, no âmbito do presente texto, pautamo-nos no conceito de *formar-se* e consideramos não apenas as(os) cursistas envolvidas(os) nos processos de formação ofertados a partir do programa de extensão Letramentos e Educação Antirracista (LEA), mas também as(os) componentes da coordenação, as(os) integrantes da comissão organizadora, as(os) bolsistas participantes em diferentes momentos, as(os) professoras(es) palestrantes e, por fim, as(os) cursistas. Interessa-nos, ainda, compreender os elementos que constituem essa rede formativa, buscando observar de que forma o *formar-se* se constitui.

O movimento de formar-se é pautado no conceito de *autopoiese*, criado por Maturana e Varela (2001), que envolve um processo de formação contínua de si mesma(o). Embora essa *autoformação* se constitua a partir do sujeito, torna-se importante reiterar que ela se dá, concomitantemente, a partir das relações, ou seja, “uma formação de si nunca é solitária, sempre em relação, a partir de experiências compartilhadas, trocadas, vividas a partir da interação” (Silva, 2015, p. 18).

O processo de *formar-se* constitui-se a partir da estrutura do sujeito no momento em que participa do percurso formativo, o que ocasionará nas mudanças, marcas e sentidos que irão compor sua formação. Porém, esse percurso se constitui a partir das relações estruturadas com o meio e com os demais sujeitos que compõem o contexto em que se insere. Embora as informações que recebe do meio externo tenham influência sobre o processo de *formar-se*, é fundamental que tenhamos claro que o que vai definir aquilo que faz sentido para o sujeito é a sua própria estrutura. Assim, conforme Silva (2020), podemos organizar todo um currículo envolvendo um curso de formação e ofertá-lo igualmente para um grupo de professoras(es) específico, mas o que cada uma(um) extrai de tal percurso e seus sentidos será sempre singular e envolverá suas experiências individuais.

Nesse sentido, entendemos que a *rachadura* (Walsh, 2014) promovida pela extensão é um convite para o *formar-se*, uma possibilidade de construção de (trans)formação, corroborando ainda aquilo que é apontado por Silva (2020, p. 138) acerca das lacunas, afirmando-as “como espaço potente de formação” e “espaço de criação e de invenção”. Este convite, precisa necessariamente estar ancorado no diálogo e na reflexão entre pares, valorizando a subjetividade presente na trajetória de cada um dos sujeitos partícipes dos percursos formativos.

A busca pelos cursos ofertados – em torno de 120 participantes em cada um – nos indica a necessidade que as(os) professoras(es) estão reverberando. Tal necessidade é lida por nós não apenas como

busca por formação, mas também como busca por troca, por diálogo e por articulação. Este movimento se materializa nos cursos a partir da constituição de redes.

Ao olharmos para as redes de relações que se organizam a partir do LEA, percebemos a multiplicidade e a diversidade representada pelos sujeitos envolvidos — para além das(os) cursistas, que constituem o diálogo entre universidade e sociedade. Em um mesmo percurso formativo há a participação de graduandas(os), mestrandas(os) e doutorandas(os), além de docentes da UFRGS como um todo, não se restringindo à unidade de origem do curso proposto. Além disso, vemos redes que conectam diferentes universidades e escolas de educação básica do Brasil, associando múltiplos contextos e diferentes experiências e, ainda, conexões com diferentes setores da sociedade.

## **PARA TRANSGREDIRMOS FRONTEIRAS: SOBRE CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS...**

Propusemos-nos, no âmbito do presente texto, pautadas nas palavras de bell hooks (2017), a lançar um convite para transgredir as fronteiras que nos são impostas pela colonialidade. Nestes escritos, o nosso convite esteve focado em olhar para a formação docente a partir de um outro viés, buscando refletir acerca de um percurso formativo com foco na EREER e pautado na experiência dos sujeitos partícipes. Nosso intuito, para além de lançar nossas lentes para os elementos que constituem este percurso formativo, foi o de quebrar com a tradição cartesiana de fazer pesquisa.

Assim, nossa análise se pautou em nossas próprias experiências e nos registros advindos dos percursos ofertados. Primeiramente consideramos fundamental afirmar que a intensa procura por cursos que têm como foco as questões que se associam à EREER nos oferecem pistas acerca da preocupação das(os) professoras(es) e demais profissionais da educação com a construção de uma sociedade antirracista, bem como, com o cumprimento das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas de educação básica.

Além disso, nossas análises nos ajudam a construir uma cartografia inicial ou um ensaio cartográfico acerca dos elementos que constituem este percurso formativo pautado na experiência. Neste *mapa* inicial, destacamos dois pontos: a possibilidade de troca/diálogo; e a constituição de redes que articulam escolas de educação básica, universidades e outros setores das universidades.

Compreendemos que tais elementos são propulsores das *rachaduras* (Walsh, 2014) ou das *lacunas* (Silva, 2020) responsáveis pelas novas conexões possíveis dentro das redes que se instituem. Para finalizar, reiteramos a inexistência de hierarquia dentro de tais redes e, portanto, dentro do mapa que buscamos delinear. O processo formativo se constitui, justamente, em um movimento rizomático, articulando todos os sujeitos nele envolvidos – coordenação, docentes, bolsistas, cursistas etc. A intensa procura nos indica a necessidade de continuarmos investindo em tais espaços, buscando articular diferentes setores

da sociedade no sentido de qualificar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas de Educação Básica e, principalmente, na busca pela construção de uma sociedade antirracista.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-BRITO, A.; BOOTZ, V.; MASSONI, N. T. Uma sequência didática para discutir as relações étnico-raciais (Leis 10.639/03 e 11.645/08) na educação científica. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 917-955, 2018.
- FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.
- hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- IMBERNÓN, F. Formação permanente e carreira docente. Entrevistadora: Sudbrack, E. M. *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, v. 13, n. 20, p. 45-50, jun. 2012.
- KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal, Rev. Psicol.*, Niterói, v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- SILVA, M. C. da. *Conhecer o conhecer na formação de professores em educação especial no Brasil: tendências e desafios*. 2020. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SILVA, M. C. da. *Formação de professores e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se*. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TONIAL, F. A. L.; MAHEIRIE, K.; GARCIA JR, C. A. S. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. *Rev. Psicol. UNESP*, São Paulo, 2017, v. 16, n. 1, p. 18-26.

WALSH, C. E. On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. In: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. (org.). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018, p. 81-98.

WALSH, C. E. Pedagogical notes from the decolonial cracks. *e-misférica*, Nova York, v. 11, n. 1, 2014. Disponível em: <https://hemisphericinstitute.org/en/emisferica-11-1-decolonial-gesture/11-1-dossier/pedagogical-notes-from-the-decolonial-cracks.html>. Acesso em: 19 dez. 2022.

# 2

## **A autoria feminina negra no romance rio-grandense**

Tainã do Nascimento Rosa

## INICIANDO A CONVERSA

Alvoreci minha trajetória como contadora de histórias por meio de narrativas tecidas por minha avó. Através de suas memórias, revivi a luta pela sobrevivência dos meus no interior do Rio Grande do Sul e recontei-as tantas vezes o quanto pude. E, se em um primeiro momento construí narrativas somente por meio da oralidade, contando histórias orais para a minha comunidade e para os meus alunos — crianças, jovens e adultos —, elas por si só agarraram-se às folhas de diários, de cadernos e de blocos de notas a fim de *escreverem-se*, processo que cativou a minha busca por palavras já romanceadas por mulheres negras rio-grandenses. Traçar histórias pela “escrevivência” (Evaristo, 2017) se constitui como prática narrativa de um eu-nós em que se inscrevem experiências da coletividade negra que falam de um lugar comum, bem como, da particularidade de quem as escreve, seja pelas vivências, seja pela construção do enredo, do estilo ou de outros alicerces da escrita.

O “lugar de fala”, segundo Ribeiro (2017) de um sujeito se constitui como o território social ocupado pelo mesmo, de acordo com as suas possibilidades coletivas do existir atravessado por sistemas de opressão e de privilégios. Mulheres negras, por serem a antítese da branquitude e da masculinidade, exercem a função de “Outro do Outro” (Ribeiro, 2017), um engendramento entre as opressões raciais e de gênero que marginalizam estas identidades, fenômeno que se expressa também na literatura. Dalcastagné (2005), em pesquisa sobre o perfil dos autores e dos personagens no romance brasileiro contemporâneo, entre os anos de 1990 e 2004, nas editoras Companhia das Letras, Record e



Rocco – as maiores companhias literárias do Brasil –, revelou que os escritores do período são sujeitos, em sua maioria, brancos (93,9 %), homens (72,7 %) e que moram no eixo Rio de Janeiro – São Paulo (47,3 % e 21,2 %, respectivamente). Contexto que se assemelha aos protagonistas representados, os quais são homens (62,1 %) brancos (79,8 %) de classe média (51,4 %). Em complementaridade a esta perspectiva, evidencia-se que mulheres escreveram 27,3 % desses romances, pessoas não brancas, 2,4 %; informações que, conjugadas, expressam que cerca de 1 % da autoria investigada representa mulheres negras. Em nova pesquisa sobre o perfil dos autores e dos personagens no romance brasileiro contemporâneo, entre os anos de 2005 e 2014, publicada parcialmente em entrevista de forma inédita (Massuela, 2018), Dalcastagné relata que os dados sobre a autoria feminina negra se mantiveram inalterados, expressando somente 1 % das narrativas veiculadas pelas grandes companhias literárias do Brasil. Zilberman (2017, p. 430), explana sobre quatro prêmios literários brasileiros para romances brasileiros contemporâneos do mesmo período, entre os anos de 2010 e 2014: “a repartição étnica, por sua vez, indica a presença de apenas dois escritores negros – Paulo Lins e Ferréz – cada um com uma única indicação. Não se constata a presença de autoras afro-brasileiras entre as finalistas selecionadas entre 2010 e 2014”. Os dados apresentados demonstram a ausência de diversidade de gênero, de raça e de classe no campo literário brasileiro, quadro distanciado da realidade social do país, visto que a população negra constitui 56 % dessa sociedade. Diante disso, o “mito da democracia racial” (Nascimento, 2016, p. 111) no Brasil desmorona.

Devemos compreender ‘democracia racial’ como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais do governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da ‘mancha negra’ [...], a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro.

Lélia Gonzalez (2020, p. 80) expõe as formas estereotipadas e subalternizadas atribuídas pelo racismo e pelo sexismo à mulher negra no Brasil do século XX — e que ainda subjazem tessituras sociais no século XXI: “à mulata e à doméstica, se complementa a mãe preta, que assume a responsabilidade de cuidar e obedecer a todos. Estereótipos opressivos que não dão conta de expor as múltiplas identidades e potências das mulheres negras”. Papéis construídos sobre a mulher negra a partir de fragmentos históricos da mucama: mulata porque miscigenada, filha de mulheres negras violentadas por senhores escravocratas; doméstica e mãe preta, pois escravizada e obrigada a cuidar da casa e dos filhos de seus opressores. Apresentados os dados sobre a produção pesquisada por Dalcastagné (2005) e apresentada por Massuela (2018), e o lugar social atribuído à mulher negra no Brasil, compreende-se que o romance brasileiro contemporâneo possui

um repertório restrito em representações e em representatividade no que concerne às mulheres negras, fator que impossibilita a ampliação do conhecimento sobre epistemologias literárias e limita o imaginário social sobre identidades femininas negras africanas e diaspóricas. Tais resultados assinalam a urgência de que mulheres negras possam se autodefinir e narrar suas próprias histórias, pois a literatura influencia, se não, constrói discursos sociais; portanto, haver representatividade tanto na autoria quanto na construção das personagens em romances brasileiros contemporâneos, promove o alargamento epistemológico no circuito literário do país. hooks<sup>1</sup> (2019) posiciona a representação negra como a presença dos nossos corpos e dos nossos saberes em diferentes produtos culturais como a música, as artes visuais, as artes cênicas e a literatura, num viés positivado. A autora ressalta que “amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser” (hooks, 2019, p. 63) e, nessa via, constrói-se a representatividade, na presença de pessoas negras em todo e qualquer lugar como produtoras de conhecimento. As narrativas de dominação e supremacia branca mantém e reforçam um status inferiorizado quanto aos sujeitos negros, portanto, romper com estereótipos racistas que nos colocam em lugares subalternizados, desconstruir o auto-ódio impregnado deste olhar e criar novas possibilidades de existir por meio da representação e da representatividade negra é imprescindível. Para tanto, hooks nos chama à construção de ações revolucionárias. Assim, diante do cenário exposto, compreende-se que as “escrevivên-

---

1 A professora e teórica bell hooks utiliza seu nome escrito em letra minúscula como forma de destacar as suas ideias para além do sujeito do discurso, subvertendo a norma padrão de língua inglesa por meio de uma possibilidade de recriação.

cias” (Evaristo, 2017) de mulheres negras rio-grandenses se inscrevem como territórios revolucionários de vozes dissidentes, quer por meio da autoria feminina negra, quer pela concepção de suas personagens.

## DISCUTINDO HISTÓRIA E histórias

A fim de mapear as produções literárias e teóricas existentes sobre os romances de autoria feminina negra no Rio Grande do Sul, efetuei uma busca no repositório digital *Lume* UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Ao serem pesquisadas as palavras-chave: “literatura negra no Rio Grande do Sul”, “romance no Rio Grande do Sul” e “autoria feminina negra no Rio Grande do Sul”, foi possível verificar produções que abarcam o romance e a poesia no Rio Grande do Sul e que, de diferentes formas, contribuem para a visualização deste cenário.

Castro (1995) discute a pertinência da obra *A Divina Pastora*, de Antonio do Vale Caldre e Fião, em 1847, como o primeiro possível romance publicado no Rio Grande do Sul – e peça que antecipou o regionalismo rio-grandense em duas décadas. Através de trechos da narrativa, a autora atribui à primeira representação de Porto Alegre – segundo ela soterrada por produções regionalistas do interior do estado – uma cumplicidade entre a cidade e o narrador. Enfatiza que

[...] à medida que o narrador for explicitando sua posição contrária à Revolução Farroupilha, se terá o alcance desses qualificativos: não se tratam de excesso amoroso,

mas de meios para assinalar ao leitor nacional que o espaço de representação escolhido *não é um burgo periférico qualquer*, mas uma cidade envolvida pelo poder da voz imperial (Castro, 1995, p. 8, grifo nosso).

A autora revela um cenário narrado através do nacionalismo, da superioridade classista e da falta de representação de vozes negras e, em especial, periféricas, como ela mesma assinala. Soma às representações de uma "Porto Alegre moderna" (Castro, 1995) as obras de Érico Veríssimo, Reynaldo Moura, Dionélio Machado, Felipe de Oliveira, Marcelo Gama, entre outros, vozes majoritariamente representadas no campo literário, como observamos na pesquisa de Dalcastagné (2005). Castro destaca, com pesar para a literatura, que Caldre e Fião "[...] tampouco assistiu ao fim da escravidão, ocorrido em 1888, ele que fora desde a juventude um *abolicionista de ideias moderadas, mas dedicado*" (Castro, 1995, p. 9, grifo nosso). Observação carregada de paternalismo sobre as vidas negras e que não contribui para a produção de epistemologias negras africanas e diaspóricas. Ainda no artigo, Castro cita a produção de Apolinário Porto Alegre, porém sem detalhá-la. Em dissertação, Araujo (2018, p. 11) destaca a obra desse autor:

Sua literatura colocou o tipo gaúcho em primeiro plano, o que por si só lhe rendeu o título de fundador do regionalismo no Rio Grande do Sul — talvez a faceta mais lembrada do escritor. Mas, incorporando em sua ficção e em sua poesia os ideais políticos com que se envolveu, retratou um gaúcho fruto da mestiçagem, ora apresentado como indígena, negro, mulato e, em menor proporção, também como o imigrante. Não há sinais de que fizesse isso por militância,

porque se deu o trabalho de entrevistar pessoas, resgatar memórias, registrar vocabulário e todo o tipo de manifestação da cultura popular para subsidiar suas criações. Seu objetivo era dar-lhes substrato real.

Considerando as experiências pessoais de Apolinário, nascido em Rio Grande, às margens do Rio da Prata, e a sua posição como fundador do regionalismo gaúcho, seus escritos revelam a necessidade de uma pesquisa aprofundada para além desse capítulo. Na busca por referências de romances de autoria feminina negra rio-grandense, também encontrei menções sobre a parceria entre Caldre Fião, Apolinário de Porto Alegre e Luciana de Abreu na formulação do *Partenon Literário*, primeira sociedade literária do Brasil, sediada em Porto Alegre. No Movimento Negro porto-alegrense, Luciana é destacada como mulher negra rio-grandense. Ainda em inquirição sobre a literata, observei, no catálogo da tradicional Livraria Traça, de Porto Alegre, sua obra *Preleções* (1949), no entanto, esgotado. Por sua vez, dada a data de registro do exemplar, e sem rastreamento de outros romances anteriores, pode-se considerá-lo como o primeiro romance de autoria feminina negra do estado. Além dessa consideração, não foi possível tecer outras reflexões sobre o livro, visto o parco desenvolvimento de pesquisas acadêmicas sobre a autora.

Debenedetti Carbajal (2007) disserta sobre a presença da mulher, do negro e do índio,<sup>2</sup> no romance histórico contemporâneo uruguaio. Inclui o romance *Las esclavas del rincón*, de Susana Cabrera, destacando a potente construção da escritora ao engendrar a narrativa através das vozes de quatro pessoas escravizadas no Uruguai do século XIX:

A autora mantém total transparência na relação entre ficção e história. Do mesmo modo que para Aristóteles, para ela a tragédia deve simular um mergulho na lenda que vincule a memória e a história, presentificando-a no nosso imaginário (Debenedetti Carbajal, 2007, p. 54).

Embora Cabrera contribua para o romance platino, não acrescenta à lacuna de autoria feminina afro-cisplatina ou rio-grandense. Por outro lado, enegrecendo as investigações sobre a autoria afro-riograndense, Fontoura (2019) destaca o poeta afro-gaúcho Oliveira Silveira, assim como o Centro Cultural Sopapo Poético. O primeiro, fundador do Grupo Palmares, na década de 1970, e um dos criadores do Dia da Consciência Negra no Brasil, instituído através da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) sobre a obrigatoriedade da cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país, produziu poesias prestigiosas autorreferenciadas e que se inter-relacionam com a América Latina em geral, e com a América Platina em particular, como no poema a seguir:

---

<sup>2</sup> Expressão utilizada pela autora, no lugar de “indígenas”, como indicado pelo Movimento Indígena Brasileiro.

## Platinos

I

(Argentina)

Milonga

tango

malambo

eu chego

negro

ao Prata

sinto frio branco.

Milonga

tango

malambo

familiares

essas palavras

quentes

me agasalham.

II

(Llamada)

Perto do Uruguai

e longe de onde

é Montevideu.

Mas rompe o candombe,

mãos escuras lá

tocam os tambores.

De repente aqui

nenhum som – e sim!

coração responde.

(Silveira, 2012, p. 150).



Suplementarmente, “[...] o Sarau Sopapo Poético reconfigura-se, mensalmente, território negro necessário para a difusão e retomada de valores e de orgulho de pertencimento étnico-racial, fortalecidos na interação e nas dinâmicas da roda de poesia” (Fontoura, 2019, p. 44), na sede porto-alegrense. Um território profícuo para o desenvolvimento da literatura de autoria negra rio-grandense e que foi e é território para a escrita de Lílian Rocha, Ana dos Santos, Fátima Farias e outras autoras e autores em ascensão literária.

Assim, a partir da revisão teórica apresentada e das pesquisas expostas até aqui, denota-se que: a) a literatura brasileira possui uma obra extensa no que concerne à autoria masculina branca de classe média; b) a produção literária negra rio-grandense está majoritariamente ancorada no gênero poesia; e c) as pesquisas brasileiras sobre autoria feminina negra no Rio Grande do Sul são limitadas, quanto mais no que concerne ao gênero literário romance. Evidentemente, as investigações não ocorrem simultaneamente às obras literárias produzidas no estado, entretanto, enquanto pesquisadora, ativista e escritora atuante no Movimento Negro gaúcho, destaco, a saber, a ausência de romances de autoria feminina negra rio-grandense que circulem nos nossos espaços literários-artísticos-culturais. Nesse sentido, para aprofundarmos o contexto de produção da autoria feminina negra de romances rio-grandenses, faz-se necessária a retomada de conceitos ligados à Negritude, sendo essa imbricada a múltiplos fenômenos sociopolítico-culturais.

O termo *Négritude* aparece pela primeira vez, em 1935, no jornal *L'Étudiant noir* (O Estudante negro), fundado por Aimé Césaire — poeta e ensaísta martinicano do pensamento negro — em parceria com outros teóricos. Descendente de um legado revolucionário e Panafricanista,<sup>3</sup> o autor publica, em 1939, o *Cahier d'un retour au pays natal* (Diário de um retorno ao país natal), produção que, conforme Césaire e Moore (2010, p. 16) “[...] consagrou, de maneira formal, a existência da *Négritude* como movimento, pensamento e noção” e que desencadeou ações individuais e coletivas, assim como o *Discurso sobre a Negritude* (Césaire; Moore, 2010). No manifesto, o autor atribui à Negritude práticas e ideias que visam construir uma identidade negra coletiva não-essencialista carregada de memórias e histórias ancestrais e com direito à diferença, conferindo-nos humanidade e emancipação. Uma luta constante contra a desigualdade, a opressão e o racismo através de um espírito combativo e de revolta contra o sistema cultural ocidental (Césaire; Moore, 2010). Césaire confere

[...] à Revolução Haitiana a paternidade plena do conceito de Negritude em si [...]. Na experiência coletiva, a negritude pode ser apreendida como fruto do amadurecimento gradativo de toda uma linhagem de pensamento, de ambos os lados do Oceano Atlântico, sobre a condição dos africanos no seu continente e de seus descendentes na diáspora (Césaire; Moore, 2010, p. 8).

---

3 O Panafricanismo foi um movimento político, filosófico e social pela defesa dos direitos do povo africano e diaspórico e pela unificação destes como Estado único. Alexander Crummell e Edward Wilmot Blyden são alguns de seus precursores (Césaire; Moore, 2010).

Em contexto escravocrata, a Revolução Haitiana de 1804 reivindicou direitos inerentes à condição humana, sustentando ideais de igualdade para todos os que faziam parte do Haiti. Além disso, foi prelúdio dos manifestos de libertação seguintes da América Latina, simbólica ou materialmente, visto que proveu recursos à Colômbia, ao Equador, ao Panamá, à Bolívia, entre outros países, para consagrarem suas independências (Queiroz, 2020). No Brasil, a Revolta dos Malês resultou em medo da Revolução Haitiana, o que fez com que a classe dominante do país realizasse/realize estratégias de opressão disfarçadas de democracia racial, como a cínica mestiçagem e a falsa incorporação de empregadas domésticas e empregados às famílias brancas. Conforme Abdias Nascimento (2016), a democracia racial brasileira é falaciosa, pois apresenta a tríplice negros-indígenas-brancos como formada por grupos aliados e passíveis das mesmas possibilidades e oportunidades sociais, enquanto que as relações raciais do país se constituem através do racismo. O autor relata que o “mito da democracia racial” se sustenta por meio de estratégias ativas, a exemplo estão os fatos de que, desde a abolição da escravatura, a Igreja utiliza sermões para a obediência do povo negro e o Estado dissimula documentos oficiais retratando uma integração negro-africana à sociedade. Além de ambos os enredos, outra lenda ratifica a democracia racial brasileira:

[...] ela se localiza na mistificação da sobrevivência cultural africana. Este fundamental argumento se reveste de grave perigo, pois seu apelo tem sido sedutor e capaz de captar amplo e entusiástico suporte. Postula o mito que a sobrevi-

vência de traços da cultura africana na sociedade brasileira teria sido o resultado de relações relaxadas e amigáveis entre senhores e escravos. (Nascimento, 2016, p. 66).

Contudo, o real cenário nacional revela o enaltecimento da miscigenação como tentativa de embranquecimento racial; a imputação de um reconhecimento de inferioridade e selvageria a tudo o que pertence à cultura negra; e o sincretismo religioso e a folclorização do negro, como forma de infantilizar nossos conhecimentos. Por conseguinte, na mesma sociedade em que se acredita no mito da democracia racial, o genocídio físico e cultural da população negra se massificam. O primeiro, agindo na extinção racial destes sujeitos; e o segundo, na rejeição de epistemologias não brancas, assim, diferentes facetas de um mesmo fenômeno: o “racismo estrutural” (Almeida, 2020). O racismo é um processo sistêmico e contínuo de segregação racial que usa a categoria de raça para dominar e oprimir um determinado grupo. No Brasil, tem origem na colonização desde a chegada dos europeus e a imposição da dinâmica de estratificação social a partir de categorias raciais e de poder — em que indígenas e negros foram/são posicionados como subalternos. O racismo é sempre estrutural, e não *um* dos tipos de racismo, porque é ancorado em uma estrutura, é parte de algo mais profundo, “seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições” (Almeida, 2020, p. 21). Ou seja,

[...] ainda que seja quase um lugar-comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século XX e a biologia — especialmente a partir do sequenciamento do genoma — tenham há muito demonstrado que não existem diferen-

ças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de *grupos sociologicamente considerados minoritários* (Almeida, 2020, p. 31, grifo do autor).

Almeida destaca que o racismo estrutural se mantém por meio de micro e macropolíticas de opressão e discriminação. Nesse sentido, equiparadamente, para combatermos o racismo estrutural, precisamos fazer uso das mesmas dimensões políticas, imbricando conhecimentos não hegemônicos a todas as esferas. Nessa luta, a literatura se apresenta como essencial, pois possibilita a narração de histórias através de vozes negras, rompendo com a opressão racial e as constantes tentativas de genocídio cultural através do “problema da história única” (Adichie, 2019). Para Adichie, a história única de uma sociedade e os estereótipos sobre ela desenvolvidos, como a inferiorização racial e intelectual, acontecem porque a sociedade global não tem acesso a uma variedade de narrativas de diferentes espaços-tempo sobre si própria. Esta ausência é planejada pelo Ocidente que produz histórias únicas e comumente inferiores sobre as sociedades não europeias, e pela falta de estrutura econômica e literária destas sociedades para ampliarem a visão do mundo sobre si mesmas. Para a autora, “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019, p. 26).

Silva (2015) nos auxilia na compreensão do panorama da literatura negra na América-hispânica ao apresentar resultados parciais do grupo de pesquisa *Vozes negras no romance hispano-americano*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, responsável por investigar personagens protagonistas africanos ou afro-americanos em romances históricos publicados por países hispano-americanos. Vale ressaltar que a pesquisa centra-se nos personagens das narrativas, portanto autores negros e não negros são responsáveis pela produção das obras citadas. Conforme a autora, “o romance é um gênero escrito muito tardio nas terras americanas e seu processo narrativo é descontínuo” (Silva, 2015, p. 77, tradução nossa),<sup>4</sup> e continua: “[...] desde suas primeiras formulações, esteve acompanhada por aspirações renovadoras que se desenvolvem em um plano utópico, caracterizado pelo compromisso de diálogo com seu tempo e sua sociedade” (Silva, 2015, p. 79, tradução nossa).<sup>5</sup> Por esta razão, na tentativa de coibir os discursos contrários aos estabelecidos socialmente, a Espanha proibiu a circulação de romances na América por três séculos. No século XIX, principalmente nos círculos culturais de Cuba, ocorreu o incentivo da produção de escritos anti-escravistas, em que os testemunhos das vítimas da escravidão privilegiavam argumentos abolicionistas. Um período em que a produção de poemas ou ensaios era mais exequível, pois os mesmos poderiam ser produzidos em partes ou compilados. Nesse cenário, surgiram relatos

---

4 Trecho original: “La novela es un género de escritura bastante tardío en tierras americanas y su proceso narrativo es discontinuo”.

5 Trecho original: “[...] desde sus primeras formulaciones, estuvo acompañada por aspiraciones renovadoras que se desarrollan en un plan utópico, caracterizado por el compromiso de diálogo con su tiempo y su sociedad”.

curtos e contos de Cuba, entre eles, o primeiro testemunho escrito por um sujeito negro escravizado: *A Autobiografia do poeta-escravo*, de Juan Francisco Manzano, em 1835, seguido de relatos pós-abolicionistas centrados em relações amorosas inatingíveis entre sujeitos brancos e negros. No século XX, a indústria hispano-americana passara a atingir maior independência editorial e, no mesmo período, por volta de 1930, surgiram os conceitos de *negrismo* e de *negritude*, lançando novas perspectivas para a literatura negra. O *negrismo*, fundado por intelectuais europeus, esteve associado à produção essencializada em sentimentos e costumes africanos, recaindo em estereótipos folclóricos; em contrapartida, a *Negritude* se fez revolucionária através de uma literatura dissidente, politizada e genuinamente voltada para a autoria negra, com nomes como o do já citado Aimé Césaire, produtor de novos códigos linguísticos e literários. Portanto,

[...] com o avanço das independências no continente [americano] e, por consequência, a produção de teorias pós-coloniais por intelectuais que trabalham com os novos objetos de estudo da história, escritores latino-americanos começam uma mudança no pensamento vigente até o momento: a busca de uma identidade nacional proposta por críticos contemporâneos objetiva escapar da comparação com os modelos europeus, pois estes reconhecem que as literaturas das Américas possuem a peculiaridade de ter

contido nelas mesmas vários aportes culturais devido a hibridização a que os habitantes do Novo Mundo foram submetidos (Silva, 2015, p. 94, tradução nossa).<sup>6</sup>

No século XXI, autores hispânicos negros e não negros desenvolvem novas correntes e conceitos literários, dentre eles destaca-se o “afrorrealismo” (Duncan, 2019), um território em que a ancestralidade ligada aos orixás e às línguas de matrizes africanas emergem. Considerações que nos auxiliam a compreender o cenário do romance na América Latina.

Cuti (2010) expõe que no contexto literário brasileiro, do século XVI ao XIX, os escritores seguiram o padrão estético da metrópole, Portugal. Em meados de 1800, a pluralidade racial, a flora e a fauna brasileira tornaram-se parte de suas narrativas, incluindo sujeitos negros como objetos de produção sobre os quais se fala e não os quais falam por si próprios; característica literária que se repete no século XX com o estabelecimento de narrativas criadas sobre negros, indígenas e pobres, dos quais se extraem mitos, superstições, danças, músicas e religiosidades, fora da ordem dos conflitos. Carentes de uma política de integração social, no século XX, pessoas ex-escravizadas continuaram sendo excluídas da cena cultural. Todavia, seguimos lu-

---

<sup>6</sup> Trecho original: “Con el avance de las independencias en el continente y, por consecuencia, la producción de teorías post-coloniales por intelectuales que trabajan con los nuevos objetos de estudio de la historia, escritores latinoamericanos empiezan un cambio en el pensamiento vigente hasta el momento: la búsqueda de una identidad nacional propuesta por críticos contemporáneos intenta escapar de la comparación con los modelos europeos, pues éstos reconocen que las literaturas de las Américas poseen la peculiaridad de estar en ellas contenidos los aportes culturales varios debido a la hibridización a que los habitantes del Nuevo Mundo fueron sometidos. A partir de la publicación de textos cuyos protagonistas son los excluidos de la sociedad, nuevas voces, originadas de otros lugares de enunciación, pasan a ser escuchadas en las Américas, invirtiendo la imagen producida por la tradición eurocéntrica, como, por ejemplo, la literatura que trata de la temática de la esclavitud, a través del punto de vista del esclavizado”.



tando pelos nossos territórios autorreferenciados e, em 1978, unificamos o Movimento Negro, período de duplo regozijo, pois no mesmo ano fundava-se a produção literária coletiva de autoria negra *CADERNOS NEGROS*, a qual completa 45 anos, em 2023, com o lançamento de seu 45º Volume. Cuti (2010) disserta sobre as múltiplas expressões que as literaturas de autoria negra brasileiras receberam ao longo de seu histórico, no qual se insere o conceito de “literatura negro-brasileira” formulado pelo autor e alinhado ao Movimento Negro – nem afro, nem preto, nem africano. A literatura negro-brasileira é a escrita a partir da experiência em diáspora e com referências nacionais, seja para segui-las, contrapô-las ou negá-las. É uma prática narrativa permeada por conflitos da coletividade negra e uma identidade do eu-lírico associada a tais vivências. Conceito que, por sua vez, relaciona-se à “escrevivência” formulada por Conceição Evaristo (2005, p. 20, grifo da autora):

Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de *insubordinação*. Insubordinação que se pode evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere ‘as normas cultas’ da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa-grande’ e sim para incomodá-los de seus sonos injustos.

Para Evaristo (2005), a escrevivência fundamenta-se a partir da ficcionalização das vidas negras, com suas aproximações e suas singularidades. Não é desconstrução da literatura dita canônica, é construção de nossas escritas, é insubordinação à norma para que a vida aconteça.

## CONSIDERANDO O AGORA

Imbricada em um contexto literário sul-brasileiro excludente e opressivo em que apenas 17 % da população é negra, num cenário nacional de 56 %, me fortaleço através de coletivos negros acadêmicos e literários. Alinhada à tradição da literatura negro-brasileira, produzo narrativas carregadas da ancestralidade dos meus: o ritmo tamborilado de Oliveira Silveira, a recriação linguística de Carolina Maria de Jesus, a narração insurgente de Jeferson Tenório, a simplicidade complexa do vocabulário e das palavras compostas de Conceição Evaristo, e as múltiplas narrativas das mulheres negras que comigo somam cento e oitenta vozes na literatura de autoria negra no livro *Carolinas*, em homenagem aos 60 anos da obra *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus, organizado pela Festa Literária das Periferias (Ludemir, 2021). Talvez a antologia citada seja a obra literária coletiva mais pujante da qual participei, pois possibilitou o encontro de cento e oitenta mulheres negras para escreverem literatura.

Em um panorama ampliado e, diante do exposto, compreende-se que a autonarração é a quebra da regra e que, no Brasil, a autoria feminina negra, quanto mais a localizada no estado do Rio Grande do Sul,

possui um repertório restrito no que concerne às suas representações e em representatividade, fatores que impossibilitam a ampliação do compêndio literário nacional e limitam o imaginário social sobre identidades femininas negras africanas e diaspóricas.

Considerando tais resultados, assinala-se a urgência de que exerçamos a nossa insubordinação escrita à norma vigente e de que possamos nos autodefinir com nossas próprias histórias, *escrevendo* a literatura romanesca brasileira em geral, e rio-grandense em particular. Por essa razão, a análise do status da autoria feminina negra rio-grandense em romances contemporâneos se faz pertinente, para que a nossa falta em representação e representatividade literária seja pontuada e para que as nossas identidades negras revolucionárias possam encontrar novos caminhos em ações de escrita criativa, ensino, pesquisa e extensão.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AUGUSTO, R. (org.). *Oliveira Silveira: obra reunida*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 2012.

ALMEIDA, S. L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ARAUJO, N. H. de. *Estudo Sobre a Vida e a Obra de Apolinário Porto Alegre*. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2018.

CASTRO, N. de. Porto Alegre, a cidade de A Divina Pastora. *Letras de Hoje*, Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras, EDIPUCRS, PUCRS, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 7-28, mar. 1995. Disponível em: <https://>

revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15629/10288.  
Acesso em: 03 ago. 2021.

CÉSAIRE, A.; MOORE, C. *Discurso sobre a negritude*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 26. jul./dez. 2005, p. 13-71.

DEBENEDETTI CARBAJAL, F. E. *Vozes alternativas na reconfiguração dos mitos fundacionais: presença da mulher, do negro e do índio no romance histórico contemporâneo uruguaio*. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007.

DUNCAN, Q. Afrorrealismo: uma nova dimensão da literatura afro-latino-americana. Tradução: RAMOS, L. In: CAPIVERDE, T.; RAMOS, L. (org.). *Deslocamentos culturais e suas formas de representação*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

EVARISTO, C. *Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita*. Rio de Janeiro: Nossa Escrivência, 2005. Disponível em: <http://nossaescrevencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>. Acesso em: 29 set. 2019.

EVARISTO, C. *Escritora Conceição Evaristo no Estação Plural*. Estação Plural. Entrevista (52:27). 22 dez. 2017. Disponível em: <https://tvbrasil.etc.com.br/estacao-plural/2017/06/escritora-conceicao-evaristo-e-convidada-do-estacao-plural>. Acesso em: 05 mar. 2021.

FONTOURA, P. A. *Sarar-Sopapar-Aquilombar: o sarau como experiência educativa da comunidade negra em Porto Alegre*. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2019.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, F.; LIMA, M. (org.). *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

hooks, b. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Disponível em: <https://www.gov.br/ibict/pt-br>. Acesso em: 29 set. 2023.

LUDEMIR, J. *Carolinas: a nova geração de escritoras negras brasileiras*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, FLUP, 2021.

LUME. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/>. Acesso em: 29 set. 2023.

MASSUELA, A. Quem é e sobre o que escreve o autor brasileiro. *Revista Cult*, 5 fev. 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

QUEIROZ, M. V. *A mais universal das revoluções*. Jacobin, 14 ago. 2020. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2020/08/a-mais-universal-das-revolucoes/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SILVA, L. R. da. La emergencia de las voces negras en la novela histórica hispanoamericana. In: SILVA, L. R. da. *Recordar para (re)contar: representaciones de la protagonista negra en tres novelas históricas hispanoamericanas*. 2015. 259 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, p. 77-109. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/134132>. Acesso em: 05 ago. 2021.

ZILBERMAN, R. O romance brasileiro contemporâneo conforme os prêmios literários (2010-2014). *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 50, p. 424-443, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/wptLv3W9jzxgr5LfQQKpqcL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 06 set. 2023.



# 3

## Percursos negros e paradigmas raciais<sup>1</sup>

José Rivair Macedo

---

<sup>1</sup> Cf. Pinsky (2017).

Este texto baseia-se na ideia geral de que, na história social brasileira, os últimos trinta anos correspondem a um contexto de transformação das estruturas senhoriais que, até então, orientavam as relações sociais. Este cenário deve-se muito à ampliação dos direitos civis, políticos e sociais garantidos na Constituição de 1988, mas sobretudo ao protagonismo de diferentes atores vinculados aos movimentos sociais negros ou ao seu ideário.

Em seus primeiros dispositivos legais, aquela que tem sido lembrada carinhosamente como a *Constituição cidadã* consagrou diversos princípios que alargaram as noções de cidadania, de dignidade da pessoa humana, da igualdade perante às leis e aos benefícios sociais garantidos pelo Estado de direito. Participantes ativos dos trabalhos preparatórios do texto constitucional, os representantes dos movimentos sociais elaboraram importantes propostas que, na década de 1990, geraram avanços políticos significativos, entre as quais cabe destacar: o reconhecimento e a demarcação das terras das comunidades remanescentes de quilombos; a criminalização da prática do racismo e do preconceito racial; o comprometimento de políticas antirracistas e a afirmação da noção de multiculturalismo e de diversidade étnico-racial; o estímulo ao ensino de história das populações negras e a importância de ações afirmativas com a finalidade de corrigir distorções sociais decorrentes do racismo.

A maior dificuldade que se apresentava historicamente a esses movimentos era pôr em prática ações políticas e sociais efetivas pelas quais se pudesse combater os mecanismos de discriminação e exclusão que atravessavam a história das relações raciais no país. Marcadas



pela informalidade e pela ambiguidade, pouco perceptíveis em termos institucionais, tais relações geravam diferentes formas de preconceito e discriminação que funcionavam como poderoso instrumento de distinção social e econômica, com grande capacidade de gerar distorções e desigualdades, mantendo os negros em condição marginal e subalterna. É isto que se percebe nos versos da canção *Racistas otários*, lançada no primeiro álbum da banda negra paulistana Racionais MC's (1990): “No meu país, o preconceito é eficaz / Te cumprimentam na frente / E te dão um tiro por trás”.

## MOVIMENTO SOCIAL E AFIRMAÇÃO POLÍTICA

Ao longo da década de 1980, no contexto da crise da ditadura civil-militar, assistia-se a uma retomada dos movimentos sociais e, no caso dos movimentos negros, a uma importante mudança de estratégia de ação. Desde a sua fundação, em 1978, o *Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial* dirigiu os seus esforços para a denúncia da ideologia da *democracia racial*. Pondo em prática uma ideia que já vinha sendo esboçada desde o início da década de 1970, o ano de 1988 foi marcado por amplas mobilizações em defesa da eleição do 20 de novembro como *Dia da Consciência Negra*. A seguir, somaram-se diversas campanhas de denúncia do racismo e de valorização e orgulho racial sintetizadas em poderosas frases de efeito, como “Negro é lindo”; “100 % negro” e “Onde você guarda o seu racismo?” (Andrews, 1998; Domingues, 2008).

A reorganização das pautas que iriam orientar as lutas dos movimentos sociais negros na passagem do século XX para o século XXI seguiu de perto o conceito de *quilombismo*, que aparece pela primeira vez no livro *O negro revoltado*, escrito em 1968 por Abdias do Nascimento, e apresentado por ele no *Segundo Congresso de Cultura Negra das Américas*, realizado em 1980 no Panamá. Forjado na experiência da luta pela liberdade, o *quilombo* torna-se modelo de organização política autônoma e de resistência, baseado no princípio da diversidade, a partir do ponto de vista dos afrodescendentes. O conceito é alargado nas reflexões desenvolvidas na década de 1980 pela pesquisadora Beatriz Nascimento, sendo aproximado a diversos territórios ou lugares, fixos ou móveis, marcados pelas vivências ou experiências negras, como os terreiros de candomblé e umbanda, as escolas de samba, os bailes *black* e as congadas — aspectos apresentados em tom poético de rara sensibilidade pela própria pesquisadora e ativista no filme de 1989 intitulado *Orí*, dirigido por Raquel Gerber (Ratts, 2006).

Para os atores do Movimento Negro, a sociedade brasileira encontrar-se-ia inconclusa até que parcelas majoritárias da população viessem a ser efetivamente contempladas nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado. Tratava-se então de retirar os afro-brasileiros da situação marginal em que se encontravam até aí, vivendo uma *cidadania relativa*, e alçá-los à posição de cidadãos plenos, como participantes ativos das diretrizes da sociedade. Aos poucos, a ênfase deixou de ser dada à denúncia do racismo e foi direcionada para medidas efetivas de combate ao fenômeno, com uma diferença essencial: o Estado passou a ser mobilizado como ator no processo, a partir da

discussão e das medidas contra o chamado *racismo institucional*. O primeiro passo nesse sentido foi a criação, em 1988, da Fundação Cultural Palmares, uma secretaria especial vinculada ao Governo Federal que viria a ter papel propositivo de primeiro plano na preservação, valorização e promoção cultural da memória e patrimônio dos afro-brasileiros (Guimarães, 1999).

Um dos marcos fundamentais do percurso político dos movimentos aqui tratados foi a *Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo, pela cidadania e a vida*, organizada em 1995 em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares – identificado pelos ativistas como símbolo maior da resistência ao escravismo. Foi uma mobilização nacional de grande relevância que colocou a questão negra na agenda dos detentores do poder, de onde surgiram inovações institucionais significativas. Seu principal resultado foi forçar a retirada do Estado de sua tradicional posição de neutralidade em face do racismo, de modo que, em 1996, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, foi criado o *Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra* (Silvério et al., 2011).

Mas o acontecimento que constitui o divisor de águas no processo de afirmação de um novo paradigma das relações raciais foi a participação brasileira na *III Conferência Mundial da ONU contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas*, que reuniu mais de 6.000 representantes de governos (africanos, americanos, europeus) e ativistas, ocorrida entre 31/08/2001 e 08/09/2001, em Durban, na África do Sul. O Estado brasileiro enviou uma representação oficial com 185 pessoas credenciadas a representar formalmente

o país, entre os quais o então Ministro da Justiça, José Gregori, e o Secretário Nacional de Direitos Humanos, Gilberto Sabóia, além de 320 brasileiros(as) representando diferentes entidades da sociedade civil. Assumia-se ali uma agenda de compromissos voltada para a erradicação das desigualdades raciais no Brasil, com a proposição de medidas concretas de combate às discriminações através de um conjunto de políticas e ações afirmativas cujos efeitos tornaram-se gradualmente visíveis na primeira década do século XXI (Silvério et al., 2011).

As deliberações e encaminhamentos da *Conferência de Durban* tiveram reflexos de curto e médio prazo. A posição assumida pelo Governo Fernando Henrique Cardoso inverteu a lógica das relações informais que retroalimentavam o *racismo à brasileira* e ofereceu instrumentos políticos pelos quais representantes negros tornaram-se gradualmente propositivos, porque passaram a ocupar espaços de decisão junto aos diferentes níveis do poder público. Na primeira gestão do Governo Luís Inácio Lula da Silva, foram criadas, em âmbito federal, em 2003, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que gozava do status de um ministério e tinha por meta o estabelecimento de iniciativas contra as desigualdades raciais; e, logo depois, em 2004, vinculada diretamente ao Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que se encarregava de organizar e propor medidas de caráter educativo para a inclusão étnico-racial de populações negras e indígenas.

Dois dispositivos legais, para além de sua dimensão jurídica, apontam as alterações de rumo da concepção de organização social abertas pelo texto constitucional de 1988. O primeiro ganhou forma em meio a uma complexa e delicada negociação política em torno do projeto proposto pelo Senador Paulo Paim que, entre avanços e recuos, foi corporificado na Lei Federal n. 12.288/2010, mais conhecida como *Estatuto da Igualdade Racial* (Brasil, 2010). O segundo dispositivo legal, apenas aparentemente menos impactante, foi a aprovação da Lei Complementar n. 150, sancionada em 2015, mais conhecida como *PEC das Domésticas*, que, ao regulamentar e igualar do ponto de vista legal os trabalhadores(as) domésticos(as) às demais categorias profissionais, eliminou os últimos resquícios das relações de tipo senhorial, marcadas pela informalidade, o paternalismo e a influência pessoal, à revelia dos direitos formais dos(as) assalariados(as) – constituídos em sua maior parte por mulheres e homens negros (Brasil, 2015).

Em seu Título VIII, Capítulo II, Artigo 216, Inciso V, a Constituição Federal (Brasil, 1988) prevê o tombamento de todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos quilombos. Tal dispositivo permitiu o gradual reconhecimento e legalização de inúmeros domínios doados, entregues, ocupados ou adquiridos, com ou sem formalização jurídica, às famílias descendentes de escravos que as ocupavam há várias gerações sem poder regularizá-las e sem poder dispor delas definitivamente.

Os grupos designados a partir do texto constitucional como “remanescentes de quilombos”, e mais usualmente como comunidades quilombolas, encontram-se espalhadas de Norte a Sul do Brasil, frequentemente nas zonas rurais. Com base em dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e pela Fundação Cultural Palmares, o geógrafo Rafael Sanzio Araújo dos Anjos (2006) identificou a existência, no ano de 2003, de 2.284 delas em todo o território nacional – com exceção de Roraima, Acre e Distrito Federal.

Fortemente marcadas pela identidade familiar, por práticas comunitárias e por uma cultura tradicional, as comunidades quilombolas, com o apoio de entidades sociais e da Associação Brasileira de Antropologia, iniciaram, ao longo da década de 1990, um movimento pelo reconhecimento oficial por parte do Estado e, em alguns casos, pela regularização do título de propriedade e demarcação de suas terras, às vezes, ameaçadas por fazendeiros, grileiros e empresas de exploração agrícola. Ao mesmo tempo, as lideranças locais quilombolas estabeleceram contatos com seus pares, dando origem a entidades representativas de seus interesses em nível estadual e nacional.

É muito provável que a abrangência, a densidade e o significado dos direitos inerentes ao movimento quilombola não tenham sido percebidos imediatamente pelas elites rurais que logo reagiram e procuraram dificultar o processo de concessão de títulos fundiários mediante contestação jurídica e entraves legais. Em 2004, o atual Partido Democrata impetrou Ação Direta de Inconstitucionalidade contra o Decreto n. 4.887/2003 que regulava o reconhecimento e a titulação

de comunidades quilombolas, definindo o Instituto Nacional de Reforma Agrária como órgão responsável para isso (Brasil, 2003). Segundo os dados levantados pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), entre 2008 e 2009, o INCRA conseguiu liquidar apenas 11 % do orçamento previsto para a titulação de terras de remanescentes de quilombos (Paixão, 2010).

Duas produções documentais do cinema negro constituem registros privilegiados dos diferentes contextos de ação dos movimentos sociais acima descritos. Em *Abolição*, no ano de 1988, Zózimo Bulbul recupera em tom de forte crítica social um vivo testemunho de representativas personalidades públicas, entre os quais o atleta bicampeão olímpico Adhemar Ferreira da Silva, o jurista Joaquim Barbosa e o então governador gaúcho Alceu Collares, acerca dos limites sociais, dificuldades e possibilidades dos afrodescendentes. Na outra extremidade do processo, o cineasta Joelzito Araújo e a cineasta Meg Mylan, em 2013, realizaram o documentário *Raça: um filme sobre a igualdade*, acerca da mobilização, entre os anos 2005-2011, de três diferentes iniciativas de valorização racial: a malograda tentativa de criação em São Paulo, por Netinho de Paula, da emissora *TV da gente*, dirigida especificamente ao público negro; os bastidores da tramitação do *Estatuto da Igualdade Racial* no Congresso Nacional; e a luta da líder quilombola Miúda dos Santos, no Espírito Santo, em defesa de sua comunidade, ameaçada pelos interesses de uma poderosa corporação internacional, a Aracruz Celulose.

## AÇÕES AFIRMATIVAS E INTELLECTUAIS NEGROS

O redirecionamento das políticas públicas voltadas para a inclusão das camadas racialmente discriminadas pode ser observado também na esfera da saúde, com a criação de um conjunto de ações destinadas a melhorar os serviços oferecidos às populações menos favorecidas e tratar doenças que afetavam particularmente as populações negras, entre as quais, por exemplo, a anemia falciforme. Daí resultou, em 2004, a formulação de uma *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra*, com planejamento, gestão e implementação desenvolvidas em âmbito federal, estadual e municipal pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Realmente, em uma análise dos indicadores sociais entre 1998–2008, houve significativa ampliação da oferta para a população negra em estabelecimentos de saúde pública, de modo que, ao final do interstício, 64,9 % do atendimento era dirigido a esse segmento (Paixão, 2010; Brasil; Bonfim, 2012).

Duas outras iniciativas foram tomadas para reparar as desigualdades históricas vigentes na sociedade e conferir maior visibilidade e competitividade aos afrodescendentes. A que teve maior repercussão e suscitou maior polêmica dizia respeito à adoção de ações afirmativas no ensino superior público, através de políticas de democratização do acesso e, sobretudo, através de um sistema de cotas mediante reserva percentual de vagas. O objetivo era ampliar e melhorar a capacitação profissional de pessoas oriundas de estabelecimentos públicos de ensino fundamental e médio e de pessoas negras e indígenas. A outra medida dizia respeito a uma alteração no perfil educacional visando à



inclusão de memória ao instituir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, de acordo com o disposto na Lei Federal n. 10.639/2003.

As primeiras universidades a implementarem o sistema de cotas raciais em seu processo seletivo foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em 2003, e a Universidade de Brasília, em 2004. A seguir, o mesmo aconteceu na Universidade Estadual da Bahia, na Universidade Federal da Bahia, na Universidade Estadual do Norte Fluminense, e em outros 40 estabelecimentos públicos de ensino superior, sobretudo após 2007. A constitucionalidade das cotas raciais foi contestada legalmente junto ao Supremo Tribunal Federal em 2009, sendo confirmada por unanimidade por aquele tribunal e depois transformada na Lei Federal n. 12.711/2012, em que se prevê a reserva de 50 % das vagas das Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico para estudantes oriundos de famílias de baixa renda que tenham cursado todo o Ensino Médio em escola pública, e aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção equivalente ao da população de seus respectivos Estados.

Desde 2003, a Lei n. 10.639 sofreu aperfeiçoamentos e ajustes e ganhou notável fundamentação didático-pedagógica em estudos, seminários e produção de documentos junto ao Ministério da Educação. Alterada pela Lei Federal n. 11.645/2008, que a ampliou ao estabelecer também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, ela deu origem a orientações e a procedimentos conceituais e teóricos para garantir sua aplicação e efetividade. Ela promoveu alterações no interior das universidades, estimulando-as a criar disciplinas e progra-

mas de formação destinados ao ensino das relações étnico-raciais, a história dos afro-brasileiros e a história da África. Em algumas delas, a começar pela Universidade Federal de São Carlos, foram criados grupos de ensino, pesquisa e formação acadêmica orientados pelo princípio da diversidade e pelo multiculturalismo, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS), ou Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIS) (Santos, 2008).

Estas alterações vinculam-se, por sua vez, à gradual difusão, em espaço acadêmico, de ideias, projetos e ações fundamentadas em bases teóricas que privilegiam as dimensões étnico-raciais das formas de expressão de poder e enfocam a sociedade a partir de múltiplas tensões e conflitos, segundo perspectiva crítica aos pressupostos eurocêntricos. Junto a nomes consagrados como Clóvis Moura, Abdias do Nascimento e Nei Lopes, que nos anos 1970-1980 não encontraram interlocução acadêmica e direcionaram suas obras diretamente aos leitores interessados pelos conteúdos nelas contidos, outro perfil de intelectual negro(a) ganhou forma no decurso dos anos 1990.

Atuando no interior da Universidade tais pesquisadores(as) souberam articular competência acadêmica e compromisso social em diversas áreas do conhecimento, seja a Geografia (Milton Santos, Rafael Sanzio de Araújo), Economia (Marcelo Paixão), Educação (Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva), Antropologia (Kabengele Munanga, Acácio de Almeida), Sociologia (Lélia Gonzales, Petrônio Domingues, Valter Roberto Silvério, Comunicação (Muniz Sodré), História (Flávio dos Santos Gomes, Paulino Cardoso, Wlamira de Albuquerque). Data de novembro de 2000 o *I Congresso*

*Brasileiro de Pesquisadores Negros* (COPENE) na UFPE, em que se decidiu pela criação da *Associação Brasileira de Pesquisadores Negros* (Gomes, 2009).

## IDENTIDADES RECONFIGURADAS

Associadas ao contexto de expansão capitalista em escala global que ganhou contornos bem definidos no período posterior à Guerra-Fria, a diversificação social e a afirmação política de minorias racialmente discriminadas andou em paralelo com os interesses econômicos da sociedade de consumo. Torna-se gradualmente perceptível a estratégia de alargamento da oferta de produtos étnicos diversificados e a idealização de mercadorias destinadas a camadas sociais negras com maior capacidade de compra.

A ampliação da oferta de produtos de beleza, de vestuário e de artigos de entretenimento sugere a existência de uma visão empresarial atenta aos gostos particulares de uma classe média negra com poder de compra e muita disposição em ver modificadas as atitudes de discriminação e do racismo. A valorização da estética negra, de estilos e performances que expressam o modo de ser negro no mundo tornaram-se objeto de exaltação e encontram inspiração em periódicos dirigidos preferencialmente a esses segmentos sociais, cujo caso mais ilustrativo é o da revista *Raça Brasil*, em circulação desde 1996.

A oferta de produtos culturais inspirados no ideário *afro*, ou influenciados por ele, pode ser notado de modo mais evidente no mercado da música. Certos ritmos e estilos dirigidos ao consumo popular

por bandas de pagode (entre os quais *Só Pra Contrariar*, *Raça Negra*, *Molejo* etc.) e bandas de Axé Music (*Araketu*, *É o Tchan*, *Terra Samba*) correspondem aos seus congêneres do estilo sertanejo, do forró etc. Menos influenciado em seu nascimento pelas mídias e interesses econômicos é o som dos bailes do Funk carioca, que logo teve sua sonoridade e forte apelo erótico difundidos nas rádios de todo o país.

Alguns movimentos artístico-culturais emergentes das periferias urbanas constituíram, a partir dos anos 1990, alternativas a esse processo de mercantilização de produtos *afro*, e só parcialmente dialogam com a indústria cultural. No caso do *hip-hop* paulista e carioca, é nítida a percepção de que se trata de uma música e um ritmo nascido no *gueto*, e, como tal, vinculado aos ideais culturais das minorias e potencialmente capaz de denunciar as desigualdades sociais e raciais dominantes. Arte e cultura têm sido também considerados meios de inclusão e de promoção da cidadania pelos idealizadores e ativistas do Grupo Cultural *AfroReggae*, criado em 1993 na favela de Vigário Geral, no Rio de Janeiro. Em Recife, data de 1995 a gestação do movimento *MangueBeat*, expresso nas canções de Chico Science e Nação Zumbi e da banda Mundo Livre, onde os ritmos de origem africana como o maracatu foram relidos e adaptados ao ritmo *pop*, com letras de denúncia das condições precárias das populações marginalizadas que sobreviviam dos caranguejos do mangue.

Um dos espaços de maior inovação das estéticas negras foi criado em Salvador, onde Organizações Não Governamentais de gestão cultural deram origem a movimentos de grande impacto público. O mais significativo deles nasceu com o bloco carnavalesco Olodum, criado em 1979, que logo se tornou grupo cultural cujo diferencial era o am-

plo uso de instrumentos de percussão. O sucesso alcançado no final dos anos 1980 garantiu sucesso comercial, visibilidade nos meios de comunicação, maior capacidade de produção, alcance e difusão internacional. Junto com o bloco Ilê-Aiyê e o bloco Filhos de Ghandi, o Olodum foi uma das melhores expressões da identidade negra ressignificada e valorizada como produto cultural naquele momento (Fischer et al., 1993).

Outro produto cultural afro-brasileiro que exerceu grande influência nas últimas três décadas foi a capoeira, que desempenha hoje papel de primeiro plano na divulgação de uma imagem positiva do país no exterior. Tanto a *capoeira regional*, idealizada por Mestre Bimba, quanto a *capoeira de Angola*, ensinada por Mestre Pastinha, projetaram-se no exterior, sendo amplamente praticadas em todos os continentes. Das ruas de Salvador para o mundo, o reconhecimento do valor artístico, estético, marcial e cultural da capoeira deve muito à notoriedade de pessoas que souberam preservar as tradições ancestrais que deram a ela fama e prestígio, processo retratado com grande eloquência no documentário dirigido por Lázaro Faria (2004), intitulado *Mandinga em Manhattan*.

A Bahia serviu de cenário inicial para outra reconfiguração das tradições culturais de matriz africana. Foi a partir de Salvador que teve início, em 1983, por ocasião da *II Conferência de tradição Orixá e Cultura*, um manifesto assinado por cinco das mais respeitadas ialorixás baianas, das casas do Gantois, do Ilê Axé Opô Afonjá, da Casa Branca, do Bogum e do Alaketu, documento idealizado por Mãe Stella de Oxóssi pelo qual se reivindicava a posição de religião ao candomblé.

A intenção era afirmar a originalidade e especificidade das matrizes étnico-culturais jeje-nagô aos cultos praticados na Bahia, reconhecendo nelas os traços diferenciais da africanidade (Barretti Filho, 2010).

A politização e a organização das religiões de matriz africana tiveram curso desde então, e se admite hoje a pluralidade de cultos, práticas e rituais ao vasto conjunto de manifestações de Norte ao Sul do Brasil. A variedade de formas assumidas pelo Carimbó da Ilha do Marajó, pelos cultos aos caboclos<sup>2</sup> e encantados<sup>3</sup> das Casas das Minas do Maranhão, pelos terreiros de Umbanda de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, ou pelo Batuque gaúcho, atesta o extraordinário dinamismo das crenças populares de origem africana adaptados e reconstituídos em solo brasileiro num rico processo de trocas com o catolicismo e com as tradições ameríndias. Diversas quanto a sua forma, ao reconhecer o legado imaterial africano, tais manifestações pleiteiam reconhecimento, respeito e liberdade de culto junto aos poderes públicos em um contexto de agravamento das tensões religiosas em meio urbano em virtude da escalada político-religiosa dos movimentos neopentecostais – cujo discurso estimula a intolerância, a estigmatização e a perseguição daquilo que consideram como obra do demônio e paganismo.

Assim, uma análise mais geral de dados de natureza socioeconômica permite supor que este amplo quadro de transformações não produziu alterações significativas no cenário social brasileiro. Embora tenha havido certa ampliação da oferta de serviços públicos às po-

---

2 Nas religiões afro-brasileiras, a palavra caboclo designa entidades espirituais de origem indígena.

3 Nas religiões afro-brasileiras praticadas no Maranhão, Piauí e Pará, a palavra encantados designa entidades sobrenaturais muito variadas, desde antepassados de origem indígena, africana ou europeia (caso de D. Sebastião) até animais (cobras encantadas, botos).

pulações negras menos favorecidas, no quesito raça/cor os dados do Censo Nacional realizado em 1998 apontavam acentuada desigualdade na distribuição percentual de renda, na taxa de alfabetização e na quantidade média de anos de estudo de brancos, pretos e pardos. O desequilíbrio salarial era ainda maior entre o salário de homens e de mulheres, com grande prejuízo para as mulheres negras – que era o grupo mais prejudicado na distribuição da renda (Paixão, 2003). Quanto à taxa de alfabetização, a proporção de analfabetos afrodescendentes era muito maior (20,8 %) do que a de analfabetos brancos (8,4 %). A média de anos de estudos dos afro-descendentes era em 2 anos inferior à média da população branca (Paixão, 2010).

Dez anos depois, em 2009, o núcleo de pesquisa *Observatório das Metrópoles*, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, em pesquisa sobre a distribuição populacional em espaços urbanos das dezessete cidades mais importantes do país, apontava, com variações, a persistência de desigualdades raciais na ocupação espacial (Paixão, 2010). Na distribuição, as assimetrias mostraram-se maiores nos bairros ocupados por brancos de elevado status social, com melhor infraestrutura, enquanto as áreas ocupadas majoritariamente por pretos e pardos eram compartilhadas por brancos de baixo status social. O que ocorria, segundo os pesquisadores, era um gradual embranquecimento das posições de status superiores em detrimento da participação de pessoas de origem preta ou parda, isto é, afrodescendentes (Ribeiro, 2009; Santos, 2012).

Em síntese, pode-se fechar esse ensaio com uma hipótese que nos parece a mais razoável: tirada da invisibilidade em que era historicamente mantida, a população negra não desfruta ainda de igualdade de oportunidades, mas tem consciência de seu percurso, de seus objetivos e da própria responsabilidade pela transformação de sua realidade. A potência da voz do sambista Jorge Aragão (1992) faz ressoar aquilo que, em nosso ponto de vista, pode sintetizar a posição dos(as) negros(as) em nosso cenário social contemporâneo: “*Quem cede a vez não quer vitória / Somos herança da memória / Temos a cor da noite / Filhos de todo açoite / Fato real de nossa história*”.

## REFERÊNCIAS

- ANDREWS, G. R. *Negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: EDUSC, 1998.
- ANJOS, R. S. A. dos. Cartografia e quilombos: territórios étnicos africanos no Brasil. *Africana Studia*, Porto, n. 9, 2006, p. 337-355.
- ARAGÃO, J. Identidade. In: ARAGÃO, J. *Chorando estrelas*. Gravadora RGE, 1992. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n7LqrGUBDF0>. Acesso em: 12 set. 2023.
- ARAÚJO, J.; MYLAN, M. *Raça: um filme sobre a liberdade*. Documentário. 2012, 104min.
- BARRETTI FILHO, A. *Dos yorùbà ao candomblé kétu: origens, tradição e continuidade*. São Paulo: EDUSP, 2010
- BRASIL. Constituição Federal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05/10/1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 set. 2023.
- BRASIL. Decreto nº 4.887/2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21/11/2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em: 12 set. 2023.



BRASIL. Lei Complementar nº 150/2015 de 1 de junho de 2015. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1 jun. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp150.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp150.htm). Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Lei Federal nº 12.288/2010, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 jul. 2010.

BRASIL. Lei Federal nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 ago 2012.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10. jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL, S. A.; BONFIM, L. A.. O movimento negro na Política Nacional de Saúde Integral da População Negra e sua relação com o Estado brasileiro. In: BATISTA, L. E. et al. (org.). *Saúde da população negra*. Brasília: ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, 2012, p. 62-91.

BULBUL, Z. *Abolição*. Produção e direção: BULBUL, Z. 1988, 152min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hm4MKGxQVqc>. Acesso em: 12 set. 2023.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo* (UFF), n. 23, 2008, p. 100-123.

FARIA, L. *Mandinga em Manhattan*. Documentário. Realização X Filmes. 2004, 54min. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=K\\_y\\_84AwQIO](https://www.youtube.com/watch?v=K_y_84AwQIO). Acesso em: 12 set. 2023.

FISCHER, T. et al. Olodum: a arte e o negócio. *Revista de Administração de Empresas*, v. 33, n. 2, p. 90-99, 1993.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 419-441.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

PAIXÃO, M. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIXÃO, M. *et al.* (org.). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PINSKY, J (org.). *O Brasil em contexto, 1987-2017*. São Paulo: Editora Contexto, 2017, p. 123-139.

RACIONAIS MC'S. Racistas otários. *In: RACIONAIS MC's. Holocausto Urbano*. Gravadora Boogie Naípe, 1990. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5E-AquGg9tw>. Acesso em: 12 set. 2023.

RATTS, A. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Kuanza, 2006.

SANTOS, R. E. dos. *Questões urbanas e racismo*. Petrópolis: DP & Alii; Brasília: ABPN, 2012.

SANTOS, S. A. De militantes negros a negros intelectuais. VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA – MUNDOS SOCIAIS, SABERES E PRÁTICAS. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2008.

SILVÉRIO, V. R.; PINTO, R. P.; ROSEMBERG, F. *Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas*. São Paulo: Contexto, 2011.

# 4

## **Pensamento negro, saberes ambientais e educação – favelas, quilombos e terreiros**

Dandara Rodrigues Dorneles

## PESSOAS NEGRAS EM MOVIMENTO

O dia surgiu claro para todos. Porque hoje não tem fumaça das fábricas para deixar o céu cinzento. (Jesus, C., 2014, p. 137).

A minha ancestralidade é toda a natureza que foi criada pela primeira semente viva que iniciou esse mundo, e eu acredito nisso. Tem gente que não, mas eu acredito. Então para mim é isso. Minha ancestralidade é a natureza. (Pinto, 2017).

Este ensaio apresenta uma breve reflexão acerca do Pensamento Negro, os Saberes Ambientais e a Educação, na intenção de fomentar articulações teórico-políticas que contribuam para a consolidação de agendas, pesquisas, aulas e debates sociais engajados<sup>1</sup> com as questões étnico-raciais e socioambientais brasileiras. Para tanto, um conjunto de conhecimentos defendido principalmente por mulheres negras de favelas, terreiros e quilombos substancializa as discussões empreendidas. A motivação da escolha desse tema se deve pela minha inserção nas áreas correlatas, assim como por uma emergência — no sentido de urgência e de reemersão — de pautas e debates acerca das contendas raciais e ambientais, sobretudo na Educação.

De acordo com a pedagoga e antropóloga Nilma Lino Gomes (2018), historicamente o campo da Educação no Brasil vem se consolidando como um espaço teórico e prático para as intervenções e para os debates sociais realizados pelo movimento negro, de mulheres negras e quilombolas, na busca por equidade e igualdade racial. Esse

---

1 Inspirada na pedagogia engajada de bell hooks (2017), compreendo que a produção engajada do conhecimento, que repercute e nasce em aulas e em debates sociais, deve valorizar a expressão de todos, compartilhando experiências e propiciando a transgressão.

fato também se concretiza, segundo a autora, pela confiança da comunidade negra organizada de que a Educação, juntamente com outras áreas do conhecimento, pode promover mudanças nas estruturas e pensamentos, proporcionando importantes transformações disruptivas em uma sociedade racializada. Logo, a Educação vem sendo reivindicada por negras e negros como um direito social que deve respeitar e dialogar com a diversidade de maneira afirmativa, combatendo desigualdades, possibilitando oportunidades e sendo, inclusive, antirracista (Gomes, 2018).

Neste momento, é oportuno mencionar que Gomes (2017, p. 23) entende como “Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade”. Do mesmo modo, a autora defende que o Movimento Negro é um agente político e educador, pois produz, sistematiza e articula saberes e pedagogias. Esse Movimento nas lutas políticas contra o racismo questiona e problematiza, por exemplo, os conhecimentos tomados como absolutos e verdadeiros, como as histórias racistas dadas por oficiais sobre a população negra. Assim, ao produzir outros discursos, apontar novos significados, ações e saberes da comunidade negra, esse movimento também tensiona sua relação com a educação brasileira, visando inclusive repensar a escola, os currículos e as universidades.

Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, militante e educadora de longa data, é também o Movimento Negro que organiza coletivamente os saberes, e que dá o primeiro suporte para negras e negros

apresentarem publicamente e formalmente as suas reflexões teóricas (Silva et al., 2020). É o movimento negro brasileiro, segundo estas intelectuais, que oferece alicerces para o desenvolvimento do Pensamento Negro de modo amplo, tal como para o Pensamento Negro em Educação<sup>2</sup> (Silva; Barbosa, 1997). Assim, ao mencionar *Pensamento Negro*, eu me refiro ao pensamento falado, escrito ou expresso por pessoas negras deste país que se dedicam a pensar as múltiplas experiências negras.

O Pensamento Negro está presente nos artigos, nos ensaios, nas reportagens de jornais. Está presente nas palestras, reuniões de coletivos, nos protestos e nas conversas estabelecidas em prol da equidade e da igualdade racial. Está nas rodas de samba, nas letras de rap, nos quadros e fotografias que pessoas negras politicamente engajadas produzem. Logo, tratamos de movimentos e pensamentos negros diversos em ações, posicionamentos e pautas, que problematizam e discutem desde as africanidades, a escravização e as vivências diaspóricas, até os direitos sociais contemporâneos que incidem na educação, na segurança e na saúde da população negra.

Mas, tendo isso em vista e tantas necessidades advindas de um país racializado e de uma sociedade capitalista ocidentalizada e considerando as lutas negras por autonomia e por vivências plenas, podemos questionar: de que forma as agendas e reivindicações do Movimento Negro e das pessoas negras em movimento se relacionam com as crescentes discussões acerca do Meio Ambiente? Levando em

---

<sup>2</sup> Pensamento Negro em Educação é aqui compreendido como um conjunto de reflexões, estudos e proposições com contribuições teóricas, práticas, políticas e sociais que visam à Educação e à agência de pessoas negras, elaborado por educadoras e educadores negros brasileiros (Silva; Barbosa, 1997).

conta um cenário de catástrofes ambientais e climáticas que culminam em doenças e em desastres que impactam fortemente a população negra brasileira, o que se tem produzido a respeito do assunto e a sua relação com o racismo? De que forma a Educação, tão importante para o Movimento Negro, pode incidir neste debate contribuindo para a descolonização dos saberes ambientais aprendidos e ensinados nos distintos espaços educativos?

Longe de responder a estas perguntas de forma acabada, parto do princípio — principalmente dialogando com Carolina Maria de Jesus e com Makota Valdina, mulheres negras que vivenciaram distintos contextos brasileiros — de que há desigualdades sociais que culminam em desigualdades ambientais racializadas. Logo, há cenários de injustiça e racismo ambiental e climático que atingem diretamente as pessoas negras em diferentes comunidades.

Do mesmo modo, inspirada nessas e em outras mulheres negras que compõem o Pensamento Negro, parto do princípio teórico e epistemológico de que em territórios como favelas, quilombos e terreiros há saberes e fazeres ambientais ancestrais que incidem na educação e constroem mundos. Portanto, o objetivo deste ensaio é adensar as discussões que relacionam Pensamento Negro, Saberes Ambientais e Educação, tendo em vista os milenares conhecimentos e organizações negras que resistem/(re)existem mesmo em meio a uma estrutura social brasileira que insiste em seguir com sistemas de exploração, espoliação, escravização e extinção.

Neste ensaio considero as favelas, os terreiros e os quilombos como espaços/territórios de múltiplas vivências negras. Tal como argumenta o jornalista, professor e sociólogo Muniz Sodré, considero que o terreiro “afigura-se como a forma social negro-brasileira por excelência” (Sodré, 2019, p. 21). É um lugar que reverbera força ou potência social para um grupo que experiencia a cidadania em condições de desigualdades histórico-geográficas, corroboradas pela própria localização da grande maioria destes territórios em regiões de vulnerabilidade social (Sodré, 2019).

Já quilombo, tal como a historiadora e ativista Beatriz Nascimento (2021, p. 109) menciona, são “sistemas sociais alternativos organizados pelos negros”, que incluem desde os quilombos nos períodos colonial e imperial no Brasil até os remanescentes e as favelas, pois se tratam de resistências culturais à estrutura escravista passada e atual. Logo, considero que terreiros, favelas e quilombos são territórios nos quais eclodem pensamentos negros. Territórios dotados de historicidade, práticas e conhecimentos que refletem a multiplicidade de vivências negras.

Importante mencionar que escrevo de um lugar, de um lócus epistêmico, impactado pelo racismo, sexismo, patriarcalismo, elitismo classista e por variados preconceitos. Não de modo hierárquico, mas interseccional (Akotirene, 2020).



Escrevo, penso, falo, experiencio esse mundo ocidentalizado como mulher negra, de comunidade tradicional de matriz africana/terreiro<sup>3</sup> e moradora de regiões urbanas e periféricas do Estado do Rio Grande do Sul. Logo, escrevo de um lugar marcado por inúmeras desigualdades sociais, mas também marcado pelos saberes ancestrais e pelas lutas negras por emancipação, como argumenta Nilma Lino Gomes (2017).

Neste momento, também reitero que ao escrever, junto com a assinatura do meu próprio nome, há outras letras e marcas, pois a vida, como nos ensina a escritora e intelectual Conceição Evaristo (2017), é uma mistura dos que foram, dos que estão sendo e dos que virão a ser. Em outras palavras, busco uma escrita comprometida com as mobilizações e lutas coletivas negras. Uma escrita que germina palavras (Dorneles, 2021), ao passo que reitera que “os nossos passos vêm de longe” (Werneck, 2010, p. 8). Portanto, com a esperança de contribuir nesta construção e de, minimamente, tentar fazer jus a um legado intelectual negro que eclode potências, eu me dedico neste momento, como bióloga e educadora, a ensejar discussões que relacionam o Pensamento Negro, os Saberes Ambientais e a Educação, reconhecendo o histórico de luta dos movimentos sociais negros, assim como de negras e negros em movimento (Gomes, 2017).

---

<sup>3</sup>De acordo com Morais e Jayme (2017, p. 268), Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana constitui “[...] uma expressão adotada para nomear os grupos praticantes das religiões afro-brasileiras no âmbito das políticas públicas ancoradas no debate acerca da diversidade cultural no Brasil”.

## **RACISMO E INJUSTIÇA AMBIENTAL AOS REBOTALHOS DO QUARTO DE DESPEJO**

As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo. [...] Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo. (Jesus, C., 2014, p. 37).

Carolina Maria de Jesus foi escritora e catadora de papel. Viveu na favela do Canindé, em São Paulo, que posteriormente foi desocupada para a construção da Marginal Tietê em meados dos anos 60. Apaixonada pela escrita e leitura, escreveu diários, que, mais tarde, se tornaram livros, contando sobre a sua dura realidade como favelada, pobre, mulher, negra e mãe em contexto de vulnerabilidade social. Em um dos seus relatos cotidianos, menciona que, quando não tinha comida, em vez de xingar e brigar com os filhos e vizinhos, ela escrevia. Pois, de acordo com a escritora, escrever era uma forma de “desafogar as misérias” e “o livro é a melhor invenção humana” (Jesus, C., 2014, p. 24).

Do mesmo modo, Carolina Maria de Jesus relata em seus diários o lugar imposto ao sujeito negro e pobre na sociedade brasileira nos anos de 1960, e que apresenta continuidades nos dias de hoje. Lugar de subalternização, rejeição, desamparo social e violências físicas,

simbólicas e epistemológicas. A percepção da autora como rebotalho, refugio ou quinquilharia do quarto de despejo é o seu modo de narrar o descaso para com a existência de milhares de pessoas faveladas. Pois, como argumenta a escritora Conceição Evaristo (2020), as histórias de Carolina configuram uma literatura onde a autora testemunha a pobreza e documenta as condições de vida de toda uma coletividade negra brasileira.

Além disso, destaco que Carolina Maria de Jesus narra inclusive fatos cotidianos que caracterizam o racismo estrutural<sup>4</sup> presente na sociedade. O racismo que é estrutural e estruturante e que, com seus específicos sistemas de opressão, acomete historicamente as pessoas negras. Carolina descreve: “[...] Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondiam-me: – É pena você ser preta.” (Jesus, C., 2014, p. 64). Logo, a escritora também afirmou a sua condição racial como negra em diferentes obras, denunciando preconceitos e discriminações raciais (Evaristo, 2020).

Carolina Maria de Jesus aborda em suas obras, portanto, múltiplas circunstâncias e aspectos que fizeram parte do seu dia a dia como mulher negra e favelada em São Paulo. Um destes aspectos, que considero tão importante quanto os demais apresentados, faz menção ao ambiente em que vivia. Nessa direção, iniciei este ensaio e esta seção mencionando trechos da obra *Quarto de despejo* da referida autora

---

4 De acordo com a sistematização realizada por Silvío Almeida (2020), o racismo estrutural integra a organização política e econômica da sociedade, estando ligado aos aspectos centrais das estruturas sociais. Desse modo, não deveríamos entender o racismo como um fenômeno conjuntural, mas como algo que constitui as relações, de forma consciente e inconsciente. O racismo seria, assim, estrutural e estruturante das relações sociais e das formações dos sujeitos.

(Jesus, C., 2014), pois neste livro há diversas descrições de situações que evidenciam as desigualdades sociais que culminam em desigualdades ambientais.

Dentre inúmeros trechos potentes do livro, Carolina Maria de Jesus relata, por exemplo, a fumaça das fábricas que deixa o céu dos favelados cinzento. Fumaça que faz parte da poluição industrial, nociva à saúde humana, à fauna e à flora, que contamina e libera gases tóxicos na atmosfera contribuindo para o efeito estufa e para as chuvas ácidas. Ainda que Carolina não soubesse na época algumas dessas informações, certamente era conhecedora e problematizadora da situação, pois, depois de muito observar, descrevia no seu diário as conjunturas, associando com as vulnerabilidades sociais do entorno.

Do mesmo modo, é possível observar no livro a sua admiração pela natureza, sua contemplação e veneração do sol assim como dos seres vivos, relacionando de forma muito veemente os aspectos ambientais aos sociais, como a natureza e a pobreza.

O céu é belo, digno de contemplar porque as nuvens vagueiam e forma paisagens deslumbrantes. As brisas suaves perpassam conduzindo os perfumes das flores. E o astro rei sempre pontual para despontar-se e recluir-se. As aves percorrem o espaço demonstrando contentamento. A noite surge as estrelas cintilantes para adornar o céu azul. Há várias coisas belas no mundo que não é possível descrever-se. Só uma coisa nos entristece: os preços, quando vamos fazer compras. Ofusca todas as belezas que existe. (Jesus, C., 2014, p. 43).

De acordo com Víctor de Jesus (2020), Mestre em Planejamento Urbano e Regional, é possível estabelecer inúmeras relações entre a pobreza, as condições ambientais insalubres que atingem a população negra brasileira e aquelas relatadas por Carolina Maria de Jesus em suas obras. Para esse estudioso negro, que se dedica sobretudo às discussões acerca do saneamento básico e às questões raciais no país, “saneamento e raça/racismo possuem uma relação tão antiga quanto a colonização e remetem ao que Carolina Maria de Jesus denominou de Quarto de despejo [...]” (Jesus, V., 2020, p. 1). Ainda, de acordo com o autor, a população negra enfrenta um histórico de destituição de condições básicas de higiene e saúde, desde os porões dos navios negreiros até os locais de moradias atuais, nos quais não há água potável, rede de esgoto, edificação adequada etc., culminando na fragilização de pessoas negras frente a doenças epidemiológicas, nutricional, fome, mortes consideradas evitáveis (Jesus, V., 2020). Consequências lastimáveis que acometem os “rebotalhos do quarto de despejo”, como diria Carolina Maria de Jesus.

Logo, quando Carolina (Jesus, C., 2014) está escrevendo sobre a terra que fede a podre, por falta de rede de esgoto e políticas de resíduos sólidos, da fome que é amarela, pois com fome enxergava tudo amarelo e inclusive “vomitava bile”,<sup>5</sup> da carne crua e estragada consumida por pessoas em situação de extrema vulnerabilidade social que culmina em mortes, das pessoas que se violentam por recursos e condições melhores de vida, ela está produzindo Pensamento Negro baseado em Saberes Ambientais. Quando Carolina Maria de Jesus

---

5 Vômito bilioso. Comum quando o estômago está vazio.

está, na década de 60, denunciando e problematizando as injustiças que acometem grupos específicos de pessoas, no seu caso, os favelados, ela está compondo Pensamento Negro crítico. E quando Carolina e outras tantas pessoas negras erguem a voz e participam de mobilizações que denunciam as suas condições degradantes de vida, elas estão, efetivamente, se envolvendo e contribuindo para os debates que baseiam as discussões políticas acerca do Meio Ambiente e das questões socioambientais.

Portanto, ainda que Carolina Maria de Jesus não tenha sido uma militante em coletivos que atuavam em prol das causas negras na época nem ativista ambiental amparada por discursos ecológicos e pelas cooperativas de reciclagem no seu trabalho como catadora de papel (Evaristo, 2020), considero que ela foi uma mulher negra em movimento e que produziu Pensamento Negro acerca dos Saberes Ambientais. Produziu tal pensamento na medida que, a partir do seu lugar como mulher negra favelada e escritora, viveu, sentiu, observou, analisou, denunciou, mobilizou e escreveu uma série de realidades atinentes às questões ambientais brasileiras. Em uma análise mais sociológica, podemos considerar inclusive que Carolina Maria de Jesus descreveu em *Quarto de despejo* o que mais tarde o Brasil reconheceu como racismo ambiental e climático.

Sobre isso, o racismo ambiental foi um termo inicialmente difundido nos Estados Unidos da América (EUA), sobretudo na década de 70 e 80. Foi cunhado por Benjamin Franklin Chavis Jr., da *National Association for the Advancement of Colored People* (NAACP), durante os protestos na Carolina do Norte contra um depósito de bifenilas

policloradas.<sup>6</sup> Tais compostos, que são altamente tóxicos, eram descartados inadequadamente em uma comunidade estadunidense majoritariamente negra e pobre, culminando em manifestações que foram a base para o movimento de justiça ambiental do país (Roberts; Toffolon-Weiss, 2004).

Nessa direção, é igualmente importante mencionar que o racismo ambiental se refere a políticas e práticas pessoais, institucionais e governamentais que prejudicam pessoas, grupos ou comunidades marcadas por raça ou cor. Não se refere, unicamente, a ações que manifestam ideais racistas, mas também àquelas ações que têm um impacto racista, independentemente de sua intenção. Este conceito institucionaliza a aplicação desigual das legislações e das políticas ambientais e industriais, denunciando a estratificação das pessoas em cor e etnia, lugares, como em periferias ou áreas rurais, assim como a exploração dessas pessoas com relação à saúde e ao trabalho em detrimento de um projeto de desenvolvimento econômico e tecnológico (Bullard, 2005).

Tanto o racismo ambiental como o climático — no qual o último se refere de maneira mais direta a eventos como raios, ciclones, secas, queimadas, inundações — fazem relação, assim, a diversos aspectos das condições de vida de determinadas pessoas racializadas (tal como pessoas negras e indígenas no contexto brasileiro). Logo, bem-estar e moradia, por exemplo, não dizem respeito apenas a uma agenda sobre saúde ou segurança habitacional da população negra, mas também

---

<sup>6</sup> Notícias e textos sobre o assunto podem ser acessadas no Portal Geledés (2020) e no site do Baobá Fundo para Equidade Racial (2021).

são parte das discussões ambientais e climáticas que incidem nas conjunturas de vidas humanas e não humanas. O racismo atravessa categorias, como social/ambiental, cultura/natureza.

No que concerne à injustiça ambiental e climática, esses conceitos expõem que os danos ambientais e climáticos não são experienciados do mesmo modo por todas as pessoas, pois ocorrem de forma desproporcional. Isso significa dizer que o tipo de impacto, sua duração e proporção é diferente para determinados grupos, como aqueles que são acometidos pelo racismo ambiental (por raça/cor) ou aqueles impactados desproporcionalmente em virtude de classe, gênero, região etc.

Como descreve Carolina Maria de Jesus, a fumaça densa e poluente emitida pelas fábricas não escurece o céu dos bairros nobres nem polui o ar de quem se beneficia dos lucros da indústria, mas sim dos favelados que moram sobretudo nos arredores (Jesus, C., 2014). Do mesmo modo, o agravamento das mudanças climáticas que culminam em estiagens, secas e enchentes não impacta os moradores de condomínios planejados de áreas nobres da mesma forma como impacta a alimentação e a habitação dos moradores de favelas, vilas e pequenas comunidades rurais. No Brasil a pobreza tem cor, e pessoas e grupos que menos contribuem para a crise ambiental e climática (quilombolas, periféricos, indígenas, pequenos agricultores familiares) acabam sendo os mais impactados por tais crises.

Infelizmente são inúmeros os exemplos de racismo e injustiça ambiental e climática no Brasil assim como diversos são os conflitos ambientais racializados que ocorrem na implementação de grandes



empreendimentos energéticos, viários, imobiliários ou de mineração. No entanto, ainda que muitos sejam os desafios para a população negra nesses quesitos, há, sobretudo nos últimos anos, um cenário de crescente mobilização política e teórica que se inicia, por exemplo, com Carolina Maria de Jesus e culmina em diferentes frentes de atuação nos dias de hoje. Prósperos são os grupos de pessoas negras que vêm pautando racismo e injustiça ambiental e climática, fazendo-se presentes em conferências, reuniões internacionais, debates sociais e universitários que adensam as discussões no contexto brasileiro.

Para citar alguns exemplos, destaco a presença de integrantes da Coalizão Negra por direitos nas Conferências das Partes (COPs) – Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima; o Coletivo Perifa Sustentável com mobilizações em prol da justiça racial e ambiental; a Associação de Pesquisa IYALETA – Pesquisa, Ciências e Humanidades; a organização Criola e o oferecimento do curso *Mulheres Negras construindo o Futuro com Justiça Climática*; a Casa Sueli Carneiro e a elaboração do Laboratório de Memória Negra e Soluções Ambientais. Grupos, coletivos e associações negras compostas por militantes e ativistas que buscam a construção de uma agenda que inclua as pessoas negras nos debates ambientais e climáticos. Pessoas negras que são afetadas desproporcionalmente, que estão pouco representadas em espaços de tomada de decisão a respeito do ambiente e do clima e que contribuem para os debates ambientais, à sua maneira e possibilidade, ainda que pouco reconhecidas. Carolina Maria de Jesus também nos ensina sobre isso.

Portanto, a escritora Carolina Maria de Jesus é um exemplo de que, cotidianamente e com as suas próprias vidas, as pessoas negras estão envolvidas nos debates sobre ambiente e clima, pois estão presentes nas mobilizações sociais em busca do direito ao saneamento básico, à moradia, ao acesso a recurso alimentar para as suas famílias e comunidades. A partir dos próprios termos – que não necessariamente são aqueles do meio acadêmico, tal como ambiente, clima, degradação – e com base nas suas próprias vivências, as pessoas que são frequentemente vítimas de enchentes, desastres naturais e eventos climáticos extremos analisam e conhecem as consequências de um mundo em desequilíbrio. E mais: produzem, desde a base, mobilizações que vêm tomando proporção para fins de mudança, fazendo movimento e compondo Pensamento Negro, tal como Carolina Maria de Jesus fez.

## **SABERES AMBIENTAIS ANCESTRAIS QUE CONSTROEM MUNDOS**

Se não tiver água, se não tiver mata, se não tiver espaço de terra para a gente colocar o pé no chão, na terra, a gente não tem de onde tirar a nossa energia, a nossa força. (Pinto, 2005).

Valdina Oliveira Pinto, mais conhecida como Makota Valdina, foi uma mulher negra, professora, educadora, líder comunitária, ambientalista e militante das causas negras. Nascida e criada no bairro Engenho Velho da Federação, em Salvador/BA, foi confirmada *Makota*

no Terreiro de Candomblé Nzo Onimboyá, da Nação Congo-Angola. Como parte do Movimento Negro, além de atuar contra a discriminação racial, lutou pela valorização e pelo reconhecimento das contribuições africanas na cultura brasileira (Pinto, 2005, 2017, 2018).

Como líder comunitária e religiosa, Makota Valdina preservava as tradições da nação de candomblé à qual pertencia e também orientava o povo de candomblé para a construção de uma consciência política, instruindo posturas e escolhas em prol de igualdade, equidade, direito e respeito a todos os seres existentes. Além disso, também participou de inúmeras mobilizações contra a intolerância religiosa defendendo o Candomblé, as comunidades-terreiros e os seus direitos (Pinto, 2005, 2017, 2018). Em vista disso e de todos os seus conhecimentos, Makota Valdina foi proclamada *Mestra de Saberes* pela Prefeitura Municipal de Salvador em 2005, participando de vários documentários e entrevistas que apresentam parte da sua grandiosa sabedoria, inclusive acerca das questões ambientais.

Para Makota, por exemplo, o povo de santo é ambientalista por natureza, pois se preocupa com a água, com a terra, com a mata e com a diversidade que é de onde vem a energia e a força do axé. Do mesmo modo, ainda de acordo com a autora, os *nkisis* são parte da natureza e dos fenômenos naturais: terra é *Kavungo*, *Dandalunda* é água, *Nzazi* é o raio; de tal maneira que não se pode, ao seu ver, discutir meio ambiente e ecologia sem considerar todas as relações e as interações com *nkisis* (Pinto, 2005, 2017, 2018).

Ainda, como exposto no início deste ensaio, para Makota Valdina, a ancestralidade é tudo o que veio antes dela, tudo o que foi criado pela primeira semente viva a ponto de afirmar que a sua ancestralidade é natureza. Logo, estamos diante de um exemplo de pensamento que reflete uma epistemologia negra e afrodiaspórica no Brasil. Um pensamento que reitera a afirmação de que não existe uma natureza única, unânime, compartilhada por todos os viventes, pois a natureza seria construída no interior das culturas e experiências. Antes, há determinadas concepções partilhadas – em termos de compreensão e de vivências – que caracterizam outras formas de entender e viver a natureza e o mundo, historicamente presentes em comunidades-terreiros.

Em continuidade aos pensamentos de Makota Valdina acerca dos Saberes Ambientais, entremeados com as questões político-sociais mais amplas tal como as querelas raciais, a educadora argumenta, em entrevista, que “ser negro hoje é você se apropriar. Fazer o seu mundo sabendo que tem uma ancestralidade, sabendo como vai viver esta ancestralidade, sabendo o mundo em que está vivendo” (Pinto, 2017, p. 81). Com base nestas palavras e nas anteriormente citadas, podemos compreender que, para Makota Valdina (Pinto, 2005, 2017), a ancestralidade é a natureza, e que ser negro hoje é trazer essa ancestralidade, essa natureza, como forma de fazer mundo.

Nesse sentido, em vista dessa e de outras constituições e concepções historicamente presentes em comunidades tradicionais de matriz africana no Brasil, considero que nos terreiros existem formas próprias de pensar a *natureza* e o *mundo*, assim como o ambiente. Formas

que mobilizam um conjunto de saberes que, por sua vez, reflete um *ethos* presente nestas comunidades, junto a outras éticas ecológicas. Éticas que prezam pela responsabilização e pelo cuidado da terra, da mata, da água, do mar, que são elementos e locais dos quais emanam as forças sagradas que possibilitam a existência dos terreiros.

Ademais, é importante destacar que ainda que tais compreensões e vivências de terreiros confluem (Santos, 2015) com determinadas discussões a respeito da preservação e da conservação ambiental, elas não dialogam com princípios que visam ao lucro e ao desenvolvimento econômico. Os princípios e valores civilizatórios, os fundamentos e os ensinamentos<sup>7</sup> dos terreiros se diferenciam dos que regem e integram o mercado capitalista. Como argumento em outro estudo (Dorneles, 2019), há aproximações entre as lógicas apresentadas (ambientalista em geral e dos terreiros), mas remetem a “mundos” com sistemas culturais distintos, para se dizer o mínimo. Mundos que estão em tensão.

Os saberes presentes nos terreiros com seus princípios e fazeres próprios compõem, assim, pensamentos que são reverberados por pessoas negras, tal como por Makota Valdina. São saberes que fazem parte do que denominamos amplamente como Pensamento Negro, pois possuem como base um conhecimento-herança que foi preservado ao longo do tempo por negros e africanos na diáspora, sobretudo mulheres. Tratam-se, inclusive, de pensamentos instigantes em um país que preconiza concepções ocidentalizadas, na medida que es-

---

<sup>7</sup>De acordo com Dorneles e Santos (2020, p. 528), “Ensino é o termo êmico utilizado para se referir, em linhas gerais, a um conjunto de saberes e fazeres afro-brasileiros que são aprendidos e ensinados ao longo dos anos e das gerações de iniciados sobre as ‘coisas de religião’”.

ses pensamentos constroem pessoas e mundos, representando outras dinâmicas sociais que incluem plantas, animais e pedras. Constituem, na sua totalidade, os Saberes Ambientais ancestrais.

Nessa direção, considero que os Saberes Ambientais ancestrais são saberes afrodiaspóricos, aprendidos e ensinados ao longo das gerações de famílias negras, que foram preservados e atualizados no decorrer do tempo do mesmo modo que mantidos e cuidados, pois configuram heranças. São saberes que enredam fazeres sobretudo expressos através da oralidade e do olhar atento ao redor. Da observação, quando permitida, do silêncio, quando solicitado, e da paciência com o tempo dos ciclos da vida. Desse modo, são saberes salvaguardados por pessoas negras, mas que partem de um conhecimento que tem base ancestral e africana e que configuram modos de existência que são presentes nos quilombos e nos terreiros – territórios negros.

Sobre as experiências negras em quilombos, destaco alguns elementos do pensamento de mulheres negras quilombolas e dos seus saberes ambientais ancestrais no sul do país. Georgina Helena Lima Nunes, Professora e Doutora em Educação, em um estudo junto a mulheres negras da Comunidade Quilombola Manuel Barbosa de Gravataí (RS) destaca um conjunto de práticas de fazer, saber e poder repassados de forma geracional neste território (Nunes, 2014). Acerca do que mencionamos como Saberes Ambientais, a professora relata que “as mulheres negras quilombolas sempre viveram no mesmo lugar e seus corpos-mulheres parecem ser extensão da natureza em uma relação com a terra, que não é de força de trabalho e, sim, de força de diálogo” (Nunes, 2014, p. 196-197).

A partir desses argumentos podemos compreender que a relação dessas mulheres negras com a terra quilombola se distancia de um sentido de posse e de uso, recorrente em um pensamento mais ocidentalizado. É uma relação de continuidade, em que os corpos-mulheres se fazem corpos-territórios. A terra tem uma dimensão sagrada e ancestral, o território possui uma dimensão histórica e constitutiva do ser. Sobretudo, destaca-se a presença de uma relação de diálogo, no qual fertiliza a terra e compõe território-comunidade.

Além de uma vinculação própria das mulheres quilombolas com a terra, Nunes (2014) expõe a forma de relação destas mulheres com o tempo-espaço, levando em consideração estações e épocas do ano. Conhecimentos que hoje em dia baseiam as ciências (agrárias, biológicas, climáticas). Para Nunes (2014, p. 197),

O tempo sazonal é trazido nas falas e atitudes femininas [das mulheres negras quilombolas] como referência para situarem-se todos os dias na lida com as roças, no manejo com as flores, no ressurgir ou ausência das plantas nativas, no fluxo das fontes d'água, que cortam os matos, e nos momentos de festejos, que emblematicamente mobilizam o lugar.

Logo, compreendo que estamos diante de pensamentos negros extremamente densos e complexos, na medida que colocam em dilema não apenas termos e condutas para com o ambiente e a natureza, mas evidenciam uma série encadeada de elementos que configuram um outro terreno epistemológico.

Em continuidade, trazendo para este diálogo pensamentos negros acerca de saberes ambientais ancestrais presentes em comunidades quilombolas nordestinas, destaco algumas reflexões propostas por Antônio Bispo dos Santos, também conhecido como Nego Bispo. Homem negro nordestino, ele é morador da Comunidade Quilombola Saco-Curtume, no município de São João do Piauí (PI). É poeta, escritor, relator de saberes, lavrador de palavras e liderança quilombola. Também é autor dos livros *Quilombos, Modos e Significados* (Santos, 2007) e *Colonização, quilombos: modos e significações* (Santos, 2015).

Sobre as formas de viver junto à “natureza” e ao “meio ambiente”, para o Mestre Nego Bispo (Santos, 2015, p. 100) é importante “[...] biointeragirmos com todos os elementos do universo de forma integrada”. A *biointeração* vivenciada na comunidade em que o autor é liderança compreende a integração, a partilha e o convívio. Ela significa viver e aprender com a terra, com a água, com os animais e as plantas, e, inclusive, transformar o trabalho humano em interação com outros seres e elementos (Santos, 2015). Logo, em diálogo com os terreiros, nos quilombos, evidencia-se também, por parte do pensamento quilombola do Mestre Nego Bispo e das mulheres da Comunidade Quilombola Manuel Barbosa, formas complexas de entender e viver natureza e ambiente.

Com base no que foi até aqui apresentado, sobre esses conhecimentos e fundamentos que refletem outras visões de mundo, considero que, em comunidades como terreiros e quilombos e em comunidades periféricas majoritariamente negras, como favelas e vilas brasileiras, há conceitos, entendimentos e práticas que culminam em



determinados fazeres e saberes, modos de vida, particulares a estes lugares. Conhecimentos que configuram epistemologias, e que, longe de serem universais, constroem outros mundos, inclusive com sabedorias ambientais ancestrais.

## **PESSOAS E COMUNIDADES INSPIRADORAS**

Longe de estabelecer conceitos, quiçá definir Pensamento Negro, o objetivo geral do texto foi reemergir algumas discussões sobre as produções e os conhecimentos negros acerca da temática ambiental, ressaltando perspectivas de mulheres negras e suas potências para a Educação. Compreendida de maneira ampla, a educação não diz respeito apenas às pedagogias e aos estudos presentes nas salas de aula das instituições de ensino formal, como as escolas e as universidades, mas tudo aquilo que é aprendido e ensinado nas mais diversas relações e espaços sociais. Há, portanto, processos educativos nas rodas de capoeira, nos blocos carnavalescos, nos clubes assim como nas vilas, nas comunidades e no próprio fazer cotidiano. Logo, Carolina Maria de Jesus, Makota Valdina e uma multiplicidade de mulheres quilombolas produzem saberes que educam, ou melhor, como diria Nego Bispo (Dorneles, 2021), possuem saberes que inspiram.

Baseada nisso, como se pôde observar, nos terreiros, quilombos e favelas, há experiências e processos educativos próprios que educam e inspiram pessoas para a análise crítica acerca do meio em que vivem, assim como educam para uma responsabilização ética e ecológica que visa ao cuidado com diferentes vidas. Uma educação engajada e

perspicaz, constituída por estratégias de existência, sobrevivência e adaptação. Esses territórios educam na medida que preservam formas próprias de estar em relação com a terra, com a água, com o clima. Educam ao apresentarem outras narrativas, reivindicações e entendimentos acerca das naturezas e da construção de mundos.

Nesse exercício de pensar sobre a Educação e os mais diversos processos educativos, considero que as múltiplas vivências e experiências negras nesses territórios mencionados – seja na reivindicação por saneamento básico, pelo direito à terra, alimentação e moradia segura, seja na perpetuação de conhecimentos, olhares e práticas ancestrais – compõem as experiências sociais negras pautadas pelo Pensamento Negro como um todo bem como expressam o Pensamento de mulheres negras periféricas, quilombolas e de terreiros. E que tais pensamentos e suas especificidades são educadores, pois ensinam e contribuem para a construção de comunidades que prezam por justiça, equidade e conservação de todas as vidas. Nessa direção, pensando no fortalecimento e na expansão de determinados princípios advindos desses saberes em prol da construção de outros mundos e sociedades, é imprescindível a consideração e o reconhecimento das diversificadas mobilizações, atuações e conhecimentos de pessoas negras em sua multiplicidade ao longo dos anos.

É necessário compreender que as agendas e reivindicações do Movimento Negro e das pessoas negras em movimento (Gomes, 2017) se relacionam com as crescentes discussões acerca do Meio Ambiente, uma vez que as pautas amplamente tratadas como sociais enredam as questões ambientais e climáticas, configurando demandas

político-sociais que não se assentam em categorias analíticas apartadas. Não há justiça ambiental e climática sem justiça racial, do mesmo modo que para haver justiça racial é necessário considerar as injustiças ambientais e climáticas.<sup>8</sup> Reconhecer, valorizar e colaborar com tais movimentações complexas e interligadas é também lutar contra a colonização do pensamento, do mesmo modo que contribuir na luta contra o racismo estrutural que se expressa no cotidiano. Portanto, há um conjunto de saberes ambientais mobilizados por pessoas negras e que contribuem para o adensamento e desenvolvimento de agendas e pautas ambientais, educando a sociedade e fazendo parte do Pensamento Negro frente às injustiças e ao racismo ambiental.

Em suma, as reivindicações e os saberes ambientais que emergem de favelas, quilombos e terreiros estão diretamente relacionados aos debates sociais sobre clima e ambiente. Tais reivindicações e saberes devem ser considerados, discutidos, priorizados por órgãos e instituições que se dedicam às questões ambientais locais e globais, uma vez que são preservados e difundidos por pessoas negras que configuram um dos segmentos mais impactado pelo racismo ambiental e climático. São reivindicações e saberes que educam, que inspiram, que mobilizam e que possibilitam a construção de um mundo compartilhado e equilibrado entre tudo e todos.

Não escrevendo *sobre* mulheres negras, mas *junto* a elas, é com Carolina Maria de Jesus e com tantas outras pessoas negras faveladas, bem como junto ao pensamento que eclode de comunidades tradicionais e reverbera sabedorias ambientais ancestrais como as proferidas

---

<sup>8</sup> Inspirada nas manifestações e argumentações do movimento social negro que mobilizaram as discussões na COP26-Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima de 2021.

pela educadora Makota Valdina, que escolhi apresentar essas breves reflexões acerca das temáticas aqui relacionadas. A esse respeito, enunciar, por exemplo, Carolina Maria de Jesus como uma pensadora negra é também legitimar a sua literatura e as suas mobilizações sociais e políticas. É reconhecer Carolina como pessoa, escritora e não como rebotalho.

Do mesmo modo, é enunciando Makota Valdina como Mestra e intelectual que valorizamos uma série de mulheres negras quilombolas e de terreiros que historicamente protegeram, preservaram e difundiram os conhecimentos que constituem esses territórios e suas forças ancestrais. Conhecimentos contracoloniais (Santos, 2015) que fortalecem a diversidade biológica e a conservação de ecossistemas. São mulheres negras e seus pensamentos, com suas teorias e conhecimentos compartilhados, que partem das realidades comunitárias, das suas experiências e dos seus potentes fazeres e saberes periféricos e ancestrais, que constituem coletividades e possibilitam vivências negras plenas, seja em quilombos, terreiros ou favelas.

Portanto, o Movimento Negro e as pessoas negras em movimento estão mais envolvidas nos debates sobre Meio Ambiente bem como nas mobilizações socioambientais, do que se menciona amplamente. É também a partir do Pensamento Negro, nutrido pelos Saberes Ambientais ancestrais e daqueles que emergem de favelas e vilas, que a Educação pode contribuir para a justiça ambiental e climática, assim como para a descolonização do pensamento levando em consideração o protagonismo de mulheres negras nos diversos espaços educadores, tal como em instituições, fóruns, comunidades e debates públicos.

Logo, considero que embasar estudos e reflexões nas perspectivas teóricas, políticas e epistemológicas de mestras/es, de intelectuais e de autoras/es negras/os brasileiras/os é reconhecer e valorizar os respectivos pensamentos, os movimentos sociais negros e os saberes que emergem de locais que possuem outros modos de ensinar e aprender, inclusive sobre ambiente e natureza. E que, dentro dos terreiros, quilombos e favelas de norte a sul do país, há saberes ambientais, salvaguardados principalmente por mulheres negras, que se baseiam nas vivências e nas ancestralidades constituindo pensamentos que são, por si só, descolonizadores e antirracistas.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- ALMEIDA, S. L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- BAOBÁ FUNDO PARA EQUIDADE RACIAL. 05 jun. 2021. *Racismo ambiental: saiba o que é e enxergue como ele vem acontecendo*. Disponível em: <https://baoba.org.br/racismo-ambiental-saiba-o-que-e-e-enxergue-como-ele-vm-acontecendo/>. Acesso em: 29 set. 2023.
- BULLARD, R. Ética e racismo ambiental. *Revista Eco 21*, Rio de Janeiro, ano XV, n. 98, 2005. Disponível em: [https://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/textos\\_educativos/etica\\_e\\_racismo\\_ambiental.html](https://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/textos_educativos/etica_e_racismo_ambiental.html). Acesso em: 21 jun. 2022.
- DORNELES, D. R. Palavras Germinantes: entrevista com Nego Bispo. *Identidade!*, v. 26, n. 1-2, p. 14-26, 2021. Disponível em: [https://revistas.est.edu.br/periodicos\\_novo/index.php/Identidade/article/view/1186](https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/1186). Acesso em: 9 set. 2023.
- DORNELES, D. R. *Saberes, fazeres e educação na terra: os barquinhos de lemanjá e os discursos ecológicos*. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de

Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2019.

DORNELES, D. R.; SANTOS, L. H. S. dos. Saberes, fazeres e educação na terra: ensinamentos durante o preparo dos Barquinhos de Iemanjá. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 48, p. 513-532, 2020. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/7118/47966773> . Acesso em: 6 jun. 2020.

EVARISTO, C. Carolina Maria de Jesus: como gritar no Quarto de despejo que “Black is beautiful”? In: CHALHOUB, S.; PINTO, A. F. M. *Pensadores negros-Pensadoras negras: Brasil séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2020, p. 357-380.

EVARISTO, C. *Ponciá Vicêncio*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

GOMES, N. L. Apresentação. In: da SILVA, P. V. B.; REGIS, K.; MIRANDA, S. A. de (org.). *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018, p. 13-17.

GOMES, N. L. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, M. C. de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, V. de. *A relação colonial entre saneamento básico e população negra brasileira: notas sobre racismo ambiental, genocídio eugenista e estigmas raciais*. Portal Geledés, 11 out. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-relacao-colonial-entre-saneamento-basico-e-populacao-negra-brasileira-notas-sobre-racismo-ambiental-genocidio-eugenista-e-estigmas-raciais/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MORAIS, M. R. de; JAYME, J. G. Povos e comunidades tradicionais de matriz africana: uma análise sobre o processo de construção de uma categoria discursiva. *Civitas*, v. 17, n. 2, p. 268-283, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/27020>. Acesso em: 10 set. 2023.

NASCIMENTO, B. Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos. In: RATTTS, A (org.). *Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NUNES, G. H. L. Ser mulher, sul mulher: “a gente tem que sempre fazer vento!” In: SILVA, J. DA; PEREIRA, A. M. (org.). *O Movimento de Mulheres Negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. 1. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2014, p. 179-203.

PINTO, V. O. *Ancestralidade por Makota Valdina*. Agô - Música e Ancestralidade. 12 dez. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N9l4diwjRbU&>. Acesso em: 22 jun. 2022.

PINTO, V. O. *Professora Valdina Pinto: Candomblé de nação Angola, Nkisi e Orixás*. TPSM \_ Conexão. 12 jun. 2018, 12min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JPIP6Wz-eRc>. Acesso em: 28 jun. 2022.

PINTO, V. O. Saberes e viveres de mulher negra: Makota Valdina. *Revista Palmares-Cultura Afro-Brasileira*, n. 2, p. 75-83, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos/revistas/revista02.pdf/view>. Acesso em: 10 set. 2023.

PORTAL GELEDÉS. *O que é racismo ambiental*. 24 jun. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-e-racismo-ambiental/>. Acesso em: 29 set. 2023.

ROBERTS, J. T.; TOFFOLON-WEISS, M. Concepções e polêmicas em torno da justiça ambiental nos Estados Unidos. In: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. (org.). *Justiça ambiental e cidadania*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004, p. 81-95.

SANTOS, A. B. dos. *Colonização, Quilombos: modos e significações*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

SANTOS, A. B. dos. *Quilombos: modos e significados*. Teresina: Editora COMEPI, 2007.

SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. de A. *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 1997.

SILVA, P. B. G.; SILVA, C. M. da; DIAS, L. R.; VALENTIM, S. dos S. A Pensadora Negra em Educação Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: memórias e reflexões. *Interritórios – Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco*, Recife, v. 6, n. 12, 2020.

SODRÉ, M. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 1, n. 1, p. 8-17, 2010.



# 5

## **Educação antirracista e decolonialidade: caminhos para uma mudança de protagonismos na escola**

Luciana Dornelles Ramos

Conheci a palavra decolonialidade na pós-graduação. Confesso que, a princípio, me causou estranheza, e me surgiu uma pergunta que acredito ser muito comum: *Qual a diferença entre descolonizar e decolonizar?* Esta dúvida me levou até algumas disciplinas da Pós que abrangiam este debate, levei um tempo até compreender as diferenças e, para isso, tive que revisitar conceitos que seriam fundamentais para esta compreensão. Entender o colonialismo, a colonialidade, a descolonização e a decolonialidade deveria ser de conhecimento de todos nós educadores, pois entender estes termos e a dinâmica entre eles, está diretamente ligado a compreensão de que existe um tipo de conhecimento que, na escola, muitas vezes (e eu arriscaria dizer na maioria das vezes), é colocado como universal. Quantos de nós conhecemos a história do Brasil a partir da versão do colonizador? Uma versão deturpada que estereotipa e oculta a presença, as lutas e o modo de ser e existir dos povos negros e indígenas, que são protagonistas nesta história. Infelizmente temos acesso a essas outras versões da história tardiamente e, nem sempre, em espaços formais de educação. Contudo, nós professores temos o poder de permitir que nossos alunos e nossas alunas tenham acesso a essas histórias mais cedo do que tivemos e também a chance de construir sua identidade com base no orgulho do seu passado, de seus antepassados, de sua ancestralidade.

Gosto sempre de fazer esta reflexão com as palavras de Chimamanda Adichie (2019) sobre o perigo de uma história única. Ela relaciona a narrativa ao poder, o poder de contar sua versão sobre um povo, e torná-la real, torná-la uma versão única da história. Quando dialogo sobre este livro com professores, costumo provocá-los: *Ima-*

ginem se sua história fosse contada pela pessoa que mais odeia você, ou, como diriam meus alunos e alunas, que tem mais ranço de você! Como esta pessoa contaria a sua história? Seria justo? Você acha que esta pessoa traria em sua história a sua melhor versão? Neste momento, os professores costumam ficar reflexivos, alguns soltam uma risada nervosa, mas todos concordam que neste contexto eles acreditam que não teriam sua história bem contada por essas pessoas. Continuo a provocação: a história dos povos negros e indígenas foi contada e registrada por pessoas que não gostavam deles, que diminuía suas lutas, seus heróis, seus direitos, e, inclusive, questionavam sua humanidade. Nós, como professores, não podemos reproduzir somente essa versão da história destes povos, temos o dever de levar para a sala de aula outras narrativas, outras versões, outros modos de viver, de ser e de existir no mundo.

Lembro que, quando adolescente na escola, eu sentia um incômodo constante, uma revolta, que alguns diziam ser uma rebeldia sem causa. Será? Um dia comprei um CD do grupo de reggae Natiruts – naquela época, comprávamos um álbum por alguma música que conhecíamos e gostávamos, e era sempre uma surpresa (às vezes positiva, às vezes negativa) conhecer as outras músicas que compunham aquele trabalho. Comecei a ouvir o CD e, de repente, eu me deparei com uma música que me acolheu, me tocou, que fez muito sentido pra mim, chamada “*Palmares 1999*”.

A cultura e o folclore são meus  
Mas os livros foi você quem escreveu  
Quem garante que Palmares se entregou?  
Quem garante que Zumbi você matou?

Perseguidos sem direitos nem escolas  
Como podiam registrar as suas glórias?  
Nossa memória foi contada por você  
E é julgada verdadeira como a própria lei

Por isso temos registrados em toda história  
Uma mísera parte de nossas vitórias  
É por isso que não temos sopa na colher  
E sim anjinhos pra dizer que o lado mau é o candomblé

Mas  
A energia vem do coração  
E a alma não se entrega não

A energia vem do coração  
E a alma não se entrega não

A energia vem do coração  
E a alma não se entrega não

A energia vem do coração  
E a alma não se entrega não

A influência dos homens bons deixou a todos ver  
Que a omissão total ou não  
Deixa os seus valores longe de você

Então despreza a flor zulu  
Sonha em ser pop na zona sul  
Por favor não entenda assim  
Procure o seu valor ou será o seu fim

Por isso corres pelo mundo sem jamais se encontrar  
Procura as vias do passado no espelho mas não vê  
Que apesar de ter criado o toque do agogô  
Fica de fora dos cordões do carnaval de Salvador

A energia vem do coração  
E a alma não se entrega não...

(Natiruts, 1999)

Esta música me tocou tão profundamente que escrevi a letra dela na contracapa do meu caderno. Eu não queria nunca mais me esquecer da mensagem que aquela música me passou e, já que a escola não me mostrava, eu precisava procurar o meu valor em outros espaços. Talvez se eu não tivesse uma mãe que me cuidasse de perto e colocasse a educação como prioridade na minha vida e a única obrigação que eu tinha, eu poderia ter me afastado mais daquela escola que não fazia muito sentido para mim. Refletir sobre isso hoje me faz pensar em quantos dos nossos jovens não afastamos com essa escola de narrativa única que só valoriza o que vem de fora, que hierarquiza e ensina padrões, que não nos educa para as diferenças, mas sim para nos moldar em caixinhas que não nos cabem. Quantos dos nossos jovens se afastam porque não cabem neste perfil de escola?

bell hooks, em *Ensinando a transgredir*, compartilha conosco um pouco de sua história e do quanto adorava a escola segregada:

Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era um lugar do êxtase, do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era um lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias. (hooks, 2017, p. 11).

Elas nos mostrou um lado potente da escola segregada, o acesso dos alunos negros a uma educação antirracista, a uma educação para a liberdade, algo que mudou quando estes começaram a viver a des-segregação e frequentarem as escolas dos brancos, como nos relata:

A escola mudou radicalmente com a integração racial. O zelo messiânico de transformar nossa mente e nosso ser que caracterizava os professores e suas práticas pedagógicas nas escolas exclusivamente negras era coisa do passado. De repente, o conhecimento passou a se resumir a pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha relação com a luta antirracista. Levados de ônibus para a escola de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. (hooks, 2017, p. 11-12).

Quando li suas palavras, fiquei reflexiva: a escola dessegregada que ela tanto odiou é muito similar com a nossa estrutura escolar dos dias de hoje. Uma escola que coloca o negro e o indígena como o *outro* do branco. Como o outro na história, como aquele que não tem protagonismo, que não tem conhecimento, e, desta forma, apaga toda a história de muitos povos e sua ancestralidade. Isso é muito violento, e não podemos nos permitir seguir propagando essas violências em sala de aula, senão, em vez de professores, seremos soldados a favor da perpetuação da colonialidade.

Para refletir sobre isso, acredito ser hora de revisitarmos rapidamente alguns desses conceitos, que nos ajudarão a compreender melhor o mundo e a escola em que vivemos. Segundo Quijano (2007), colonialismo é uma estrutura de dominação de uma população sobre outra e envolve autoridade sobre esta população. Ele trata da formação histórica dos territórios coloniais que se iniciou no século XV, marcado por invasões e genocídios que visavam dominar e eliminar comunidades nativas de norte a sul do continente americano. Colonialismo e colonialidade são conceitos diferentes, embora eles estejam diretamente ligados. Para muitos pensadores, a colonialidade é a herança do colonialismo. Segundo Zulma Palermo (2019, p. 50),

[...] entende-se por colonialidade uma forma de organização e de gestão que regula a vida em todas as suas esferas, controlando a economia, a autoridade, o gênero e a sexualidade, a natureza e seus recursos, as subjetividades, incluída a etnicidade, e as formas de conhecer.

Portanto, a colonialidade não opera somente na dimensão material sobre uma população, ela também atua sobre suas subjetividades, seu modo de ser e pensar, é uma maneira eficaz de perpetuar um pensamento e um modo de existir que remete ao colonialismo. Mesmo que não existam mais as *colônias formais*, ainda se reverbera uma estrutura de poder que mantém os mesmos no topo, e a classificação por raça e etnia está relacionada a esse padrão de poder. Através da colonialidade, tenta-se suprimir economias, saberes e culturas existentes antes da chegada dos colonizadores. Essas discussões e reflexões chamadas de “giro decolonial”<sup>1</sup> se deram a partir das elaborações de Aníbal Quijano (2007) sobre a colonialidade do poder, do ser e do saber. A colonialidade do poder é um controle da autonomia, do poder e da natureza (exploração de recursos naturais). Essa relação de poder se dá através das relações sociais, utilizando o conceito de raça para classificar socialmente etnias superiores e inferiores. A colonialidade do ser trata da construção da autoimagem do povo, de como ele se reconhece, da sensação de inferioridade dos povos marcados pelas mazelas da herança colonial, um sentimento de subalternização, colocando sempre o que vem da Europa como superior. E a colonialidade do saber, que determina como universal uma única perspectiva de conhecimento: a eurocêntrica. Está muito presente no sistema educacional, desde a educação básica até o ensino superior. Conhecer estes conceitos nos ajuda a compreender como se forma e como e por que se comporta assim a nossa sociedade.

---

1 Ballestrin (2013).



Quando comecei a compreender melhor a colonialidade, eu me admirei com este projeto tão bem aplicado, a nível mundial, de múltiplas formas de controle de alguns povos sobre outros. Também fez muito sentido entender o quanto a escola está inserida neste projeto de perpetuação da colonialidade. Sobre isso, Palermo (2019, p. 50) diz que:

Essas múltiplas formas de controle agem inter-relacionalmente, daí a sua efetividade. Isto é assim porque são operadas pelas instituições do Estado Moderno e, segundo a minha percepção, muito especialmente pelo sistema educacional em todos os seus níveis. É nesse lugar onde se institui e sistematiza completamente a diferença colonial que hierarquiza, gerando valores que atravessam toda a sociedade, sob a relação dicotômica de superioridade/inferioridade.

Um exemplo da colonialidade na escola é como muitos de nós aprendemos sobre o tal *descobrimento do Brasil*. Sempre provooco colegas, alunas e alunos sobre existir alguma possibilidade de se descobrir um lugar já habitado. Como podemos ignorar a existência de tantas etnias indígenas, com suas culturas, modo de ser e de viver, e contar que nosso país foi descoberto pelos portugueses? Nós, professores, precisamos nos perguntar sempre qual tipo de ensino estamos levando para os nossos estudantes: uma educação que liberta, que transgride, ou uma que aprisiona, que conta somente uma versão da história e serve à colonialidade?

E o que seria então a decolonialidade? Este termo foi cunhado na década de 90 por um grupo de intelectuais da América-Latina chamado Modernidade/Colonialidade. Marcado pela supressão da letra 's', diferencia-se da ideia histórica de descolonização como forma de independência e libertação das colônias, sendo o movimento um convite a questionar a universalidade do eurocentrismo, rompendo com esta lógica universalista e monocultural que faz parte da colonialidade. Ela é então uma radicalização do pensamento pós-colonial, que visa à superação do colonialismo, à ruptura com o eurocentrismo, e denuncia as situações de opressão vivenciadas nas Américas, tratando-as como consequências do colonialismo.

Como vimos anteriormente, a escola historicamente tem um lado e uma função nesta narrativa, pois ela serve a favor da colonialidade. Nela, aprendemos sobre a versão da história dos brancos europeus, sobre suas culturas, e aprendemos o eurocentrismo como um ideal a ser atingido. Consequentemente, inferioriza, subestima, estereotipa e deixa de lado a história dos povos negros e indígenas. Portanto, se por um lado a colonialidade se utiliza do racismo para afastar a história e a cultura dos povos negros e indígenas da escola, a educação antirracista rompe com esta colonialidade levando esses diferentes modos de ser, pensar e existir para as instituições de ensino. Se a escola é criada historicamente em uma estrutura racista, é necessária uma educação antirracista que combata essa estrutura desde a raiz.

Quando converso com professoras e professores sobre a urgência da implementação de uma educação antirracista em nossas práticas pedagógicas, muitos dizem não se sentirem preparados para falar

sobre e lidar com as dores do racismo. Minha resposta é que a educação antirracista não se trata necessariamente de falar sobre o racismo, mas de levar para a sala de aula as potências dos povos negros e indígenas que o racismo impede que cheguem na escola.

Importante ressaltar também que inserir estes conteúdos no currículo escolar não é uma mera exigência do movimento negro. Desde 2003, a Lei n. 10.639/03 torna obrigatório o ensino da história e da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros no currículo da Educação Básica, como forma de resgatar a contribuição do povo negro na construção social, política e econômica da história do Brasil. Esta lei abriu portas para que, em 2008, a Lei n. 11.645/08 incluísse como obrigatória na educação básica a história, cultura e luta dos povos indígenas no Brasil.

Antes de começarmos a pensar a educação das relações étnico-raciais (ERER), acredito que temos que ter em mente que, para se comprometer com a ERER, é necessário que o(a) professor(a) permita-se colocar-se no lugar de aprendiz. Uma pergunta que muito eu me fiz no início da minha trajetória com a educação antirracista era: *como oferecer para os meus alunos uma educação antirracista que eu nunca recebi?* E essa pergunta me fez buscar, em lugares não formais de educação, as respostas para aquela prática pedagógica que eu estava à procura. Aprendi muito com o movimento negro, mas aprendi muito também em sala de aula com meus alunos e alunas, e acredito que esta troca tornou minha trajetória mais especial. Outro ponto importante para o professor que inicia sua trajetória na ERER é estar aberto ao incômodo. A desconstrução sempre vem acompanhada do incômodo,

e cabe à pessoa decidir qual a maneira mais ética como profissional da educação de lidar com ele. bell hooks, por exemplo, percebeu que a partir da análise crítica da sociedade que fazia em sala de aula, os alunos e as alunas começaram a manifestar o incômodo que sentiam, e ela acolheu esse desconforto em sua prática pedagógica:

Não me esqueço do dia que um aluno entrou na aula e me disse: 'Nós fazemos seu curso. Aprendemos a olhar o mundo de um ponto de vista crítico, que leva em conta a raça, o sexo e a classe social. E não conseguimos mais curtir a vida.' Olhando para o resto da turma vi alunos de todas as raças, etnias, e preferências sexuais balançando a cabeça em um sinal de assentimento. E vi pela primeira vez que pode haver, e geralmente há, uma certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas. Respeito essa dor. E agora, quando ensino, trato de reconhecê-la, ou seja, ensino a mudança de paradigmas e falo sobre o desconforto que ela pode causar. (hooks, 2017, p. 60-61).

Professores não são imunes a este desconforto, pelo contrário: crescemos e nos formamos educadores em uma sociedade que é racista, classista, homofóbica, transfóbica e patriarcal. Dessa forma, é impossível não estar nem um pouco contaminado pelo preconceito enraizado em nossa estrutura social. Por isso, este incômodo é tão necessário, para que nós compreendamos que também precisamos mudar. Algumas pessoas preferem afastar o que causa o incômodo e não sair de sua zona de conforto. Porém, nós — professores, que temos um compromisso social com a formação de cidadãos, que fazemos parte

da construção da identidade de nossos(as) alunos(as) — precisamos abraçar e aprender a lidar com esses medos, dores e desconfortos com responsabilidade, pois são eles que nos ensinam a viver e conviver em um mundo plural, com diversas maneiras de ser e de existir. Não somos todos iguais, e fechar os olhos para estas diferenças é colaborar com um sistema opressor que favorece uns em detrimento dos outros.

Um ótimo caminho para começar a pensar a educação das relações étnico-raciais pode ser pela leitura do Parecer CNE/CP n. 03/2004, que foi criado e destinado a todas as pessoas envolvidas com o sistema de ensino, assim como à comunidade escolar e a todos os cidadãos brasileiros comprometidos com a educação. Faço então um convite a você, leitor(a), para que façamos algumas reflexões provocadas por este parecer para pensar a educação antirracista. O documento, em sua introdução, traz a discussão acerca de sua proposta de oferecer uma resposta à demanda da população afrodescendente em relação a políticas afirmativas que visem à reparação, ao reconhecimento e à valorização de sua história, identidade e cultura. Destaca o que deve estar envolvido nas políticas de reparação, reconhecimento e valorização de Ações Afirmativas. Sobre a educação das relações étnico-raciais, o parecer diz que para que ela aconteça:

[...] todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto

que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (Brasil, 2004, p. 5).

Acho interessante ressaltar que estes movimentos não se limitam à escola, já que os mesmos são resultado de uma luta histórica que vão de fora para dentro dela através do Movimento Negro. Isto não podemos esquecer: nada foi dado à população negra, esta conquista foi fruto de muitas lutas e reivindicações pelo direito à educação que sempre fizeram parte das pautas de lutas destes movimentos. Este parecer, por exemplo, foi confeccionado a partir de questionários que foram enviados a:

[...] grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. (Brasil, 2004, p. 2).

Ou seja, uma construção coletiva de pessoas engajadas com uma educação pública plural, gratuita e de qualidade para todos(as) sem deixar de fora a necessidade da implementação da lei também em instituições de ensino privadas. Precisamos entender que a escola, da maneira como ela é, violenta alunos negros, indígenas e de outros grupos não brancos. É necessária uma mudança radical para que a escola

realmente represente a pluralidade de povos e etnias que fazem parte da construção social do Brasil, uma reeducação, como no orienta o documento Nacional de Diretrizes Curriculares para ERER:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (Brasil, 2004, p. 5).

Ler que o sucesso de uns depende da marginalização de outros é forte, mas, para mim, representa bem os anos que vivi como aluna e professora em instituições públicas de ensino. Alunos e alunas negros(as) tendo que provar todos os dias que não eram marginais, característica que lhes era diariamente destinada.

O parecer também fala sobre alguns equívocos que devem ser desfeitos para o empreendimento da ERER na escola, equívocos estes como a preocupação de alguns(as) professores(as) em designar ou não seus alunos(as) negros(as) como negros ou pretos sem o fazer de maneira ofensiva. Ressalta que ser negro no Brasil é uma escolha política que vai além de fenótipo, e que é importante que saibamos que, segundo a classificação do IBGE, preto, pardo, indígena e branco são termos utilizados para classificar a cor da população brasileira, e que pretos e pardos são agregados na categoria negros, reiterando o quanto a construção da identidade negra é complexa em nosso país. Outro equívoco que o parecer aponta é a afirmação de que negros também são racistas e se discriminam entre si:

[...] no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam. (Brasil, 2004, p. 7).

Assim como mulheres, por exemplo, são capazes de reproduzir o machismo do qual são vítimas, outros grupos também podem tender a reproduzir preconceitos que os atingem. Com os negros não seria diferente, e este discurso não deve ser utilizado como ferramenta que justifique qualquer tipo de violência contra pessoas negras. Outro equívoco que o parecer sugere superar é “a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola” (Brasil, 2004, p. 7), e ainda acrescento que, na escola, estas temáticas não são e não devem ser de responsabilidade somente dos(as) professores negros(as), e sim de todo o corpo docente assim como da gestão, da supervisão e da coordenação. É muito comum vermos colegas não negros se isentando do envolvimento com a EREER como se esta devesse ser um compromisso de sua ou seu colega negro(a). O parecer de Diretrizes Curriculares para a EREER nos orienta que “A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.” (Brasil, 2004, p. 7).



O parecer traz então as pedagogias de combate ao racismo e à discriminação como pedagogias que trabalham a EREER de forma positiva, oferecendo aos negros e às negras a possibilidade de receberem conhecimento e segurança que lhes permitam se orgulhar de sua origem africana, e também propiciando para que alunas(os) negras(os) e não negras(os) desenvolvam a consciência negra. O parecer diz que esses alunos:

[...] farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (Brasil, 2004, p. 7-8).

Acho importante que o texto enfatiza que, para que a EREER aconteça, a escola e o Estado precisam se responsabilizar. Vemos muitas escolas que dizem aplicar a EREER, mas, na realidade, são professores quase que ativistas solos dentro da instituição que fazem trabalhos e projetos por vezes solitários para que os alunos e as alunas tenham um mínimo de acesso à educação das relações étnico-raciais. A Lei n. 10.639/03 e o Parecer CNE/CP n. 03/2004 exigem que esta transformação aconteça na instituição e responsabilizam o Estado para que este dê condições e suporte para a aplicabilidade de uma educação antirracista. Condições estas que vão desde formações de professores, pois estes precisam estar qualificados(as) para trabalhar a EREER

com responsabilidade, a materiais didáticos e a espaços de aprendizados que tenham boas condições para os alunos e alunas vivenciarem os processos educativos com respeito e dignidade.

O documento ainda trata das determinações de caráter normativo em relação à obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica, determinações estas que são fundamentadas e justificadas por toda a discussão trazida anteriormente no parecer. É ressaltado ainda 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”. (Brasil, 2004, p. 8).

É necessária uma mudança radical sobre como a história é contada nas instituições de ensino, pois o racismo na escola é tão enraizado que a lei existe desde 2003 e, até hoje, vinte anos depois, ela ainda não é aplicada como deveria. O parecer deixa explicitado que:

[...] aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (Brasil, 2004, p. 9).

Fica nítida a necessidade de seguir uma luta — que parece infinita para a população negra e indígena — para que a escola se reedueque a fim de trabalhar com seriedade e responsabilidade a educação das

relações étnico-raciais. São princípios que, conforme explicitados no Parecer CNE/CP n. 03/2004, já deveriam fazer parte de todos os projetos político-pedagógicos das escolas, como a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e discriminações. Estes princípios mostram a necessidade de uma mudança de mentalidade que infelizmente a maioria das pessoas nas escolas não estão dispostas a fazer, pois, se o estivessem, as mudanças de 2003 para os dias de hoje teriam sido muito maiores. São determinações que não deveriam ser necessárias, mas nossa história contada a partir de outros protagonismos que não o do colonizador, mostram que são. “Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos” (Brasil, 2004, p. 16), assim, precisamos nos utilizar de produções como o parecer e outras produções de tantos intelectuais negros(as) e indígenas, comprometidos com a educação antirracista e decolonial, para que a nossa educação tome novos rumos. Se não nos repensarmos e nos reeducarmos como escola, seguiremos a serviço da colonialidade, da história única e da marginalização de povos não brancos. A educação antirracista e decolonial é urgente para que possamos nos repensar como sociedade, para que possamos caminhar juntos respeitando nossa diversidade, e os diferentes modos de viver, de ser e de existir no mundo e com o mundo.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11. Brasília, maio/ago. 2013, p. 89-117. Disponível em: [https://www.academia.edu/22008635/America\\_Latina\\_e\\_o\\_giro\\_decolonial](https://www.academia.edu/22008635/America_Latina_e_o_giro_decolonial). Acesso em: 28 set. 2023

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10. jan. 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, Ministério da Educação, 22 jun. 2004.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

NATIRUTS. *Palmares 1999*. 1999. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=inO\\_snx5yMQ](https://www.youtube.com/watch?v=inO_snx5yMQ). Acesso em: 12 set. 2023.

PALERMO, Z. A opção decolonial como um lugar-outro de pensamento. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 3, n. 2, p. 44-56, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2466>. Acesso em: 13 set. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO, S.; GROSGUÉL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una universidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 285-327.

# 6

## Letramento racial crítico em narrativas autobiográficas de professoras negras de inglês: a intersecção de gênero, raça e classe na construção da(s) identidade(s)<sup>1</sup>

Luara Rodrigues Real

Aparecida de Jesus Ferreira

---

1 O presente estudo traz uma adaptação de uma das categorias de análise da Dissertação de Mestrado de Luara Real em que a professora Aparecida de Jesus Ferreira foi a orientadora.

Falar uma língua estrangeira de grande prestígio social estando à margem da sociedade, por si só, já é impor aos sistemas de opressão que existem narrativas diversas às de pobreza, desemprego, falta de acesso à educação de qualidade e bens culturais. Transcender este feito e atingir a posição de quem ensina essa língua é ainda mais impactante. Mulheres negras vêm conquistando esse espaço nas universidades brasileiras com excelência, apesar das adversidades no trajeto. Dentre estas adversidades, pensemos na uniformização esperada pelo corpo discente e docente das instituições de ensino, aparentemente, é preciso apresentar-se dentro de um padrão. Não estar dentro desse padrão traz à docente negra olhares desconfiados.

A professora negra que leciona inglês experiencia em seu cotidiano escolar o preconceito quanto à cor de sua pele e o estranhamento da comunidade escolar quanto a uma docente de 'cor' ensinar uma língua falada pela elite branca. Esse estranhamento é filtrado pelas docentes em várias atitudes, como *as posturas e os comentários maldosos dos alunos* durante as aulas, às vezes, difíceis de serem identificados e comprovados. (Cruz; Ramos Júnior, 2013, p. 67, grifo dos autores).

Observo como se dá a construção das identidades de professoras negras de Língua Inglesa, pensando na relação entre raça, gênero e classe. Isso porque, esses três mecanismos de opressão, ao mesmo tempo, agem como um mecanismo de asfixia social, mas são subvertidos pelos aspectos positivos da resistência e ressignificação dessas mulheres.

Neste texto respondemos à seguinte pergunta de pesquisa: Como as professoras universitárias negras entendem a influência de seu gênero, raça e classe de forma interseccional na sua construção de identidade? Conto com três seções: na primeira, abordamos sobre *Letramento Racial Crítico e suas interseccionalidades*; na segunda, *Metodologia*; na terceira, *Mulheres negras como pesquisadoras* e nos pensamentos finais respondemos à pergunta de pesquisa e apontamos sugestões de pesquisas futuras.

## **LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E SUAS INTERSECCIONALIDADES**

O letramento racial crítico considera os princípios da teoria racial crítica. Aparecida de Jesus Ferreira (2014) afirma que seu suporte é a centralidade do conhecimento experiencial. Nessa perspectiva, o letramento racial crítico ocasiona a reflexão sobre como a raça influencia as nossas experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais; e vê a raça como ferramenta de controle social, geográfico e econômico de pessoas negras e brancas, a partir de suas narrativas e contranarrativas.

As identidades de professora, mulher negra e instrutora de uma língua estrangeira também serão pensadas como construídas, desconstruídas, negociadas e dialogadas socialmente. Nilma Lino Gomes (2003) reafirma o lugar da cultura e da história nessa construção. A autora afirma que, ao falarmos da mulher negra, falamos de um processo de maior complexidade, instabilidade e pluralidade, porque

hoje, apesar das marcas negativas trazidas pelas experiências de discriminação, está acontecendo um processo de reconstrução positiva da identidade negra, que não acontece de forma isolada, mas dentro de contextos.

Conforme Crenshaw – autora e ativista da área do direito que cunhou o termo *interseccionalidade* no ano de 1989 – aborda, as noções do que são as discriminações de gênero e raça são estritamente adaptadas para abranger um conjunto pequeno de circunstâncias que nunca incluem as mulheres negras (Crenshaw, 1989). Então, a interseccionalidade corrobora entender e explicar os resultados de dois ou mais sistemas de subordinação, “especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades [...]” (Crenshaw, 2002, p. 177). A ativista ainda defende o uso das análises interseccionais em vista do desenvolvimento de intervenções e a busca por maior proteção para as mulheres negras.

A importância de desenvolver uma perspectiva que revele e analise a discriminação interseccional reside não apenas no valor das descrições mais precisas sobre as experiências vividas por mulheres racializadas, mas também no fato de que intervenções baseadas em compreensões parciais e por vezes distorcidas das condições das mulheres são, muito provavelmente, ineficientes e talvez até contraproducentes. Somente através de um exame mais detalhado das dinâmicas variáveis que formam a subordinação de mulheres racialmente marcadas pode-se desenvolver intervenções e proteções mais eficazes [...] (Crenshaw, 2002 p. 177).



Dessa maneira, como enfatiza a autora, as narrativas e contranarrativas precisam de perspectivas apropriadas e formas de análise que levem em consideração o que está em jogo quando falamos dessas identidades que se inter cruzam e ocasionam formas particulares de opressão e, nisso, os conceitos aqui discutidos se encontram.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa adequa-se à Linguística Aplicada (LA). Segundo Luiz Paulo da Moita Lopes (2009), a LA é indisciplinar, uma área mestiça e nômade, que se propõe a pensar de forma diferente, desconectar-se dos paradigmas consagrados para compreender o mundo atual. Para tanto, aportes teóricos de Pennycook (2008) e Moita Lopes (2009) foram consultados. Para a geração de dados, contamos com a pesquisa narrativa, baseada em Pavlenko (2007) e Barkhuizen (2016). A metodologia se justifica por tratar de dados relacionados às relações raciais, e este tipo de pesquisa traz ideias teóricas sobre a natureza da vida humana para sustentar a experiência educacional vivida, como posto por Connelly e Clandinin (1990). Pelo corpus da pesquisa, dialogar com subjetividade e identidade, narrativas autobiográficas (Ferreira, 2014; 2015; 2019) por meio de entrevistas foram produzidas.

Antes da apresentação da análise, faz-se necessário apresentar as participantes da pesquisa (Quadro 1):

**Quadro 1 - Participantes De Pesquisa**

Nome	Região	Raça/Cor	Data Da Entrevista	Duração
Lélia	Sudeste	Negra	28/05/2021	02h01min31s
Carolina	Sul	Negra	18/05/2021	01h21min06s
Tereza	Centro-Oeste	Negra/Preta	26/05/2021	01h05min51s
Luiza	Norte	Negra	24/05/2021	01h33min16s
Conceição	Nordeste	Negra/Preta	09/06/2021	00h55min10s

Fonte: Elaborado pelo autor.

Elas são professoras negras que lecionam disciplinas de/em Língua Inglesa em universidades públicas, selecionadas primordialmente pela atuação em eventos e publicações em anais e revistas temáticas que versassem sobre identidade racial e ensino, uma vez que, para o melhor levantamento e apuração dos dados, seria desejável que estas professoras fossem conscientes de sua importância para a transformação da realidade social.

## **MULHERES NEGRAS PESQUISADORAS**

Quando mulheres negras transformam as próprias vidas por meio da educação, também movimentam transformações nas famílias, regiões, na comunidade como um todo. O acesso ao ensino superior e à docência nesses espaços abrem caminhos que foram fechados pelo racismo, pelo machismo, pela desigualdade social em convergência e por uma estrutura que reforça essas dinâmicas. Nesse aspecto, concordamos com Ramos (2021, p. 3) ao afirmar que:

Gênero e raça são os maiores motivos de discriminação no ambiente educacional, não fossem as interferências governamentais e muitas vezes religiosas partindo até mesmo do colegiado, o espaço educacional seria o local ideal para se discutir as questões de gênero, raça e de interseccionalidades das desigualdades e diferenças, as outras formas de opressão que agem ao mesmo tempo na sociedade e nas pessoas, um exemplo, são as várias intersecções de marcadores sociais como: deficiência/ gênero, sexo/gênero/, idade/geração, “como as gerações se diferenciam” raça/etnia, sexualidade/orientação sexual e classe, através das quais são atualizados conjuntos de relações sociais, de diferenciação e articulação na nossa sociedade.

A todas essas dinâmicas de poder que atravessam e ocasionam experiências particulares às mulheres negras, damos o nome de interseccionalidade, que é o intenso fluxo de tráfego entre as opressões de gênero, classe e raça (Crenshaw, 2002). Embora pessoas brancas, indígenas, amarelas, pretas ou pardas sejam igualmente racializadas, a autora refere-se a mulheres racializadas como sendo as mulheres pretas e pardas. Entendemos que esse fluxo é motivado pela raça, o gênero e a construção das identidades das docentes, isto é, entender-se uma mulher negra e a compreensão dessa relação entre esses aspectos foi mais intensa em momentos distintos.

## RAÇA E GÊNERO: EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA E NA VIZINHANÇA

Professora Lélia (Região Sudeste), assim como tantas outras pessoas negras já devem ter experienciado, relata que, nos seus primeiros anos de vida, pôde sentir, pela primeira vez, o peso do atravessamento das dinâmicas do machismo e do racismo agindo em sua vida:

Narrativa 1,<sup>2</sup> Lélia:

Minha construção de gênero e raça foi ficando perceptível para mim quando fui para a escola aos cinco anos, no que chamávamos de jardim. [...] ali naquela escola, aos cinco anos, eu aprendi o efeito do que era ser uma menina negra. Lembro que a professora foi muito receptiva, mas os alunos passavam a mão em mim para saber se sairia a tinta. Isso me marcou naquela época. É claro que a gente tinha vizinhos, eu brincava com as vizinhas, mas é interessante, porque com as filhas das vizinhas, algumas delas tenho amizade até hoje, a questão racial não entrava. Eu era uma menina e a gente brincava, não tinha xingamento. A gente até brigava, mas em nenhum momento a briga se voltava para a questão racial. [...] Aqui nesta casa, onde estou hoje, é que descobri o racismo com uma violência maior: com xingamentos, agressões físicas e verbais de outras crianças. Aqui, me dei conta disso com mais propriedade. Quando eu estava no jardim, um ano antes, eu percebi que eu era diferente.

---

<sup>2</sup>As narrativas presentes no texto são resultado da geração de dados por meio de entrevistas. Os nomes de todas as entrevistadas estão protegidas pelo sigilo da pesquisa.

[...] Depois que a gente mudou para este bairro aqui, aos seis anos, isso virou uma regra. Essa construção de gênero e raça foi ficando muito maior e eu fui percebendo... eu tinha seis anos e o meu irmão não tinha nem um ano ainda, a vida dele foi diferente. Ele tinha o apelido famoso de 'negão', que eu não gosto, mas a gente, enquanto meninas negras na rua, para brincar era difícil. Eu e minha irmã sofremos muito racismo. Eu percebo isso comparando ao meu irmão, inclusive, às questões de gênero, porque meu irmão não lembra de nenhum xingamento que envolvesse a questão racial na fase de infância e adolescência dele, enquanto eu e minha irmã temos memórias vivas, principalmente adjetivos como: negrinha, cabelo de piche, sola de kichute no cabelo... (Real, 2022, p. 60).

As situações vividas por professora Lélia em sua infância, assim como seus irmãos — embora enfatize que o sofrimento é diferente, pois o irmão não tem memórias de racismo —, retratam, sobretudo, o racismo e o machismo de forma interseccional, visto que ela e sua irmã já enfrentavam o problema desde a tenra idade. No momento da entrevista, professora Lélia estava com 47 anos de idade, o que indica que viveu sua primeira infância em uma época em que as políticas educacionais ainda não eram estruturadas para que houvesse uma abordagem antirracista ou muitas ações de superação da desigualdade. Ferreira (2019), em entrevista recente, quando questionada se a conjuntura social e política de quando iniciou os seus trabalhos acerca das relações étnico-raciais na educação eram mais favoráveis, respondeu que:

Eu acredito que ela nunca foi favorável. No governo anterior, estávamos sim com uma posição mais favorável, mas isso veio por um grupo de professoras/es que batalharam por isso. O que é possível perceber é que há um movimento de pessoas engajadas que entendem do assunto e o estudam. Há uma união forte entre tais pessoas e isso possibilita que questões necessárias sejam efetivadas dentro do contexto das escolas. Agora há um retrocesso contra várias conquistas nossas e o engajamento atual é para que não percamos o que já conquistamos. Isso está acontecendo não apenas com a questão racial, mas também com a questão de gênero. Nós vamos precisar de muito trabalho para fortalecer nosso espaço. (Ferreira, 2019, p. 126).

Isso reforça a relevância de continuarmos na luta antirracista reiterando a importância de marcos como a Lei Federal n. 10.639/2003, da inclusão do *Dia 20 de Novembro* no calendário escolar, e também a pertinência de perspectivas como a do Letramento Racial Crítico, que promove a reflexão sobre as identidades raciais.

Tal legislação é importante também para que as crianças não acabem por reproduzir discursos e práticas excludentes e racistas e, por conseguinte, não marquem negativamente as histórias de outras crianças negras, como aconteceu com a professora Lélia e sua irmã.

A escola deve ser um ambiente em que as identidades sociais de raça sejam discutidas, que se fale das pessoas negras e elas sejam representadas, não somente quando se fala em escravidão e encar-

ceramento. No que se refere à relevância de tais práticas desde a educação infantil, concordamos com Oliveira e Ferreira (2019, p. 142) que afirmam que:

Pode parecer, em um primeiro momento, que fazer uso do Letramento Racial Crítico em sala de aula com crianças pequenas seja algo complexo, [...] crianças pequenas apresentam necessidade de dialogar sobre raça, e nesse sentido, entendemos que esse diálogo está para além de falar de racismo, de escravidão. É muito mais que isso. É necessário que as crianças negras se vejam representadas positivamente, para que se sintam participantes ativos no espaço escolar, social, do universo literário, da mídia, entre outros espaços.

As memórias vívidas para Lélia e sua irmã demonstram que além de serem recorrentemente alvo de *comentários* e *brincadeiras* racistas em relação aos meninos da família, as lembranças representam os mecanismos de subalternização operando de maneira interseccional, como também pela aceitabilidade do racismo recreativo, sobretudo quando reproduzido culturalmente por outras crianças.

Na vida de Lélia, o letramento racial crítico começa quando ela era ainda muito pequena: em vez de apenas brincar tranquilamente e aproveitar as novas amizades e descobertas na escolinha nova, como as crianças brancas faziam, ela acaba por ter que lidar com o racismo. Situação esta que faz a menina perceber que o seu pertencimento racial era uma questão entre os colegas e colocava em risco não apenas

o seu tempo de brincar, mas também a possibilidade de crescer tranquila, com autoestima e garantia de não ser ofendida gratuitamente apenas por ser como é.

## **A ESTÉTICA NEGRA NA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA**

A estética foi um assunto bastante recorrente nas entrevistas com as professoras. Muitas vezes, a compreensão do pertencimento racial demora a acontecer ou é um processo confuso. A professora Carolina (Região Sul) – mesmo tendo herdado o cabelo crespo de seu pai, que se entendia como negro – não se via como negra até a fase adulta: isso só aconteceu após uma situação de racismo no local de trabalho da participante.

Narrativa 2, Carolina:

Em 2013 eu tive uma turma que não gostava de mim. Eles não se deram bem comigo e eu também não me dei bem com eles. Eles me criticavam constantemente em redes sociais. Um dia, propus uma atividade que eles não gostaram. Eles começaram a falar muito mal de mim em uma rede social e um dos alunos printou e me mandou. Um dos comentários era o seguinte: ‘O que é que essa neguinha de cabelo alisado acha que pode fazer conosco?’ ou algo assim. O que mais me marcou foi ‘neguinha de cabelo alisado’. Veja bem, eu sou uma professora universitária. Eu jamais diria isso de um professor. Aquilo me desestabilizou, na época. A partir



daquele momento, pensei: ninguém mais falará de mim dessa forma. Tanto pesou o 'neguinha', porque foi racista, quanto à diminuição da mulher. Me senti diminuída duplamente, não só pela minha cor e meu cabelo, mas também por ser mulher. Me parece que não diriam isso de um homem. (Real, 2022, p. 63)

Na Narrativa da professora Carolina, é notável que, assim como na Narrativa 2 da professora Lélia, quem reproduz o discurso racista vale-se da proteção de usar o tom jocoso. Essa proteção é claramente assegurada independente da relação de poder entre aluno e professor, se há a segurança de produzi-lo em uma rede social para quem quiser ler, inclusive, a pessoa sobre quem se fala. Diferentemente de Lélia, Carolina já era uma mulher adulta no episódio de sua narrativa. No primeiro momento em que algo do tipo aconteceu com ela, o fato pôde sim ser nomeado de uma situação racista e ainda a fez perceber que não era somente a raça que estava em jogo quando a situação aconteceu.

Isso evidencia que os mecanismos da interseccionalidade não eram só uma impressão para ela. Para muitos, o cabelo crespo é uma das marcas de pertencimento racial e, mesmo alisado, não fez com que Carolina pudesse evitar o olhar enviesado e o comentário maldoso por parte da aluna. Nesse sentido, o fato de as mulheres negras precisarem, muitas vezes, alisar seus cabelos para se sentirem mais aceitas e mesmo mais bonitas ou cuidadosas, Aransiola (2019, p. 129) afirma que:

A discriminação com os cabelos crespos vem da necessidade de seguir o modelo eurocêntrico de beleza, modelo que aflige muitas mulheres no mundo inteiro. Sofri muita opressão por causa de meu cabelo e por usar tranças. Frequentemente ouvi as perguntas, ‘como faz para lavar? Dá para lavar?’ além do espanto delas quando tocam e percebem que é macio.

Na época, o cabelo de Carolina ainda era alisado, mas, ao mesmo tempo que foi o marcador para que sofresse racismo, o fato fez com que ela não só deixasse de fazer alisamentos como também de se identificar como uma mulher negra. Esse processo pelo qual muitas mulheres negras passam e vêm passando cada vez mais é complexo e doloroso. Conforme destaca Gomes (2019), produz não só uma transformação física, mas identitária. Porque assumir o cabelo crespo vai na contramão dos padrões estéticos hegemônicos reforçados pela branquitude e pelo racismo, motivos pelos quais Carolina afirma ter sempre alisado seu cabelo. Ainda conforme a autora, o cabelo crespo é um importante símbolo da presença africana e negra na ancestralidade de quem o tem (Gomes 2019). A autora reforça que:

Mesmo que a cor da pele seja mais clara ou mesmo branca, a textura crespa do cabelo, em um país miscigenado e racista, é sempre vista como um estigma negativo da mistura racial e, por conseguinte, é colocada em um lugar de inferioridade dentro das escalas corpóreas e estéticas construídas pelo racismo ambíguo brasileiro. Mesmo que a textura crespa do cabelo não seja exclusiva dos povos africanos, o racismo lhe impõe um reducionismo perverso, e a sociedade brasileira

aprendeu a olhá-la como um sinal não só de mistura, mas a parte considerada socialmente e 'biologicamente' inferior da mestiçagem. (Gomes, 2019, n.p.).

A inferiorização que a professora Carolina relata dificilmente será experienciada por um homem. A validação disso é provada pelo cabelo ser um atributo estético da mulher e o deboche por ela estar tentando se encaixar em um padrão estético branco que, de acordo com a aluna, não caberia a ela. Reiterando assim o múltiplo mecanismo de inferiorização a que a mulher negra é submetida, mesmo que exercendo um papel de poder em relação à aluna na dinâmica educacional em que estavam inseridas.

Apesar disso, nem sempre as experiências vividas são de respeito: é possível que a aluna estivesse apenas reproduzindo os discursos com os quais teve de lidar ao longo de sua vida e, possivelmente, não teve a oportunidade de refletir sobre seu próprio pertencimento e todas as dinâmicas relacionadas ao papel de Carolina como sua professora. Portanto, a aluna considerou aceitável o uso do tom jocoso e desrespeitoso ao falar da docente.

Para a professora Carolina, que é de uma cidade pequena e majoritariamente branca da região sul do país, o letramento racial crítico foi motivado por terceiros e devido à própria estética da participante, quando o racismo praticado fez com que ela mobilizasse uma reflexão mais aprofundada sobre o seu pertencimento racial. Segundo informado pela entrevistada, a cidade onde ela mora foi lugar de forte imi-

gração europeia, o que, entendemos aqui, que pôde culminar na falta de compreensão sobre relações raciais de si mesma e das pessoas com quem conviveu.

## **MULHER NEGRA, GÊNERO E PROFISSIONALIZAÇÃO**

Para a professora Tereza (Região Centro-Oeste), esses mecanismos de opressão operando em consonância foram percebidos mais enfaticamente no fim da adolescência e início da fase adulta, quando fazia a sua escolha profissional pelo curso de Letras:

Narrativa 3, Tereza:

Lembro que quando entrei no curso de Letras e eu estava finalizando a matrícula, encontrei a ex-coordenadora da escola onde eu estudava. Ela falou: 'Você se matriculou em um curso espera-marido', e eu lembro de não ter entendido na hora o que era um curso espera-marido. Tinha isso na época, essa mentalidade de que as licenciaturas eram cursos generificados, em que havia mais mulheres. [...] Talvez, não vislumbrar outras carreiras pode ter sido influenciado pelo gênero. Por todos os estereótipos que o gênero traz para a gente. Eu nunca pensei em engenharia, arquitetura...eu não pensava nessas outras carreiras. Mas o que contribuiu para eu não pensar nessas outras carreiras foi a raça e a raça interseccionada com classe.

Eu não podia fazer um curso caro, concorrido, porque a minha formação não me daria condições de passar no vestibular e na minha época não tinha ENEM. Poderia até fazer das tripas coração, mas seria muito mais difícil. Então, entendendo que houve essa convergência, apesar de Letras Inglês ser um curso que era elitizado e embranquecido. Não havia muitas pessoas negras na minha sala de aula, por exemplo, isso em 2002...Em 2006, formamos apenas duas pessoas negras do curso todo, em cinco anos, eu e outra mulher. Acho que essa paisagem mudou.

Foi difícil para mim, nesse curso, encontrar pares, professoras e professoras... não tive professoras negras na faculdade. Continuo sendo uma das poucas pessoas negras do meu trabalho. Sou a única mulher negra do instituto, no nosso campus. Isso me causa uma solidão tremenda, porque ainda que haja várias mulheres, eu dou aula em um curso de bacharelado, de língua portuguesa e inglesa. É um curso majoritariamente masculino, acho que só tem três professoras, o restante são homens. No curso de licenciatura, são duas ou três professoras comigo. É um campus bem masculino nessas áreas. Eu vejo que há uma certa exclusão de mulheres nesses ambientes e pessoas negras, como sempre, não entram nesses ambientes... entram muito pouco. [...] Eu não consigo não ver como a raça e o gênero estão saltando aos olhos no meu ambiente de trabalho. Se houvessem mais de nós, homens e mulheres, seria muito bonito, porque a gente conseguiria trazer outra perspectiva. (Real, 2022, p. 65).

O comentário da ex-coordenadora da escola em que a professora Tereza estudou demonstra conforto em assumir e verbalizar que ela teria se matriculado em um curso apenas para atrair um homem, talvez considerando que a realização profissional almejada bem como o desejo de autossuficiência econômica não existisse, além de não demonstrar respeito pela escolha de Tereza. Mas, para Tereza, o que realmente minou as suas escolhas foi a intersecção da raça, gênero e classe. Pelas condições econômicas indissociáveis de sua raça e gênero é que ela lê a sua entrada no curso de Letras, pois, em comparação a outras carreiras, o curso tem menos prestígio social e valorização econômica. Collins e Bilge (2021) estimulam a pensar nessas disparidades a partir da interseccionalidade.

[...] as diferenças de renda que acompanham as práticas de contratação, segurança no trabalho, benefícios relativos à aposentadoria, benefícios relativos à saúde e escalas salariais no mercado de trabalho não incidem da mesma maneira sobre os grupos sociais. [...] Da mesma forma, a interseccionalidade também nos estimula a repensar o conceito de disparidade de riqueza. Em vez de enxergarmos a disparidade de riqueza como algo desconectado das categorias de raça, gênero, idade e cidadania, a lente interseccional mostra que as diferenças de riqueza refletem sistemas de poder interligados. (Collins; Bilge, 2021, n.p.).

Tais disparidades são as mesmas passíveis de reflexão quando Tereza comenta que, mesmo sua escolha tendo sido motivada pela sua falta de estrutura enquanto secundarista, é isso que aparece quando inicia a graduação em Letras. Embora fosse um curso que não estivesse associado a uma promessa de mudança de vida como alguns, na graduação, Tereza percebia as dificuldades de estudantes que não puderam arcar com as despesas de um curso de Inglês anterior ou durante o curso, por isso tiveram que desistir.

Nascimento (2019) reforça que as graduações em Língua Inglesa oferecem contextos precários para alunos que não falavam inglês antes da entrada na universidade, ao passo que estudantes brancas(os), em sua maioria, puderam pagar pelos cursos de Inglês. Nesse contexto, docentes universitárias(os) desconsideram aqueles que não aprenderam a falar inglês antes, o que acaba por se tornar um obstáculo para as(os) estudantes pobres e negras(os) que passam a considerar a desistência. Mais tarde, essa desistência passa a ser a solidão que Tereza sente ao chegar em um lugar em que poucas pessoas negras, sobretudo mulheres, chegam. Isso denota a importância da manutenção e o fortalecimento das ações afirmativas de ingresso para pessoas negras no ensino superior, como um repensar do papel das línguas estrangeiras no ensino superior. É urgente pensar em alternativas para que o inglês não seja um obstáculo, mas sim um facilitador na vida das pessoas negras.

Assim como a professora Tereza, a professora Luiza (Região Norte).sente a mesma solidão em relação à escassez de profissionais negras na sua instituição, mas também pelo descrédito com que é tratada:

Narrativa 4, Luiza:

Como eu entendo essa relação entre raça, gênero e trajetória? Como uma trajetória de luta diária, de superação, onde a gente tem que matar um leão a cada dia e se provar todos os dias...não para a gente, eu sei do meu potencial, mas provar para os outros. Isso é muito cansativo. Por exemplo, o fato de ser mulher é um peso, sabemos disso nessa sociedade em que a gente vive. Pelo fato de ser uma mulher negra, você tem um duplo peso. Quando você é uma mulher negra que vai para uma profissão em que a maioria são homens, aí você encontra inúmeras barreiras. [...] Esse cruzamento da raça, com gênero e a profissão, para mim...são áreas muito conflituosas. Conflituosas não no sentido de eu lidar comigo, mas os conflitos que eu tenho que gerenciar a partir do olhar e percepção do outro, enquanto negra, mulher e professora. Não é muito fácil. (Real, 2022, p. 67).

Os conflitos enfrentados por Luiza refletem a realidade de muitas outras professoras negras. Amplamente branca e masculina, a academia é ainda menos receptiva para mulheres negras, como narrado pela docente. O sofrimento dela é causado pela branquitude que, como comentado anteriormente, presenteia as pessoas brancas com um voto de confiança. Por também estar nesse lugar de desconfiança e conflito, Natália (2018, p. 756) se entende como um corpo fora do lugar:



Falo isto de um lugar nada confortável. Ocupar o lugar de uma intelectual negra num sistema e numa Instituição hegemonicamente branca e constantemente racista como a Universidade, contrariamente ao que se possa pensar, não foi o resultado de um ‘esforço pessoal’, nem tampouco de uma excepcionalidade. O caminho foi e é pedregoso. Uma mulher negra que trabalha com a produção e disseminação de conhecimentos é pensada como uma ave rara. Dentro da academia enfrenta-se a constante luta pela afirmação da validade e importância do nosso conhecimento, assim, não há lugar confortável nem dentro das salas de aula, onde somos constantemente testadas, nem nos corredores, nem nas reuniões. Somos, constantemente, um corpo fora de lugar.

Não aceitar uma professora negra pode ser resultado da pouca familiaridade com mulheres negras ainda no ambiente acadêmico, mesmo que enquanto alunas. Esse papel, de produzir conhecimento e lecionar uma língua relacionada às pessoas brancas, é um tanto quanto incomum para muitas pessoas. Isso demonstra o quanto ainda precisa ser feito, pois, quando há um corpo fora do lugar, é porque aquele lugar está sendo transformado aos poucos. As professoras negras de Língua Inglesa são peças-chave para a reestruturação de uma academia ainda muito branca, masculina e calcada em modos e saberes europeus. Acerca desse desafio, Borges (2019, p. 18) analisa que

A pós-modernidade oferece vários desafios às professoras negras de LI, pois elas encontram-se enraizadas no pensamento moderno, no qual o sujeito é racional, único e cen-

tralizado, ciente dos seus atos, com uma visão engessada e humanística quanto à construção do conhecimento. Diante disso, essa perspectiva moderna, a partir da qual elas se constituíram enquanto profissionais em sua formação, é desestruturada e confrontada pela contemporaneidade, pois admite-se o sujeito como dinâmico, heterogêneo, aquele que tem voz, confronta as ideias universais e constrói seu pensamento por meio das diferenças locais e globais e suas particularidades.

Além da soma de todas as dificuldades enfrentadas por Luiza, os resultados de ser a corporeidade que transgride o pensamento e o lugar comum são elucidados pela professora Conceição (Região Nordeste):

Narrativa 5, Conceição:

Eu sou atravessada por esses aspectos. Sou uma mulher, preta, nordestina e professora de uma língua estrangeira. [...] Tem um evento que me marcou. Uma vez eu estava atrasada e peguei um táxi, não fui de ônibus para o trabalho. O taxista perguntou: 'Para onde?', e eu disse que para a escola de idiomas. Ele me perguntou: 'A senhora trabalha lá?' e eu disse que sim. Ele perguntou: 'O que a senhora faz lá?' e eu disse que eu era professora. Ele fez uma pausa e perguntou: 'De inglês?' e disse que sim. Então ele perguntou: 'Mas você fala direitinho, mesmo?'. O que é que colocou esse homem branco, que provavelmente não tem formação, nesse lugar de julgador da minha competência? É dessa forma que a questão de raça é atravessada. Eu fiz um doutorado em linguística aplicada e seria necessário eu andar com essa placa,

aqui na frente para dizer assim: olha, eu sou doutora, não sou a moça que faz a faxina. Não que isso seja um demérito, mas é porque ainda que tenhamos alcançado muitas conquistas a raça chega antes desse julgamento. [...] A todo tempo sou atravessada por esses três aspectos que você falou. (Real, 2022, p. 68).

Na situação vivida por Conceição, a branquitude valida a atitude do homem desconhecido de presumir a impossibilidade de que uma mulher negra possa lecionar uma língua elitizada, por isso que análises interseccionais são necessárias. Ao mesmo tempo que Conceição enfrentou as barreiras que lhes foram impostas desde o nascimento, aprendendo uma língua estrangeira de prestígio social, ingressando no ensino superior e lá chegando ao mais alto nível, a desconfiança e a necessidade de se provar competente, proficiente e que não esteja mentindo sobre a sua ocupação profissional ainda a acompanham.

De acordo com Gomes (1999), ser professora negra no Brasil representa suportar diferentes tipos de discriminação, por esse ser um lugar reservado anteriormente aos homens brancos, rompe com os estereótipos criados sobre o negro brasileiro como intelectualmente incapaz. Isso se intensifica pensando nas identidades das docentes participantes desse estudo. Portanto, o letramento racial crítico se faz pensando a carreira profissional, quando são capazes de entender que a escolha profissional será questionada, a corporeidade não é a que se espera quando se pensa em docente de Língua Inglesa e, por essa razão, acaba tendo de fazer esforços maiores para comprovar a habilidade e a capacidade, diferente de docentes brancas e brancos.

## **PALAVRAS FINAIS**

As experiências das professoras participantes salientam a realidade vivida pelas pessoas negras no Brasil. Considerando essa questão, respondemos à pergunta que este texto se propôs a responder: Como as professoras universitárias negras entendem a influência de seu gênero, raça e classe de forma interseccional na sua construção de identidade? Embora sejam uma maioria numérica, há lugares em que as pessoas não esperam vê-las. Entretanto, pelo letramento racial crítico, as docentes são capazes de entender a indissociabilidade das situações de racismo e descrédito enfrentadas por elas, desde a infância, ao racismo. As falas dessas docentes demonstram que enquanto mulheres negras, enfrentam essas situações de maneira própria, e que essas situações marcam as suas identidades e construções de identidade profissional na atuação na Língua Inglesa. Logo, o trabalho desempenhado por essas mulheres é de essencial importância, porque seus corpos na universidade rompem com a crença de que aquele não é o seu lugar. Professoras negras enegrecem a universidade, ainda muito branca, e desestrangeirizam o ensino de Língua Inglesa.

Para as pessoas que quiserem dar continuidade à essa pesquisa, sugerimos que sejam trazidas à tona questões como a interseccionalidade no ensino de Língua Inglesa do ensino básico, sobretudo, porque pesquisas que pensem nessas identidades ressignificam e ajudam a construir identidades mais positivas para as mulheres negras que ocupam essas funções.

## REFERÊNCIAS

- ARANSIOLA, T. J. Mulher negra africana: uma narrativa autobiográfica das experiências de uma nigeriana e suas relações com o feminismo negro. *Travessias*, Cascavel, v. 13, n. 3, p. e23614, 2019. Disponível em: <https://e- revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23614>. Acesso em: 26 set. 2023.
- BARKHUIZEN, G. Narrative Approaches to Exploring Language, Identity and Power in Language Teacher Education. *RELC Journal*, Thousand Oaks, v. 47, n. 1, p. 25-42, abr. 2016.
- BORGES, C. B. S. *A construção identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe*. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10. jan. 2003.
- CARNEIRO, S. *Escritos de uma vida*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. Boitempo Editorial, 2021.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X019005002>. Acesso em: 26 set. 2023.
- CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University Of Chicago Legal Forum*, Chicago, p.139-168, 1989.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, p. 171-188, 2002.
- CRUZ, E. S.; RAMOS JÚNIOR, D. V. Eu era a única professora negra na escola de inglês: histórias de vida de professoras negras de Imperatriz – MA\*. *Letras e Humanidades*, v. 5, n. 10, p. 59-75, jul./dez. 2013.
- FERREIRA, A. de J. *Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, A. de J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 6, n. 14, p. 236-263, out. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em: 11 abr. 2020.

FERREIRA, A. de J.; GOMES, C. M. L. Entrevista Aparecida de Jesus Ferreira. Letramento Racial Crítico: falta representatividade negra em materiais didáticos e na mídia. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, p. 123-127, jan./jun. 2019. Disponível em: [https://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/issue/view/759?fbclid=IwAR2-ovFR5ciLLPNpVqq3K4hZwdDK-HHOqAB2MPINH-IoFkH1\\_LgpRf420vk](https://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/issue/view/759?fbclid=IwAR2-ovFR5ciLLPNpVqq3K4hZwdDK-HHOqAB2MPINH-IoFkH1_LgpRf420vk). Acesso em: 15 maio 2020.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. *Cadernos CESPUC de Pesquisa*, Belo Horizonte, v. 1, n. 5, p. 55-62, abr. 1999. (Série Ensaios).

GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. & ROCA, P. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p.11-24.

NASCIMENTO, G. Racism in English Language Teaching? Autobiographical Narratives of Black English Language Teachers in Brazil. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 959-984, dez. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982019000400959&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000400959&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 jun. 2020.

NATÁLIA, L. Intelectuais negras e racismo institucional: um corpo fora de lugar. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 10, p. 748-764, jan. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/563>. Acesso em: 26 set. 2023.

OLIVEIRA, K. de.; FERREIRA, A. de J. Narrativas autobiográficas: o que dizem as professoras da rede municipal de Ponta Grossa sobre um ensino que promova o letramento racial crítico. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 41, n. 2, p. 138-146, jul./dez. 2019.

PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied linguistics*, v. 28, n. 2, p. 163-188, 2007. Disponível em: [https://www.anetapavlenko.com/pdf/Applied\\_Linguistics\\_2007.pdf](https://www.anetapavlenko.com/pdf/Applied_Linguistics_2007.pdf). Acesso em: 26 set. 2023.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics and Language Education. *Encyclopedia of Language and Education*, Springer US, 2008, p. 169-81. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/290205319\\_Critical\\_Applied\\_Linguistics\\_and\\_Language\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/290205319_Critical_Applied_Linguistics_and_Language_Education). Acesso em: 26 set. 2023.

RAMOS, L. R. *A interseccionalidade na educação inclusiva: marcadores sociais da diferença*. 2021. 22 f. Artigo Científico (Pós-Graduação Lato Sensu) – Especialização em Diversidade e Gênero na Educação, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6131>. Acesso em: 06 jun. 2021.

REAL, L. R. *Professoras universitárias negras de língua inglesa do Brasil e o letramento racial crítico: práticas subversivas em narrativas autobiográficas*. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2022.





# 7

## **Educação linguística, decolonialidade e antirracismo: reflexões a partir da prática**

**Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski**

**Jonas Paz da Silva Dutra**

**Raíssa Gabriella Wasem Cardoso**

## EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Começamos este artigo evocando bell hooks: “a educação tem a ver com a prática da liberdade” (hooks, 2017, p. 13). Enquanto educadoras(es), acreditamos que é preciso destrinchar o que é essa educação voltada para a prática da liberdade. Nos dias de hoje, é possível encontrar inúmeras(os) pesquisadoras(es) e professoras(es) citando tanto bell hooks quanto Paulo Freire, mas, na prática, na sala de aula, no chão da escola, estamos mesmo desenvolvendo práticas pautadas nos pensamentos de hooks e Freire? O que temos feito no intuito de contribuir para uma educação “não bancária”,<sup>1</sup> na qual as relações na sala de aula não sejam apenas narradoras e dissertadoras, na qual os conhecimentos de nossas(os) estudantes sejam validados como tão importantes quanto os conhecimentos escolares e acadêmicos (Freire, 2015)? Seguindo essa linha de pensamento, o que temos feito para tornarmos nossas práticas de ensino focos de resistência; para que o conhecimento que importa não seja apenas o que está nos livros e na academia, mas também aquele acerca de como viver no mundo; para que a educação tenha, de fato, a ver com a prática da liberdade? (hooks, 2017). Como temos feito/tentado fazer isso? Buscamos ser decoloniais<sup>2</sup> e antirracistas nas nossas práticas cotidianas ou apenas defendemos posturas decoloniais antirracistas em nossas pesquisas?

---

1 Na concepção freireana, a educação bancária “é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (Freire, 2015, p. 82).

2 Utilizamos a expressão ser decolonial como “uma atitude decolonial que busca o desmantelamento das formas de poder, ser e conhecer desumanizadoras” (Maldonado-Torres, 2016, p. 78).

Nesse sentido, este trabalho busca refletir sobre tais questões a partir do relato de uma prática desenvolvida em 2021/2, no primeiro ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola federal de Porto Alegre (RS). Enfatizamos que refletiremos sobre tais questões a partir da nossa prática, pois não temos respostas prontas para questões tão complexas e urgentes como essas envolvendo decolonialidade<sup>3</sup> e práticas pedagógicas. Acreditamos na potência do diálogo com outras(os) educadoras(es) para que juntas e juntos sigamos conversando e pensando estratégias para decolonizar nossas práticas. Desse modo, nosso objetivo é apresentar e analisar uma sequência didática desenvolvida ao longo da experiência vivenciada através do programa Residência Pedagógica UFRGS – Subprojeto Interdisciplinar Letras e Ciências da Natureza (Edital 2020). A partir deste relato, nosso intuito é o de refletir sobre o ensino de línguas adicionais centrado em práticas de letramento em diálogo com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Considerando as dificuldades encontradas por muitas(os) educadoras(es) para ensinar línguas adicionais e abordar questões raciais em suas práticas escolares (Ferreira, 2017, 2018), apresentamos neste trabalho uma proposta de ensino que se baseia no ensino de língua adicional como educação linguística decolonial e antirracista. Assim, nossa proposição está ancorada na leitura e na escrita como práticas sociais, na reflexão sobre a língua e sobre o uso dela em diferentes contextos sociais e no entendimento de que a discussão sobre relações raciais é direito e

---

<sup>3</sup>Entendemos que “a decolonialidade não é uma condição estática, um atributo individual ou um ponto linear de chegada ou iluminação. Em vez disso, a decolonialidade busca tornar visíveis, abrir e avançar perspectivas radicalmente distintas e posicionalidades que deslocam a racionalidade ocidental como a única estrutura e possibilidade de existência, análise e pensamento”. (Walsh, 2018b, p. 17).

dever inegociável das aulas de línguas. Com base em referenciais teóricos sobre práticas de letramento e EREER, compreendemos que é nosso dever enquanto professoras(es) refletir sobre nossas ações pedagógicas e nos posicionarmos politicamente em relação ao papel da escola e do ensino de línguas adicionais no que diz respeito tanto à formação para o exercício da cidadania quanto à construção de uma sociedade social e racialmente mais justa.

Este texto está estruturado em seis partes. Na seção a seguir, pensamos a educação linguística sob uma perspectiva decolonial e antirracista, tendo a educação para as relações étnico-raciais como princípio norteador. Na terceira, fazemos uma revisão bibliográfica sobre letramentos com foco no ensino de línguas adicionais. Na quarta, apresentamos a proposta de sequência didática que desenvolvemos com a referida turma da EJA, explicitando os objetivos de cada tarefa. Na penúltima seção, analisamos o desenvolvimento do projeto, refletindo tanto sobre aspectos positivos quanto negativos no que diz respeito ao desdobramento das tarefas em sala de aula, apontando também possíveis outros caminhos para as mesmas. Por fim, tecemos nossas considerações acerca da necessidade urgente de uma educação linguística que seja decolonial e antirracista.

## **POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA**

Segundo Britto (2003), entendemos que o ensino/aprendizagem de línguas adicionais, em uma perspectiva de educação linguística, deve garantir às(aos) estudantes o acesso tanto à escrita quanto aos discursos que se organizam a partir dela. Nesse sentido, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul sugerem que, ao optarmos pela promoção da educação linguística, nosso objetivo central de ensino passe a ser o de criar oportunidades para que nossas(os) estudantes pensem sobre questões relevantes para a vida das(os) participantes da comunidade escolar, a fim de que possam participar colaborativamente dos encontros educacionais e aprender a transitar com mais confiança e desenvoltura, seja em contextos conhecidos, seja em novos. O documento acrescenta ainda que “os propósitos da educação linguística dizem respeito, acima de tudo, ao autoconhecimento das identidades socioculturais próprias e, em segundo lugar, dos outros” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 131).

Para além disso, compreendemos que

[...] aprender uma língua é entender que o outro, primeiro, tem necessidades diversas e que precisa ser entendido para que, depois, sim, possa se interessar em aprender uma língua que se comunica com ele/a. Essa língua necessita trazer questões para serem discutidas em sala de aula que tenham a ver com a realidade dele/a, que aborda questões por que eles/as se interessam e das quais possam ser agentes ativos no processo

das interações que ocorrem enquanto a língua inglesa é negociada, discutida, refletida e aprendida. (Ferreira, 2018, p. 43).

Desse modo, quando tratamos de educação linguística decolonial e antirracista, é essencial que compreendamos que as identidades de raça e classe social são indissociáveis (Ferreira, 2018). A autora também argumenta que tal educação linguística pode questionar o status quo, à medida que vai desconstruindo diversos discursos: racistas, homofóbicos, transfóbicos, sexistas, classistas, capacitistas e xenofóbicos. “E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem” (Ferreira, 2018, p. 43). Corroborando essa ideia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana argumentam que é tarefa de todas(os) as(os) educadoras(es) se posicionar politicamente contra o racismo e lutar pela sua superação (Brasil, 2004).

Nessa perspectiva, salientamos nossa responsabilidade enquanto educadoras(es). As autoras Bezerra, Agra e Araújo (2020, p. 99) questionam quais discursos temos propagado com nossas(os) estudantes, se é “o discurso da homogeneização, esse discurso eurocêntrico dentro do qual muitos de nós fomos construídos? Ou vamos refletir, discutir e difundir provocações que promovam discursos de resistência aos dominantes?”. Com o intuito de propor discursos de resistência, elas propõem que reflitamos acerca de discursos que nos ajudem a romper com os padrões hegemônicos, o que entendem como oportunidades de reflexões deco-

loniais. Dentre as várias e urgentes reflexões decoloniais sobre as quais precisamos nos debruçar na educação linguística a fim de contrapor os padrões hegemônicos, destacamos aqui, a partir da sequência didática desenvolvida, a necessidade de refletir sobre as escolhas que fazemos nos temas abordados em sala de aula bem como a representatividade e a inclusão de referências indígenas e negras nas nossas tarefas e bibliografias indicadas às(aos) estudantes.

Para isso, contudo, infelizmente, faz-se necessário lidar com a existência de um sistema “de ensino pré-definido, orientado pelos valores da colonialidade<sup>4</sup> e direcionado às escolas [...]. O currículo [...] dificulta (e, por vezes impossibilita) a existência de outros conhecimentos e outras formas de conhecer, ser e viver” (Torquato; Kondo, 2020, p. 74). Dessa forma, para que consigamos ter uma educação linguística decolonial e antirracista nas nossas escolas, precisamos de “relações dialógicas de reexistências inscritas em um processo que envolve negociação, reinvenção e subversão de relações assimétricas de poder” (Souza, 2011, p. 55). Assim, através da construção da sequência didática a ser apresentada na seção 5 deste artigo, buscamos questionar nossas práticas pedagógicas em busca de relações que considerem e respeitem as(os) nossas(os) estudantes e seus conhecimentos. Alinhando-nos a bell hooks (2017, p. 24), tentamos celebrar “um ensino que permita as transgressões — um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade”.

---

4 A colonialidade é uma estrutura complexa de gestão e controle, é a “estrutura subjacente” da civilização ocidental e do eurocentrismo (Mignolo, 2018).

## LETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA ESCOLA

Enquanto a alfabetização se preocupa com a aquisição formal e individual do sistema de escrita, o letramento diz respeito às práticas sociais, portanto coletivas, que envolvem a leitura e a escrita. Embora esses processos sejam interdependentes, eles são distintos, justamente porque um indivíduo pode ser analfabeto e ainda assim letrado. A exemplo, um sujeito que não aprendeu a ler e escrever pode utilizar o *WhatsApp* através de imagens, áudios, chamadas, entre outros recursos, para manter contato com familiares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais compreendem inclusive que “nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas” (Brasil, 1997, p. 21).

Como nos esclarece Silva (2020), o campo dos Novos Estudos de Letramento surge em um momento de transformações que mudaram a forma de abordar o conceito de letramento. Nessa nova perspectiva, a visão singular de letramento não mais se sustenta e agora o entendimento geral de estudiosos do campo é de que existem múltiplos letramentos (destaca-se a faceta social e plural do fenômeno). Esses letramentos variam de contexto para contexto e encontram-se imbricados nas relações de poder, estruturas culturais e sociais que atribuem valores às diferentes práticas de leitura e escrita. Desse modo, certos letramentos podem ser mais ou menos valorizados em determinados espaços.

Nesse sentido, segundo Silva (2011), entendemos que o papel da escola não se restringe a ensinar a ler e a escrever ou ensinar estruturas/regras gramaticais. Ele compreende letrar, criar condições que permitam



que as(os) estudantes exerçam a leitura e a escrita de maneira mais plena e participativa em diversas práticas sociais letradas em diferentes espaços. Criar tais condições é um dever primordial “de qualquer projeto de educação linguística, uma vez que a inserção na sociedade letrada é requisito indispensável para a construção da cidadania e de uma sociedade democrática, além de constituir direito inalienável do cidadão” (Bagno; Rangel, 2005, p. 69). À vista disso, no que diz respeito ao ensino de línguas adicionais, a linguagem estará sendo “usada para se fazer coisas [...], [será] realmente uma forma de ação conjunta” (Clark, 2000, p. 49), irá se configurar como um meio de agir na/em sociedade.

Em consonância com a ideia de que a linguagem seja usada para agir na/em sociedade e com o pressuposto de que a educação linguística esteja a serviço da construção da cidadania e de uma sociedade mais justa, não podemos deixar de pensar o ensino de línguas embasado pela ERER. Nesse sentido, evocamos a *Teoria Racial Crítica*, dado que ela pode trazer contribuições significativas, pois entende que é importante usar de reflexão como um meio de implementar uma educação antirracista, visto que, através da reflexão, podemos estar atentas(os) às questões de desigualdade étnico-racial que ocorrem dentro e fora do sistema escolar (Ferreira, 2006). Assim, nós a entendemos como uma relevante ferramenta intelectual e social para desconstrução de estruturas e discursos opressivos e para construção de relações de poder socialmente justas (Ladson-Billings, 1995).

Nesse sentido, o ensino de línguas precisa estar situado sócio-histórica e culturalmente e não pode ser indiferente “às especificidades dos tempos, espaços, culturas e relações de poder nas quais as práticas de

letramento acontecem” (Guerola; Lucena, 2021, p. 428). Logo, torna-se crucial questionar quais conhecimentos importam e são privilegiados na escola, por que são relevantes, para quem importam, quem determina o que importa. Contudo, conforme apontam Vóvio e Firmino (2019, p. 311), no que diz respeito aos letramentos escolares, há uma predominância de práticas de letramento “dominantes, institucionalizadas, e legitimadas socialmente, em detrimento daquelas autogeradas, locais ou vernaculares, que têm origem na vida cotidiana e constituem bagagens culturais de alunos e professores”. Na escola, infelizmente, o letramento matemático, o letramento científico, o letramento literário canônico ainda são consagrados e privilegiados na maioria das práticas escolares. Com isso, não queremos dizer que tais letramentos não devam fazer parte da escola, apenas salientamos que não devem ser os únicos.

Corroborando essa discussão, Skerrett (2011, p. 314) afirma que o “letramento racial tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos”. Desse modo, em consonância com Souza (2011), entendemos que o ensino de línguas em uma perspectiva de educação linguística deve pensar os letramentos no plural, incluindo discussões acerca de elementos como raça e gênero. Conforme a autora, ao olharmos para esses grupos, precisamos olhar “não pela ausência, mas pela presença de conhecimentos não valorizados socialmente, mas importantes para suas vidas” (Souza, 2011, p. 35).

# UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA QUE VISA À EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

O projeto interdisciplinar entre Biologia, Geografia<sup>5</sup> e Inglês, componentes curriculares pertencentes aos blocos<sup>6</sup> de Ciências Exatas e da Natureza, Humanidades e Comunicação respectivamente, teve como fio condutor temas ligados ao conceito de racismo ambiental a partir da perspectiva da ERER. No que concerne ao componente curricular Inglês, fizemos uso de gêneros do discurso adequados à temática, tais como cartazes de protestos relacionados a movimentos por justiça ambiental, minibiografias de pessoas negras e indígenas relevantes para a discussão e manchetes de jornal com o objetivo de trazer a língua contextualizada em materiais autênticos. A reflexão e a conscientização crítica por meio da língua adicional, dos gêneros discursivos e da interdisciplinaridade se fez presente ao longo de todo o semestre. As aulas aconteceram na modalidade de ensino remoto devido à pandemia, através do envio quinzenal das tarefas assíncronas por meio da plataforma educacional *Moodle* e encontros síncronos pela ferramenta *Google Meet*, também quinzenais. No total, realizamos seis tarefas e seis encontros síncronos para dialogarmos sobre as tarefas, elucidar dúvidas das(os) estudantes e auxiliá-las(os) no desenvolvimento das mesmas.

---

<sup>5</sup> Embora o componente curricular Geografia não fizesse parte do programa interdisciplinar de Residência Pedagógica, nós e a professora de Geografia vimos nas questões envolvendo o racismo ambiental uma boa proposta de também trabalharmos juntas(os). A professora, que já trabalhava com tais questões, inclusive ofereceu uma formação para as(os) residentes e a preceptora a fim de qualificarmos mais o diálogo entre nossos componentes e nossas práticas.

<sup>6</sup> As aulas na EJA, na escola em que desenvolvemos o projeto, são organizadas a partir de quatro Blocos: Ciências Exatas e da Natureza (Biologia, Física, Matemática e Química), Comunicação (Cultura Digital, Espanhol, Inglês e Língua Portuguesa e Literatura), Humanidades (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) e Expressão e Movimento (Artes Visuais, Educação Física, Música e Teatro).

Iniciamos a primeira tarefa da sequência didática com a leitura de quatro cartazes. Essa atividade foi pensada para incitar o pensamento crítico referente ao racismo ambiental sofrido por grupos vulnerabilizados. Primeiramente, fizemos uma reflexão linguística sobre o significado das frases presentes nos cartazes para, na sequência, examinar o que os cartazes possuíam em comum, tanto em termos linguísticos como imagéticos. Em seguida, relacionando a leitura com a vivência das(os) estudantes, perguntamos sobre as suas comunidades e se estas possuem problemas similares aos das(os) manifestantes das imagens. Assim, aproximamos a temática da realidade de nossas(os) alunas(os) de forma crítica. Ao final da tarefa, apresentamos um breve texto em inglês sobre racismo ambiental e sobre como as pessoas negras ou indígenas são as mais afetadas pela falta de saneamento básico, com o intuito de conectar nossa tarefa com o conteúdo estudado no componente curricular de Biologia.

Na segunda tarefa, continuamos nossa discussão inicial sobre *racismo ambiental* com a leitura de uma minibiografia sobre o homem que cunhou a referida expressão, Benjamin Franklin Chavis Jr (Commission for Racial Justice, 1987). Nosso objetivo era oportunizar o acesso a uma referência negra importante na história da luta por justiça ambiental e também lançar um olhar crítico sobre a necessidade concreta que fez com que tal termo fosse criado. Após a leitura, pedimos que realizassem as questões de compreensão sobre o texto e sobre seus conhecimentos prévios acerca do saneamento básico. Então, solicitamos que relacionassem os cognatos verdadeiros — *activist*, *religious leader* e *author* — com a imagem de outras referências negras históricas — Angela Davis, Carolina

Maria de Jesus e Martin Luther King. A intenção foi a de aumentar o repertório sobre personalidades negras e também sugerir que prestassem mais atenção aos cognatos verdadeiros como estratégia de leitura de textos em língua adicional.

Com a terceira tarefa, trouxemos mais uma minibiografia. Dessa vez, o texto escolhido foi sobre a líder indígena Sônia Guajajara. No primeiro momento, as(os) estudantes deveriam responder a algumas atividades de interpretação de texto. Após isso, apresentamos às(aos) alunas(os) um infográfico sobre os povos indígenas e suas divisões em nível continental. Pedimos que nos dissessem em quais continentes havia uma maior presença dos povos originários, possibilitando assim reflexões acerca da diversidade dos povos indígenas e o aprendizado de termos da Geografia em inglês. Encerramos a atividade por meio de um questionamento sobre a relação dos povos indígenas com a proteção da biodiversidade para que houvesse, novamente, conexões com a tarefa de Biologia.

Na quarta tarefa, trabalhamos com o conceito de *ecocide*, um conceito que se aproxima do conceito do racismo ambiental em alguns pontos, principalmente no que diz respeito aos sujeitos que são mais afetados por essa prática, ou seja, pessoas negras(os) e indígenas. Para explorarmos o uso desse termo, trouxemos uma manchete de jornal, em inglês, do grupo *Independent*, que faz uso dessa palavra relacionando-a a questões envolvendo os povos indígenas. Primeiro, pedimos para os alunos pensarem sobre o gênero discursivo *manchete de jornal*. Logo em seguida, trabalhamos com as palavras *ecocide* e *genocide* que aparecem no texto e perguntamos o que achavam que *ecocide* significava ali, fazendo

com que refletissem sobre o contexto de uso da palavra. Ao final da tarefa, lemos a definição de *ecocide* em inglês e pedimos que escrevessem exemplos que poderiam se encaixar nessa definição.

Na penúltima tarefa da sequência, fizemos uma revisão do conteúdo visto ao longo do semestre com a leitura de cartazes de protestos sobre justiça ambiental e racial e minibiografias em inglês assim como de questões relativas a esses textos e aos conceitos de ecocídio e racismo ambiental. Essa tarefa teve como objetivo auxiliar as(os) estudantes que por motivos diversos não conseguiram realizar uma ou mais atividades de língua inglesa durante os encontros que tivemos.<sup>7</sup> Dessa forma, eles teriam algum acesso aos gêneros estudados e aos assuntos discutidos ao longo das aulas bem como meios para realizar a tarefa final do projeto.

Na última tarefa, encerramos o projeto com uma atividade de escrita criativa. Para contextualizar a atividade, fizemos uma leitura conjunta sobre a Segunda Marcha Das Mulheres Indígenas e também lemos uma tirinha explicando o que é o Marco Temporal. Conversamos sobre os dois textos e sobre relações possíveis entre as informações apresentadas em cada um. A fim de exemplificar e orientar a produção escrita, trabalhamos ainda com dois cartazes (postagens retiradas da página Amazon Rebellion no Instagram presentes na Figura 1), discutindo o conteúdo e o propósito destes textos.

---

<sup>7</sup>Essas tarefas de revisão fazem parte da proposta de trabalho da equipe de professoras(es) que atuam na EJA na escola em questão, sendo realizadas em todos os semestres.

Figura 1 - Postagens pelo fim do Marco Temporal



Fonte: Amazon Rebellion.

A escrita então consistiu da criação de um cartaz bilíngue (português e inglês) em apoio à luta dos povos indígenas contra o Marco Temporal, usando também a hashtag #marcotemporalnao. Além da possibilidade de utilizar dicionários e o Google Tradutor, apresentamos algumas sugestões de estruturas frasais no modo imperativo a fim de auxiliar as(os) estudantes na proposta de escrita, sugerindo verbos: (protect, defend, stop) e complementos (indigenous rights, ecocide, environmental racism). Além das publicações do Instagram, levamos também um exemplo de cartaz produzido manualmente por nós, conforme Figura 2:

Figura 2 - Cartaz pelo fim do Marco Temporal



Fonte: Elaborado pelos autores.

## ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA

A sequência didática apresentada teve como objetivo principal o ensino de língua adicional em uma perspectiva de educação linguística decolonial e antirracista, tendo sido dividida em seis tarefas. Este projeto foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2021 de forma remota devido à pandemia. Em função do ensino remoto, agregado ao fato de vários alunos estarem sem acesso à internet e outros trabalhando no



horário das aulas,<sup>8</sup> tivemos baixa adesão na realização das tarefas e nos encontros on-line (tivemos entre cinco a dez alunos presentes). Outro ponto, também relacionado à pandemia, foi a disponibilidade reduzida de tempo dos encontros síncronos e o limite de páginas das tarefas. As tarefas assíncronas e as aulas síncronas ocorriam quinzenalmente, limitando o tempo de contato com a turma. Cada tarefa podia ter, no máximo, duas páginas; e cada aula síncrona durava apenas 30 minutos, limitando o material que poderia ser enviado e o tempo para aprofundar as discussões em aula. Esta questão acarretou o encurtamento do projeto e o pouco aprofundamento em questões de trabalho com os gêneros discursivos e aspectos mais específicos de análise linguística e uso da língua adicional. Todas as tarefas foram desenvolvidas com materiais autênticos que visavam ao uso contextualizado da língua, ou seja, que o foco estivesse no sentido e não exclusivamente na forma. Caso tivéssemos tido mais espaço e tempo, poderíamos ter explorado melhor esses materiais.

Na atividade 2, por exemplo, poderíamos ter aprofundado a leitura sobre as outras personalidades negras citadas ao trabalhar com cognatos, como Angela Davis, através de jogos ou dinâmicas, tal como o *guess who*, de forma que as(os) alunas(os) pudessem expandir ainda mais seus conhecimentos e visões em relação à história de importantes mulheres e homens negras(os). Outros pontos que poderíamos ter explorado mais, que não pudemos desenvolver pelas razões já mencionadas, seria o aprofundamento no que diz respeito ao gênero discursivo minibiografia bem como a análise de estruturas linguísticas recorrentes no gênero,

---

<sup>8</sup>Normalmente, as(os) estudantes da EJA desta escola trabalhavam durante o dia e estudavam à noite. Com a pandemia e o desemprego em muitas famílias, algumas(alguns) se viram obrigadas(os) a começar a trabalhar no horário da noite, sendo que, para muitas(os), este era o terceiro turno. Essa situação impactou de forma considerável a permanência das(os) alunas(os) nas aulas.

tais como o uso de verbos majoritariamente no passado. Outra possível tarefa final pensada para o projeto foi a pesquisa e a escrita de minibiografias por parte das(os) próprias(os) alunas(os) sobre pessoas negras e/ou indígenas que elas(es) quisessem saber mais ou apresentar para as(os) colegas. No entanto, atividades de pesquisa, no nosso contexto, seriam difíceis de serem realizadas, pois demandariam muito tempo e recursos das(os) nossas(os) estudantes. Outro gênero que poderia ter sido melhor trabalhado seria o infográfico e suas características. Dessa forma, poderíamos ter construído com a turma, inclusive, um infográfico dos povos indígenas no Rio Grande do Sul e/ou em Porto Alegre. Esses são apenas alguns exemplos de possíveis caminhos que o projeto poderia ter trilhado em contextos de ensino mais propícios.

Por outro lado, no decorrer das atividades, percebemos que as(os) alunas(os) conseguiram desenvolver tanto suas habilidades linguísticas como suas habilidades críticas. Sendo que aquelas(es) que estiveram assiduamente realizando as tarefas tiveram maior engajamento com o decorrer das atividades assíncronas e aulas síncronas. Infelizmente, devido ao contexto pandêmico, houve uma grande baixa no número de estudantes, como relatado anteriormente. Na tarefa final, pudemos observar que as(os) alunas(os) conseguiram fazer uso das estruturas apresentadas de forma coerente e bem posicionadas, como também se mostraram criativos e artísticos. Apesar de compreendermos que as atividades em ensino remoto não são ideais, percebemos que, na medida do possível, as(os) estudantes que conseguiram se manter na modalidade acompanharam e desenvolveram os conteúdos propostos criticamente.

## CAMINHANDO PELAS RACHADURAS

Conforme dialogado nos referenciais teóricos deste trabalho e nas tarefas apresentadas, reiteramos nossa visão de que ensinar uma língua adicional tem a ver com “colocar as questões que estão pulsando na sociedade como centrais para o ensino de língua inglesa [...] e ouvir as necessidades dos alunos e, a partir daí, discutir educação linguística [...]” (Ferreira, 2018, p. 41). Dessa forma, podemos pensar e fazer uma

[...] educação linguística que seja mais inclusiva e que considere a diversidade das identidades sociais existentes para que [possamos] exercer o [nosso] fazer pedagógico e também ensinar sobre questões de identidades sociais de raça no contexto do ensino de Língua Inglesa. (Ferreira, 2018, p. 41).

Nesse sentido, destacamos que as práticas de letramentos são diversas, múltiplas e historicamente situadas, “pois modeladas e construídas culturalmente, são marcadas pela heterogeneidade e estão relacionadas aos papéis e aos *lugares sociais que ocupamos, ou somos impelidos a ocupar, na sociedade*” (Souza, 2011, p. 34, grifo nosso). Assim, salientamos a urgência de uma educação linguística decolonial e antirracista *pra ontem*, como coloca Emicida no documentário *Emicida: AmarElo - É Tudo Pra Ontem* (Preto, 2020): “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”.

Se hoje não encontramos um caminho plano e tranquilo para lutarmos por uma educação linguística decolonial e antirracista, que caminhemos, como sugere Anzaldúa (2015 *apud* Walsh 2018a), pelas rachaduras, visto que elas

[...] nos dão uma perspectiva nepantla, uma visão a partir das rachaduras... [que] nos permite nos reconfigurar como sujeitos fora do binário nós/eles... construir estradas alternativas, criar novas topografias e geografias... olhar o mundo com novos olhos, usar sistemas concorrentes de conhecimento, e reescrever identidades. Navegar pelas rachaduras é o processo de reconstruir a vida novamente. (Anzaldúa, 2015, p. 82 *apud* Walsh, 2018a, p. 82-83).

Que consigamos, assim, reconstruir a vida e promover uma relação mais dialógica entre ela e a sala de aula, problematizando questões de raça, gênero e classe, no intuito de acolher, reconhecer e respeitar conhecimentos que há muito tempo vêm sendo silenciados.

## REFERÊNCIAS

AMAZON REBELLION. Disponível em: <https://www.instagram.com/amazonrebellion/>. Acesso em: 11 set. 2023.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n.1, p. 63-81, 2005.

BEZERRA, S. S.; AGRA, C. B.; ARAÚJO, J. N. M. Pedagogia decolonial e ensino/aprendizagem de línguas adicionais: reflexões sobre narrativas autoetnográficas. *Revista Sures*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 14, p. 95-106, 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

BRASIL. Resolução nº 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), 22 jun. 2004.

- BRITTO, L. P. L. Educação e política – sobre o conceito de letramento. In: BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 9-16.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, jan./mar. 2000.
- COMMISSION FOR RACIAL JUSTICE. *Toxic waste and race in the United States: a national report on the racial and socioeconomic characteristics of communities with hazardous waste sites*. New York: United Church of Christ, 1987.
- FERREIRA, A. J. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/os universitárias/os de Inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 39-46.
- FERREIRA, A. J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. *Revista Línguas & Letras*, Cascavel, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2006.
- FERREIRA, A. J. *Identidades sociais de raça em estudos da linguagem: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 59. ed.
- GUEROLA, C. M.; LUCENA, M. I. P. “Essa mesma arma contra eles”: capitalismo, poder, linguagem e educação indígena. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 60, v. 2, p. 425-438, maio/ago. 2021.
- hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- LADSON-BILLINGS, G. But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, Abingdon, v. 34, n. 3, p. 159-165, 1995.
- MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016.
- MIGNOLO, W. D. What does it mean do Decolonize? In: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. (org.). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018, p. 105-134.

PRETO, F. O. *Emicida: AmarElo – É Tudo Pra Ontem*. Produção: Fióti, E. 2020. Brasil: Netflix.

RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009.

SILVA, C. H. D. *Letramento, gêneros do discurso e práticas sociais: ensino de línguas adicionais na Educação de Jovens e Adultos*. 2011. 206 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

SILVA, J. Z. *Contribuições dos estudos brasileiros de letramento científico para as práticas de pesquisa na educação básica*. 2020. 172 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2020.

SKERRETT, A. English teachers' racial literacy knowledge and practice. *Race, Ethnicity and Education*, Londres, v. 14, n. 3, p. 313-330, 2011.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência*. Poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TORQUATO, C. P.; KONDO, R. S. Educação decolonial: opa!!! Não, essa escola tem que começar a ser diferente. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 62-86, 2020.

VÓVIO, C. L.; FIRMINO, E. A. A construção de identidades étnico-racial em eventos de letramento numa escola pública municipal de São Paulo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, Medellín, v. 24, n. 1, p. 307-327, 2019.

WALSH, C. E. On Decolonial Dangers, Decolonial Cracks, and Decolonial Pedagogies Rising. In: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. (org.). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018a, p. 81-98.

WALSH, C. E. The decolonial for. In: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. (org.). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018b, p. 15-32.

# 8

## **O papel da gestão no trato da EREER nas escolas e suas conformidades com as diretrizes curriculares**

Adriana Conceição Santos dos Santos

A linguagem está intimamente ligada à tradição e à memória dos indivíduos, ao mundo das ideias e ao conjunto de valores socioculturais, de cada sociedade em um determinado período de tempo e num espaço geográfico específico. Ela expressa a ideologia e a hegemonia dos segmentos sociais, os conflitos étnicorraciais e de gênero, estabelecendo-se como uma fonte fundadora de práticas cotidianas diversas e adversas. (Fonseca, 1994, p. 81).

A Lei n. 9.394/1996, no Artigo 1º, ressalta que a Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Entretanto, esse ensino não contempla a diversidade racial, cultural e étnica que compõem o universo múltiplo existente no território brasileiro. Sabemos que, ao longo dos séculos, o ensino foi pautado na cultura eurocêntrica, desprezando a cultura afro-brasileira e indígena.

Nesse sentido, o livro didático, por exemplo, não relata a verdadeira história do nosso país, e isso acaba nos trazendo sérias consequências para a educação. Nas escolas do nosso país não são contadas as histórias das comunidades tradicionais, de modo que estudantes de comunidades tradicionais não veem suas histórias serem faladas nas salas de aulas. Incluir as questões raciais no contexto escolar não é uma tarefa fácil, porém essa atividade exige, acima de tudo, um compromisso nosso como educadores. Conforme Santos (2006, p. 40),



Abordar sobre cor/raça no cotidiano da sala de aula não se limita fazer referência à diversidade étnico-racial de uma população. Inicialmente trata-se de desconstruir ideias que relacionam cor/raça a capacidade e qualidades morais e intelectuais. [...] consiste, também, em evidenciar a influência e contribuição dessa mesma diversidade nos saberes e conhecimentos que são apreendidos no espaço educacional e manipulados na sociedade como um todo.

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) trouxe diferentes questões a serem interpretadas e superadas pelos professores, que, sem uma orientação mais específica sobre como realizar esse trabalho, se veem diante de uma realidade que exige respostas para questões vitais dentro do trabalho cotidiano. Consiste neste ponto a relevância e a necessidade de uma equipe de gestão escolar e pedagógica que seja corresponsável pela atuação do professor em sala de aula.

Dentro do processo educativo, não cabe apenas ao professor o papel transformador de uma educação antirracista. Como diz um provérbio africano: é preciso toda uma aldeia para educar uma criança. Da mesma forma deverá ser o contexto escolar, ou seja, todos os envolvidos são corresponsáveis pela disseminação de um currículo que proporcione aos estudantes perceber a singularidade humana, a valorização de diferentes culturas e a igualdade de acesso a direitos fundamentais para todos sem distinção de gênero, classe ou raça.

Os gestores, no âmbito das escolas, são os responsáveis por viabilizar o trabalho docente, dando condições para a construção qualificada do planejamento de aula e garantindo que os conceitos apontados no projeto político-pedagógico sejam aplicados. Ignorar essa importante

função é não ter a garantia de que as políticas de educação que visam à melhoria da qualidade de ensino e à melhoria do desempenho educacional tenham êxito. Afinal, qual o significado da gestão para o trato da ERER? A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no Art. 13, aponta que os docentes têm a incumbência de

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Brasil, 1996, n.p.).

Todas estas incumbências direcionadas aos professores só poderão ser plenamente executadas se houver uma gestão que lhes dê amparo e que se enxergue também como parte do processo pedagógico. Este comprometimento está diretamente ligado ao trato da ERER, porque se a gestão não estiver envolvida e convencida da importância da inclusão do tema – não apenas de forma textual no currículo, mas,

principalmente, transversalizada nas práticas pedagógicas dos professores e seus componentes curriculares —, o professor sozinho não consegue dar conta da integralidade do trabalho formativo que esta discussão permite.

O extenso material legal que sustenta a obrigatoriedade da EREER no currículo das escolas torna-se ineficiente sem a necessária intervenção da equipe pedagógica, pois ela ajuda no entendimento da forma adequada que as relações étnico-raciais devem ser tratadas nas práticas metodológicas bem como no reforço de que a questão é antes de tudo metodológica, pois se trata de um tema transversal ao currículo. É fundamental, nesse sentido, ratificar que todos os personagens da gestão são fundamentais e precisam estar envolvidos no trato da EREER. Cada um, com suas funções claras e definidas, é relevante no processo colaborativo de ensinar para uma educação antirracista, mas os supervisores e os coordenadores pedagógicos são peças fundamentais neste contexto.

A Resolução CNE/CP n. 01/2004, no Artigo 3º, § 2º, estabelece que “as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2004, p. 32). As especificidades da ação do supervisor escolar podem ser definidas em dimensões distintas que vão caracterizá-la como política, pedagógica e administrativa: política, quando elege e privilegia objetivos e metas que fundamentam o processo ensino-aprendizagem; pedagógica, quando contribui para a

melhoria deste processo por meio de ações e de planejamento; administrativa, quando contribui para a avaliação desse processo através da coordenação e articulação de ações, de conteúdos.

Dentro das temáticas culturais transversais, tais como a ERER, estas dimensões são extremamente importantes para a inserção no contexto educativo, e o seu total envolvimento no cotidiano da escola. Entendo que se o supervisor(a), diretor(a), enfim, todos que compõem a gestão escolar cumprirem seu papel levando em conta o compromisso para com a formação integral do estudante, o professor conseguirá executar sua ação tanto de mediador do processo de ensino e de aprendizagem quanto de formador de opinião a partir da garantia de acesso dos estudantes a conceitos, conteúdos e informações que os levem a desenvolver habilidades e competências de transformação social.

A escola não opera no vazio, ela é a construção de vários saberes, e a questão da diversidade cultural no currículo da Educação Básica é mais uma dessas construções. O currículo compreendido como seleção de conteúdos e elementos que priorizam um núcleo cultural comum acaba não respeitando as particularidades regionais e/ou locais. É importante que o currículo escolar considere a diversidade cultural, de saberes e conhecimentos, como forma de produzir e contrapor-se ao etnocentrismo. Neste ponto, é importante acentuar o papel de gestores no âmbito das secretarias de educação e das mantenedoras de instituição privada, ressaltando a igual relevância no seu comprometimento para com o trato das temáticas culturais, transversais.

Este comprometimento, com políticas educativas desta natureza, aponta para a eficácia de uma educação que resulte em relações mais justas. Além disso, do ponto de vista destas macrogestões, cabe garantir que aspectos do contexto escolar como material didático, currículo e interações sociais sofram mudanças. Eles precisam ser redimensionado para que não se constituam como mecanismos intraescolares que reproduzam e veiculem ideias racistas que acabam dificultando a inclusão, a permanência e o sucesso de estudantes negros(as) e indígenas na escola.

O texto legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana possui um conteúdo que, por si só, traz elementos conceituais que corroboram esta ideia de um currículo multicultural, cuja inclusão identitária considera a diversidade. O Parecer CNE/CP n. 03/2004 aponta que estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. O Quadro 1 destaca alguns dos conceitos anteriormente mencionados.

Aspectos	Prescrições
<p>Concepção</p>	<p><i>O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.</i></p>
<p>Participação dos segmentos da comunidade escolar e comunidade mais ampla</p>	<p><i>[...] promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.</i></p>
<p>Áreas do Conhecimento e componentes curriculares</p>	<p><i>O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações Étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.</i></p>

## Aspectos

## Prescrições

### Metodologia Sugerida

O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana.

### Datas e efemérides

Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, *Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo*, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o *Dia Nacional da Consciência Negra*, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, *Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial*.

### História da África

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados. - ao papel de europeus, de asiáticos fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes e outros países da diáspora.

Aspectos	Prescrições
Cultura Africana	O ensino de Cultura Africana abrangerá: - <i>as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais</i> ; - <i>as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI</i> ; - <i>as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade.</i>
História Afro-Brasileira	O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à <i>divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social</i> (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros).
Cultura Afro-Brasileira	O ensino de Cultura Afro-Brasileira <i>destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.</i>

Fonte: Marco Mello<sup>1</sup> (2007, grifo nosso).

Ao conhecer os conceitos que estão envolvidos nos textos legais, principalmente o conteúdo do Parecer CNE/CP n. 001/2004 ou Resolução CNE/CP n. 003/2004 , tem-se a compreensão de que não

---

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, historiador, professor e coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS. O quadro em questão foi apresentado na apresentação desenvolvida por ele para a Formação Continuada em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, realizada em setembro de 2007, pela Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre (SMED/POA).



é qualquer prática curricular que se apresenta como prática multicultural e diversa. Há também o entendimento de que são necessários critérios que permitam o reconhecimento e o autorreconhecimento de ações práticas educativas e pedagógicas voltadas ao conteúdo de ERER.

Cabe aos gestores da política educacional de estados, de municípios e de instituições privadas auxiliar as escolas a pensar o trato da ERER a partir do entendimento de que este assunto é parte do desenvolvimento integral do estudante e deve ser trabalhado em consonância com as características de níveis e modalidades da educação. Propor meios para o entendimento de como se processa cada nível e modalidade de ensino dentro das temáticas culturais é um dos papéis mais importantes destes gestores para com as escolas de seus sistemas. Conhecer o modo de ver e de tratar a ERER em cada etapa da Educação Básica é parte fundamental para o planejamento do professor.

Para a Educação Infantil, que tem como foco principal o aprimoramento da sociabilidade das crianças, centrado em práticas de cuidado e educação, o objeto de suas ações são as relações educativas ocorridas num espaço de convívio coletivo. Isso, para crianças de 0 a 6 anos de idade, é o ápice, ou seja, as interações sociais estabelecidas na escola de Educação Infantil são extremamente importantes, pois acontecem em uma fase do desenvolvimento em que a percepção de como se dão as apropriações sobre os meios sociais estão em construção. Ao incluir conceitos, atividades e/ou dinâmicas metodológicas

que se referem à ERER, o professor e a escola, como um todo, estão intercedendo diretamente na (re)elaboração de sentimentos, ideias e percepções positivas sobre si e sobre o outro. Construindo, assim, desde cedo, uma educação de convivência respeitosa com a diversidade, uma verdadeira educação antirracista e antidiscriminatória.

A ERER, no Ensino Fundamental, é um tema contínuo e gradual: contínuo, porque deve ser tratado ao longo do ano todo; gradual, porque, a cada ano, seus conceitos e conteúdos devem ser abordados e aprofundados de acordo com o amadurecimento etário e educacional dos educandos. É no Ensino Fundamental que ocorre a transição entre o processo de percepção do mundo e as interações sociais decorrentes desta percepção assim como a compreensão de como se dá o processo de valoração cultural intencionalmente construído nesta sociedade. Esta transição se dá através de inclusão qualificada de conteúdos e conceitos transversalizados nos diferentes componentes curriculares e nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, a tarefa do Ensino Fundamental neste contexto é garantir referenciais das questões étnico-raciais no processo de ensino-aprendizagem durante o ano letivo em todas as áreas de conhecimento, com o intuito principal de subsidiar os educandos com elementos que os permitam avançar para um novo patamar de compreensão e análise.

É no Ensino Médio que os educandos, em tese, estão prontos para avançar para níveis mais complexos de análise das realidades sociais que os cercam e consolidam habilidades de refletir sobre elas. Neste nível de ensino, os educandos são capazes de identificar o conteúdo étnico-racial contido nas diferentes áreas do conhecimento

e correlacioná-lo com as implicações sociais do mundo do trabalho, principalmente. O desenvolvimento de tal capacidade, construído por um currículo equânime e austero, permite que o respeito à diversidade transforme a sociedade, impondo-lhe real aspecto de justiça e igualdade de direitos.

Assim, ao concluir a Educação Básica, o educando terá construído competências essenciais para saber pensar, comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo. Elementos constituídos que o permitirão entender que a diversidade étnica é composta pela diferença, e que a percepção desta diferença o leva à consciência do processo histórico particular de cada povo étnico e culturalmente constituído. Com esta base pedagógica de conhecimento, os estudantes estarão preparados para construir sua formação superior aprimorando seus conhecimentos e pesquisas.

A partir de todos os elementos aqui mencionados, é possível ter a certeza de que o papel da gestão, seja a escolar, seja a política educacional no âmbito da macro estrutura, é de máxima relevância e indispensável para o trato da educação das relações étnicas em toda a Educação Básica.

Para concluir, cabe referir Guiomar Namó de Mello (2004, p. 103), quando diz que “As normas, vale lembrar, não mudam a realidade da educação. Elas apenas criam as condições para que as mudanças sejam feitas pelos únicos protagonistas em condições de fazê-las: as escolas e seus professores”. Acrescentam-se a estes, os gestores, no mesmo nível de protagonismo apontado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 29 set. 2023.

FONSECA, D. J. A linguagem no universo negro e feminino. *Revista de Cultura Teológica*, São Paulo, Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, ano II, n. 8, p. 81-90, jul./set. 1994.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2004.

SANTOS, A. M. dos. Falando sobre cor/raça em sala de aula. In: *Trabalhando as diferenças na Educação Básica: Lei 10.639/03 no município de Cuiabá*. Cuiabá (MT): Documenta – NEPRE/UFMT, 2006, p. 38-39.

# 9

## **Educação geográfica e antirracista no Quilombo dos Alpes – Porto Alegre (RS)**

Cláudia Luísa Zeferino Pires

Lara Machado Bitencourt

## PARA INICIAR NOSSA CONVERSA

As Leis n. 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, estabelecem a implementação do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. A partir da promulgação das leis, surge a demanda de formação adequada aos docentes, visto que, antes da obrigatoriedade por lei, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena não era trabalhado no ambiente escolar ou, quando se fazia, era trabalhado de forma inadequada. Ainda que as leis não tratem de forma direta sobre o ensino de Geografia, entendemos que aos professores de Geografia cabe ensinar as marcas da história e da cultura no espaço, evidenciando os conflitos existentes entre os múltiplos atores que produzem esse multifacetado espaço. Sendo assim, o ensino de Geografia torna-se importante instrumento para a efetiva aplicação das referidas leis.

A formação sociocultural brasileira se dá a partir de influências transculturais dos povos indígenas originários e do deslocamento do povo negro submetidos ao domínio dos povos colonizadores, que igualmente fizeram cativos ou exterminados os povos nativos. O passado escravista brasileiro deixou profundas cicatrizes nos costumes e compreensões das atuais relações cotidianas, refletindo-se não só no altíssimo número de negros habitando as periferias dos centros urbanos, como também à margem do acesso à cidade e ao consumo que organiza a sociedade e o Estado capitalista brasileiro.

O trabalho desenvolvido registra atividades de Letramento Geográfico elaboradas pelo Núcleo de Estudos Geografia e Ambiente (NEGA), do Departamento de Geografia da UFRGS, em parceria com

as lideranças comunitárias do Quilombo dos Alpes, em Porto Alegre (RS). A partir de trabalhos relacionados ao mapeamento do território quilombola e de trabalhos de campo guiados pelas quilombolas Janja e Karina, realizaram-se vivências que auxiliam na capacitação pedagógica de alunos e professores, em relação às Leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como também evidenciam os ensinamentos e os desafios de um espaço de resistência política e cultural, tal qual são e foram os quilombos, tecendo assim territórios de esperança.

## UM MAPA, MUITAS HISTÓRIAS E GEOGRAFIAS

No final do ano de 2013, iniciou-se a parceria entre o NEGA e a comunidade do Quilombo dos Alpes. *Iniciação* é termo e ação das religiões de matriz africana, que indicam a abertura ao espiritual na relação sagrado-profano como já falamos anteriormente (Pires et al., 2016). Na relação do NEGA com o Quilombo dos Alpes, transcendiram-se os caminhos do ensino, da pesquisa e da extensão, tal qual sugere as relações universidade-comunidade, desenvolvendo uma relação de troca de saberes essencial para a expressão daquilo que Eric Dardel (2011) chamou de *geograficidade*, e os sentidos das geografias da existência, presentes nas narrativas dos sujeitos que fazem o Quilombo dos Alpes.

A história de resistência desse território político cultural do povo negro de Porto Alegre remonta a história da matriarca da família Garcia Ellias, visto que Dona Edwirges Garcia da Silva chegou ao morro dos Alpes em Porto Alegre (RS) há mais de cem anos e, acompanhada

pela família, foi construindo sua morada, retirando da terra sustento e proteção contra o avanço da cidade e os retrocessos sociais, disseminando entre os filhos e os parentes uma educação quilombola legítima, respeitando a força e a necessidade do trabalho coletivo e do apoio mútuo em harmoniosa relação com os tempos e os frutos da terra. Por intermédio das netas de Dona Edwirges, a Janja e a Karina, o contato com o NEGA se estabeleceu após elas terem tomado conhecimento do trabalho desenvolvido pelo núcleo, que retratou as memórias do bairro Restinga em Porto Alegre, no livro-conto intitulado *Desvendando a Tinga: o mistério das caixas* (Pires et al., 2014).

Assim, inicialmente, pensou-se em fazer um registro semelhante ao realizado no bairro Restinga, e, com isso, construir novas experiências articuladas com o livro-conto. Este ainda é um objetivo que persiste, porém, a caminhada de *conta-ação* da longa história do Quilombo dos Alpes é precedida de etapas de reconhecimento e entrosamento que se iniciam a partir da cartografia e de outras textualidades tipicamente geográficas.

No segundo semestre de 2013, através da disciplina de graduação *Organização e Gestão Territorial*, ministrada para o curso de Bacharelado em Geografia, foram empenhados os primeiros passos de um mapeamento participativo que culminaria com o mapa *Pelas Trilhas do Quilombo dos Alpes: Percursos, Memórias e Identidades* (Figura 1), onde foram registrados os caminhos e as trilhas utilizados pela comunidade dos Alpes, desde o tempo da vó Edwirges até a atualidade. Para melhor organizar as muitas esferas do vivido que o mapa tenciona representar, fizemos uso dos valores civilizatórios afro-brasileiros elencados



por Ana Paula Brandão e Azoilda Trindade (2010) propostos nos chamados cadernos *A Cor da Cultura*, uma coletânea com artigos e propostas didático-pedagógicas. Os valores civilizatórios afro-brasileiros formam os princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem em um processo histórico, social e cultural do/s modo/s de sermos brasileiros e brasileiras (Brandão; Trindade, 2010).

Figura 1 - Mapa pelas Trilhas do Quilombo dos Alpes: Percursos, Memórias e Identidades



Fonte: Arquivo NEGA (2017).

Assim, as trilhas foram grafadas a partir das narrativas de quilombolas, expressando o fato de que o *ser quilombola* supera as fronteiras políticas, logo suas trilhas também cruzam as delimitações formais do terreno. Conforme nos relata a própria vó Edwirges:

Plantei laranjeira, plantei bergamota, depois que tava tudo grande foi que eles vieram, corrê com cerca nova agora aqui... Ah, viero corrê a cerca, me botaro prá cá...Aí eu disse prá eles que eu tinha quase cem anos... Fecharam eles mesmos, fizeram a cerca e deixaram o arroio do lado de dentro prá mim. Os outros arroios eles tiraram tudo. É. Pro vê quantos anos eu moro aqui. Quantos anos já marquei aí? (PMPA, 1993).

As narrativas da vó Edwirges reúnem, através da oralidade, toda a ancestralidade do espaço em que atualmente vivem os quilombolas do morro dos Alpes. Esse pertencimento está presente na memória de seus descendentes que evocam a palavra para dar continuidade às suas tradições. Fanon (2008) nos fala que diversos grupos culturais da África se reúnem para “parlamentar” como forma de resolver problemas, buscando pela palavra o entendimento e a negociação de tensões. Bastante associada àquilo que se conhece academicamente por *oralidade*, é através da palavra que o mapa passou a ser desenhado. Pensando na valorização da oralidade e das múltiplas vozes que compõem essa história e vivenciam essas geografias, a palavra foi usada como um dos métodos de elaboração da cartografia social dos espaços sagrados do Quilombo dos Alpes, constituindo-se neste processo

de escuta das narrativas a possibilidade de conhecermos as histórias e as memórias que, de geração em geração, vão tecendo a relação identitária e sagrada com o espaço.

Porém, diferentemente de outras experiências de cartografia social, esta aconteceu caminhando pelo território, trilhando seus percursos na medida em que escutamos suas narrativas, desenvolvendo-se dessa maneira, a pedido das próprias quilombolas. Depois que as informações e descrições da pesquisa foram sistematizadas, estas foram inseridas em um software de Sistema de Informação Geográfica e sobrepostas a uma imagem de satélite do *Google Earth* com os limites do território do quilombo demarcado pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA/RS) e ilustrações feitas pelo grupo para caracterizar cada marcador territorial elencado pelas quilombolas Janja e Karina.

O mapa nos leva a uma representação do mundo e é, muitas vezes, construído em espaços que não estão diretamente relacionados à experiência e às histórias de vida das pessoas. Conforme Ingold (2005), habitantes nativos — no caso, a comunidade quilombola dos Alpes — podem não conseguir determinar seu lugar no espaço de acordo com algum sistema independente de coordenadas. Todavia, com razão, sabem onde estão, porque os lugares não têm posições mas sim histórias. Essa perspectiva nos desafia justamente porque somos um grupo de geógrafos que mapeiam o mundo em coordenadas, passando a traçar o mundo da vida, as experiências significativas vivenciadas no lugar e que deixam material e simbolicamente marcas territoriais profundas. A palavra representa, no mapa narrado, a marca! Caminhando com Janja pelo seu lugar e ouvindo suas memórias, representamos

no mapa seus marcadores territoriais que, por sua vez, são o registro dos percursos cotidianos da comunidade. As trilhas estão gravadas no espaço e no conhecimento dos membros da comunidade quilombola que as corporeificam, ocupando e caminhando por seu território, cabendo reconhecer as trilhas e percursos cotidianos como patrimônio cultural e histórico imaterial da comunidade quilombola dos Alpes.

Da confecção do mapa, da compreensão deste como um artefato que, ao mesmo tempo que fomenta a valorização da identidade quilombola dos Alpes, cria-se também uma linguagem que se comunica para além do Quilombo. Estendemos os saberes da terra e da ancestralidade ali reunidos para outros públicos, possibilitando o desenvolvimento de oficinas pedagógicas, a fim de demarcar o Quilombo dos Alpes como um território de saber e resistência.

A educação quilombola faz parte, dentro dos territórios quilombolas, do contexto comunitário por meio do compartilhamento de conhecimentos, do diálogo de saberes e fazeres entre todos que vivem o espaço. Compreendida pela confluência (o encontro) e pela transfluência (a transformação) de conhecimentos, como dito por Antonio Bispo dos Santos (2019). A educação escolar quilombola busca uma articulação entre os saberes da comunidade e os curriculares dentro do processo de escolarização dos conhecimentos. Assim, a educação quilombola na escola inicializa-se pelos princípios de uma educação territorial, isto é, reconhecer o território e a comunidade como princípio, parte e totalidade do processo educativo. A seguir, serão relatadas algumas dessas experiências de encontros que mesclam memória, geografia, letramento e cotidiano, na busca pela construção de uma

educação geográfica, feita através do caminhar antirracista ao reconhecer e multiplicar os saberes dessa cosmologia da terra que emana dos descendentes da Vó Edwirges.

## **EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E LETRAMENTO ANTIRRACISTA**

Em contraposição ao racismo e às suas formas de expressão na sociedade brasileira, e, por consequência, dentro do ambiente escolar, após muita luta do Movimento Negro, Movimento Indígena e Social, foram aprovadas alterações na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), resultando na implementação da Lei n. 11.645/08 – que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* – e a Lei n. 10.639/03 – que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*. Apesar de a Lei n. 10.639/03 não se dirigir especialmente à disciplina de Geografia, traz a obrigatoriedade em todo o currículo do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, apresentando como conteúdo programático “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” (Brasil, 2003, p. 1).

Além dessas, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012), as quais definem que a Educação Escolar Quilombola requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos, além de observar os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum Curricular e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira.

Entendemos, portanto, que cabe também a nós, professores/as de Geografia, inserir a temática nas nossas aulas, pois parte importante da educação geográfica é trabalhar com nossos educandos as marcas da história e da cultura no espaço, evidenciando os conflitos existentes entre os inúmeros atores que produzem esse multifacetado espaço. Compreendemos também que a aplicabilidade de fato das leis somente se dará quando os professores estiverem familiarizados e munidos do conhecimento necessário sobre as questões raciais e as diversas formas de experiência espacial da população negra. Desse modo, a partir da parceria entre NEGA e Quilombo dos Alpes, desenvolvemos uma série de oficinas que possibilitaram o fortalecimento desse espaço educativo. A Figura 2 apresenta o registro do primeiro encontro da oficina de educação geográfica e letramento.

Figura 2 - Primeiro Encontro: Oficina de educação geográfica e letramento em 03/10/2019



Fonte: Cláudia Luísa Zeferino Pires (2019).

Seguindo o roteiro de acolhimento tradicional da comunidade para as atividades, assim fomos recebidas para uma roda de conversa inicial para que os presentes conhecessem as narrativas quilombolas, parte das memórias do Quilombo dos Alpes. Foi entregue a cada participante da oficina um kit de letras, papel e caneta com o objetivo de construir palavras associadas aos sujeitos e às suas atividades na comunidade. A atividade continuaria no próximo encontro, como é mostrado na Figura 3.

Figura 3 - Oficina de educação geográfica e letramento em 17/10/2019



Fonte: Cláudia Luisa Zeferino Pires (2019).

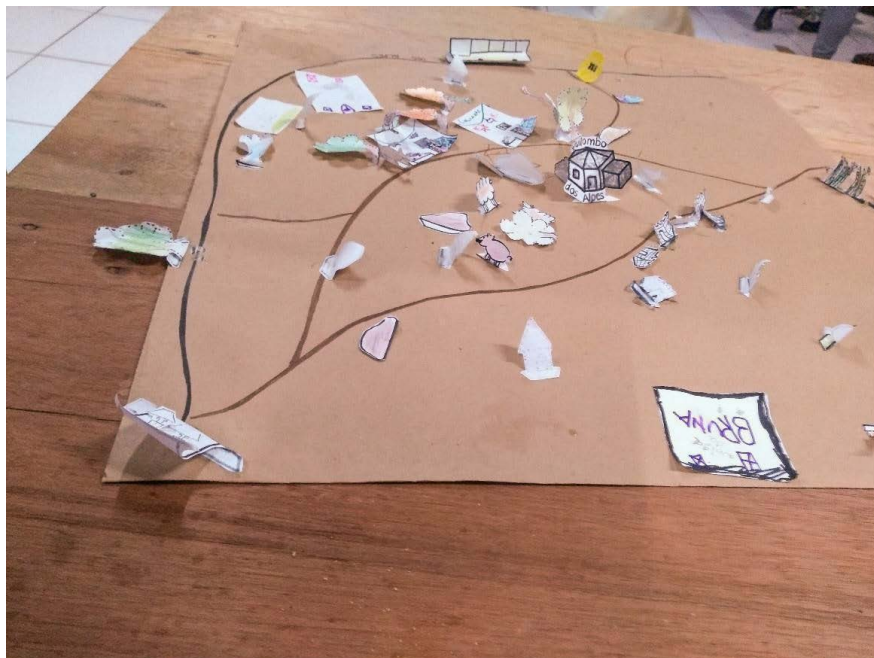
As atividades seguiram no turno da noite permitindo um espaço de diálogo acerca da questão quilombola a partir da geografia, do letramento e da vivência construída na comunidade. A opção político-pedagógica pela prática do letramento é inspirada em Magda Soares (2007), que discute sua importância como instauração da ação de ensinar/aprender as práticas sociais de leitura e escrita inseridas no contexto social vivido pelas pessoas. Segundo a autora, as pessoas podem estar alfabetizadas (saber ler e escrever ortograficamente), porém não incorporam suas práticas sociais na leitura e na escrita significadas: preenchimento de formulários, declarações, ofícios, leituras de jornais, comunicação em redes sociais etc.



As ideias disparadoras desse espaço de troca são instigadas por perguntas como: O que é e como o quilombo é trabalhado? O que é ser quilombola? Como é viver no quilombo? Essas atividades permitiram aos envolvidos dentro do projeto discutir suas percepções em relação às questões e particularidades dos quilombolas, problematizadas pela leitura de mundo.

A educação geográfica antirracista se faz possível através da construção de instrumentos de cartografia participativa desenvolvidos junto à comunidade, seguido da sua utilização pela comunidade e pelo grupo do NEGA na leitura de seus marcadores territoriais pelas crianças e jovens da comunidade. A Figura 4 mostra o esforço dessa atividade:

Figura 4 - Oficina de educação geográfica e letramento em 17/10/2019



Fonte: Lara Machado Bitencourt (2019).

A Figura 4 exibe uma oficina de representação da comunidade e seu território a partir de crianças e jovens que participaram da atividade. Compreende a complexidade geográfica da comunidade pensada a partir do mapa Pelas Trilhas do Quilombo dos Alpes (Figura 1) e pelas percepções de quem participou da produção desta cartografia que enunciava as marcas territoriais dos Alpes, organizadas a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Deste modo, produzir um mapa de comunidade de matriz africana exige transpor os marcadores territoriais da comunidade pela leitura de mundo de quem participa. Deste exercício, observamos o quanto há de potencialidade proposta pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, onde se lê muito da preciosidade do trabalho na escuta dos saberes e memórias daquelas e daqueles aos quais as leis fazem referência.

## **FINALIZANDO NOSSA CONVERSA**

O propósito de constituir, a partir do quilombo, um espaço de formação e educação escolar quilombola para e com a comunidade tem relação direta com o propósito de instaurar e disputar as narrativas quilombolas nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, evidenciando as vivências das territorialidades quilombolas brasileiras como contribuições aos currículos escolares. Esse debate também perpassa as questões sociais e raciais presentes em nosso cotidiano. As motivações que nos possibilitam construir as práticas no território

quilombola nos permitem a valorização de outros aprendizados, pautados na convivência com as famílias dos educandos e romper com visão verticalizada e tecnicista do currículo.

A escola é sempre considerada o centro das ações de educação, mas, se deslocarmos essa relação de conhecimento para outros espaços, estaremos promovendo novas atitudes de valorização e reconhecimento de culturas que também podem instaurar novos processos educativos. E, nesta situação, tratar-se muito da valorização da cultura quilombola e da promoção de uma educação antirracista. As atividades relatadas são exemplo do esforço da comunidade quilombola dos Alpes e do NEGA.

O trabalho desenvolvido pelo NEGA em parceria com o Quilombo dos Alpes, avança a passos lentos, porém precisos, respeitando os tempos da vida em comunidade bem como as particularidades dos saberes quilombola que existem na força do axé que emana daquele território. Aproximam-se os mundos e trocam-se saberes, na expectativa de estreitar os laços entre o erudito e o popular, o oral e o escrito, desenhando uma educação pela geografia do lugar e das gentes, para a apreensão e representação do território. Desses generosos encontros, surgem os momentos de formação relatados neste trabalho e tantos outros que não couberam nestas páginas, mas que compõem as experiências desta trajetória de luta na construção de um discurso e uma práxis geográfica popular e antirracista.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. Da. *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <https://saberespraticas.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>. Acesso em 19 set.2023.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10. jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. *Diário Oficial da União*, Brasília, Ministério da Educação, 10 dez. 2012.
- DARDEL, E. *O Homem e a Terra: a natureza da realidade geográfica*. Tradução: Holzer, W. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: SILVEIRA, R. da. Salvador: EDUFBA, 2008.
- INGOLD, T. Jornada ao longo de um caminho de vida – Mapas, Descobridor-caminho e navegação. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, ISER, v. 25, n. 1, p. 76-110, 2005.
- PIRES, C. L. Z.; *et al.* *Desvendando a Tinga: o mistério das caixas*. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2014.
- PIRES, C. L. Z.; RATHMANN, M. G.; FREITAS, C. M.,; SILVA, L. de L. O sagrado e o território: da ancestralidade à atualidade no Quilombo dos Alpes – Porto Alegre – RS. In: PIRES, C. L. Z.; HEIDRICH, A. L.; COSTA, B. P. DA. (org.). *Plurilocalidades dos sujeitos: representações e ações no território*. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2016, p. 180-200.
- PREFEITURA DE PORTO ALEGRE (PMPA). *Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho*. Entrevista ao pesquisador Cláudio Fachel Dias em 20 de janeiro de 1993. Transcrição. Porto Alegre, 1993.

SANTOS, A. B. dos. *Colonização, Quilombos: modos e significações*. 2. ed. Brasília: INCTI; UnB, 2019.

SOARES, M.; BATISTA, A. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007. Coleção Alfabetização e Letramento.



# Sobre as(os) autoras(es)

## **Adriana Conceição Santos dos Santos**

Pedagoga-Supervisora Escolar/Unilasalle e Especialista em Metodologia, Estrutura e Funcionamento do Ensino/Unilasalle. Mestre em Educação/PUCRS e Doutoranda em Educação/PUCRS. Coordenadora de Educação para as relações étnico-raciais na SMED/POA e SEDUC/RS; e Consultora da UNESCO para as questões da educação para as relações étnico-raciais. Atualmente é Coordenadora de Igualdade Racial de Porto Alegre.

**E-mail:** adri1013@yahoo.com.br

## **Alan Alves-Brito**

Bacharel em Física (UEFS), Mestre e Doutor em Ciências (USP). Especialista em Literatura Brasileira e Doutorando em Educação (UFRGS). Realizou estágios de pós-doutorado no Chile e na Austrália. Professor no Instituto de Física da UFRGS. Autor de artigos, ensaios e livros. Finalista do Prêmio Jabuti 2020. Ganhador do Prêmio José Reis de Divulgação Científica e Tecnológica (CNPq) 2022.

**E-mail:** alves.brito.a@gmail.com

## **Aparecida de Jesus Ferreira**

Doutora e Pós-Doutora em Educação pela University of London (Inglaterra). Professora Associada Aposentada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), onde ministrou aulas (Graduação, Mestrado

e Doutorado) no curso de Letras. Foi professora visitante no King's College London, (Londres, Inglaterra); e, em 2020, foi professora visitante na University of Bristol, (Bristol, Inglaterra).

**E-mail:** aparecidadejesusferreira@gmail.com

### **Bruna Barros de Borba**

Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atua como monitora de inclusão no Colégio Marista Champagnat. Foi bolsista no programa de extensão "Letramentos e Educação Antirracista: construindo diálogos entre a EREER e a formação de professores" e atualmente integra o programa "Educação Especial e Processos Inclusivos: trajetórias, formação e práticas pedagógicas".

**E-mail:** bruna.barros.borba@gmail.com

### **Cláudia Helena Dutra da Silva Jaskulski**

Licenciada em Letras – Português/Inglês, Mestra e Doutoranda em Letras – Linguística Aplicada (UFRGS). Possui curso de aperfeiçoamento em Educação para as relações étnico-raciais (UFU). Professora de Inglês no Colégio de Aplicação da UFRGS. Coordenadora do programa de extensão Letramentos e Educação Antirracista (LEA/CAP/UFRGS) e do curso de aperfeiçoamento em EREER na Educação Básica (CAP/UFRGS).

**E-mail:** clau.jaskulski@gmail.com

### **Cláudia Luísa Zeferino Pires**

Professora do Departamento de Geografia da UFRGS. Atua em projetos relacionados aos mapeamentos participativos em Quilombos de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul, com ênfase à gestão territorial,



educação escolar quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Integra o Núcleo de Estudos em Gestão Alternativa (NEGA), o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) e o Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola/UFRGS.

**E-mail:** claudia.pires@ufrgs.br

### **Dandara Rodrigues Dorneles**

Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui graduação em Ciências Biológicas (UFRGS). É cofundadora de Atinúkê – Pensamento de Mulheres Negras. Possui pesquisa, experiência e atuação em Educação e Relações Socioambientais de Povos e Comunidades Tradicionais e Periféricas; Diálogos entre raça, gênero e ciências; Educação e(m) terreiros; e Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades.

**E-mail:** dandararodrigues.d@gmail.com

### **Ediana Rodrigues Parnow**

Bacharel em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018). Licencianda em Letras – Português/Inglês na mesma instituição. Foi residente do subprojeto Letras Inglês no Programa de Residência Pedagógica (2020-2022) e bolsista do programa de extensão “Letramentos e Educação Antirracista: construindo diálogos entre a ERER e a formação de professores” (2022).

**E-mail:** ediana.parnow@ufrgs.br

### **Jonas Paz da Silva Dutra**

Licenciado em Letras – Português/Inglês (UFRGS). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2019 e residente do subprojeto Letras Inglês no Programa de Residência Pedagógica (PRP) de 2020 a 2022. Atualmente trabalha como professor de Inglês na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Anhetenguá, lotado na Primeira Coordenadoria Regional de Educação.

**E-mail:** [jonasdutra14@gmail.com](mailto:jonasdutra14@gmail.com)

### **José Rivair Macedo**

Licenciado em História pela UMC (1985) e Doutor em História Social pela FFLCH-USP (1993). Atualmente é Professor Titular no Departamento de História da UFRGS; professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS, pesquisador do CNPQ; integrante do NEABI-UFRGS e Coordenador da Rede Multidisciplinar de Estudos Africanos do ILEA-UFRGS.

**E-mail:** [joserivairmacedo@gmail.com](mailto:joserivairmacedo@gmail.com)

### **Lara Machado Bitencourt**

Geógrafa (Bacharel e Licenciatura) e Mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutoranda pela mesma universidade e pesquisadora-extensionista do Núcleo de Estudos Geografia e Ambiente (NEGA/UFRGS), em que presta assessoria geo-jurídica às comunidades quilombolas de Porto Alegre.

**E-mail:** [laaarabitencourt@gmail.com](mailto:laaarabitencourt@gmail.com)

### **Luara Rodrigues Real**

Mestra em Estudos da Linguagem pela UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa (2022), graduada em Licenciatura em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela mesma universidade (2020). É professora de Língua Inglesa e possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa.

**E-mail:** luarareal@hotmail.com

### **Luciana Dornelles Ramos**

Professora antirracista. Mestra e doutoranda em Educação (UFRGS). Ministrante do curso UNIAFRO para Gestores. Compõe a comissão coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento em EREER (CAp/UFRGS). Idealizadora do Afrofit Projeto, produtora cultural pela Malê Afroproduções e idealizadora do Projeto Empoderadas IG, que visa a empoderar jovens de escolas públicas através da educação antirracista.

**E-mail:** lu16ramos@gmail.com

### **Mayara Costa da Silva**

Licenciada em Pedagogia (2012), Mestra em Educação (2015) e Doutora em Educação (2020) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Também é Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos. Atua como professora de Educação Especial no Colégio de Aplicação da UFRGS, onde desenvolve projetos de pesquisa e de extensão associados à Educação Especial e às relações étnico-raciais.

**E-mail:** mayacsilva@gmail.com

### **Raíssa Gabriella Wasem Cardoso**

Licenciada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atuou como bolsista do subprojeto Letras Inglês no Programa de Residência Pedagógica (PRP) de 2020 a 2022. Atualmente trabalha como professora de inglês na Região Metropolitana e como coordenadora do projeto Farol Cursinho Popular.

**E-mail:** raissawasemcardoso@hotmail.com

### **Tainã do Nascimento Rosa**

Mestra em Letras – Estudos Literários e Professora do Núcleo de Extensão do Instituto de Letras da UFRGS. Atua em projetos sobre literatura, artes visuais e relações étnico-raciais. Em 2020, recebeu o Prêmio de Poesia Falada, do Banco Itaú, e o Prêmio Arte do Quilombo, da Fundação Cultural Palmares. É autora dos livros "A Cor da Voz: Volumes I, II e III" (2021; 2023; 2023) e "Jocosso Ponto" (2022).

**E-mail:** taina.n.rosa@hotmail.com