



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

CLÉIA MÁRCIA VENÂNCIO DE SOUZA

**PERCURSOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
POR MEIO DAS ARTES**

SÃO JOÃO DEL-REI / MG

2024

CLÉIA MÁRCIA VENÂNCIO DE SOUZA

**PERCURSOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
POR MEIO DAS ARTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, na linha de pesquisa *Cultura, Política e Memória*, da Universidade Federal de São João Del Rei, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carina Maria Guimarães
Moreira

SÃO JOÃO DEL-REI / MG

2024

Ata Defesa Pública de Dissertação de Mestrado

Aos dois dias do mês de dezembro do ano de 2024, às 9:00 horas via aplicativo Meet, reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos professores doutores Carina Maria Guimarães Moreira (presidente e orientadora, PPGAC/UFSJ), Cláudio Guilarduci (membro titular PPGAC/UFSJ), Claudia Elizabete dos Santos Augusto (membro titular, UFMG), a fim de arguirm o mestranda Cléia Márcia Venâncio de Souza, cujo trabalho intitula-se “**Percursos para a Implementação de uma Educação Antirracista por meio das Artes**”. Aberta a sessão pela presidente da mesma, coube a candidata expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionado pelos membros da banca examinadora. Tendo dado as explicações que foram necessárias, os membros da banca consideraram a Dissertação de Mestrado:

(X) aprovada

() não aprovada, devendo ser realizada nova defesa no prazo de noventa dias.

Recomendações da Banca:

A banca ressalta a relevância do tema da dissertação, que destaca o papel da arte e do teatro na luta antirracista na educação básica. A dissertação também evidencia as relações entre o PPGAC/UFSJ e a Rede Básica de Educação. Diante do conteúdo discutido na dissertação, a banca sugere a continuidade da pesquisa em nível de doutorado.

Carina Maria Guimarães Moreira (PPGAC/UFSJ) _____

Prof. Dr. Cláudio José Guilarduci (PPGAC/UFSJ) _____

Prof^a. Dr^a. Claudia Elizabete dos Santos Augusto (UFMG)

São João del-Rei, 2 de dezembro de 2024.

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Slp

Souza, Cléia Márcia Venâncio de .
Percurso para a implementação de uma educação
antirracista por meio das artes / Cléia Márcia
Venâncio de Souza ; orientadora Carina Maria
Guimarães Moreira. -- São João del-Rei, 2024.
156 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Artes Cênicas) -- Universidade Federal de São João
del-Rei, 2024.

1. O percurso legal para o acesso e permanência
da pessoa negra nas escolas do Brasil. 2.
Instituições, documentos e eventos educacionais que
fomentam a valorização da história e cultura afro
brasileira e africana como parte integrante dos
currículos . 3. As relações étnico-raciais no ambiente
escolar . I. Moreira, Carina Maria Guimarães, orient.

II. Título.

DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho a minha mãe Jandira e minha irmã Vera, que sempre foram minhas maiores apoiadoras em todos os momentos. Também quero homenagear meu filho André, que tem sido meu constante incentivador e que comemora minhas vitórias como se fossem suas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha professora e orientadora Prof^a. Dr^a. Carina Maria Guimarães Moreira, que pacientemente me auxiliou na realização dessa pesquisa. Em todo o tempo, a professora Carina foi (e tem sido) uma grande inspiração na arte de ensinar. Sou grata pela confiança, respeito, incentivo e comprometimento.

Sou muito agradecida a minha família, pois, desde sempre são o meu alicerce. Em especial, meu filho, que é minha maior motivação para nunca desistir dos meus objetivos.

Aos queridos colegas de mestrado que me ensinaram tanto nesta caminhada, não só no Programa de Artes Cênicas da Universidade Federal de São João Del-Rei (PPGAC-UFSJ), mas também nos programas de mestrado do Centro de Formação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Aos professores que orientaram os estudos durante a participação das disciplinas do PPGAC-UFSJ, pois foram grandes auxiliares na construção/aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento desta dissertação.

Ao meu Deus, em quem confio e que, pela fé, sei que é meu guia e a minha fortaleza.

*“Quando somos ensinados que a segurança está na
semelhança, qualquer tipo de diferença parece uma ameaça”.*

bell hooks

RESUMO

Este trabalho consiste em uma investigação com o objetivo de verificar possibilidades para a implementação de um ensino com equidade da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e, para tal, foi realizada a análise de práxis docentes ocorridas em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Na presente dissertação, é abordada a legislação específica e o percurso para sua obrigatoriedade, incluindo uma análise de como este ensino está disposto nos documentos que regem a educação básica e nos textos de pesquisadores/as que discorrem sobre as lutas por emancipação e descolonização. Também é apresentada uma análise sobre os avanços e os desafios que perpassam a implementação da Educação Antirracista no Brasil. É utilizado o resultado da análise de pesquisas de dados coletados pelo IBGE, para comparar como pretos, pardos e brancos aparecem nos índices de algumas pesquisas brasileiras. Com esta pesquisa pode-se vislumbrar algumas possibilidades para o cumprimento da lei 10.639/2003, sobretudo no campo das Artes/Teatro, por meio de ações vivenciadas por estudantes do ensino fundamental da Escola Municipal Eloy Heraldo Lima, seguidas de uma análise sistemática de tais vivências.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Lei 10.639/2003; Formação docente.

ABSTRACT

SOUZA, Cléia Márcia Venâncio de. Pathways towards implementing anti-racist education through the arts. (number of pages 156) f.il. 2024. Dissertation (Master's) – Postgraduate Program in Performing Arts – Federal University of São João Del Rei, 2024.

This work consists of an investigation with the objective of verifying possibilities for the implementation of teaching with equity in Afro-Brazilian and African history and culture in public schools and, to this end, an analysis of teaching practices that occurred in a school in the Network was carried out. Municipal Education of Belo Horizonte. In this dissertation, the specific legislation and the path towards its mandatory nature are addressed, including an analysis of how this teaching is arranged in the documents that govern basic education and in the texts of researchers who discuss the struggles for emancipation and decolonization. An analysis of the advances and challenges that permeate the implementation of Anti-Racist Education in Brazil is also presented. The results of research analysis of data collected by IBGE are used to compare how blacks, browns and whites appear in the indices of some Brazilian surveys. With this research it is possible to glimpse some possibilities for compliance with law 10.639/2003, especially in the field of Arts/Theatre, through actions experienced by elementary school students at Escola Municipal Eloy Heraldo Lima, followed by a systematic analysis of such experiences.

Keywords: Anti-Racist Education; Law 10,639/2003; Teacher training.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	25
1. O PERCURSO LEGAL PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA NEGRA NAS ESCOLAS DO BRASIL	44
1.1 Terminologias importantes no âmbito das Relações Étnico-Raciais	45
1.2 Leis que propiciaram/propiciam a escolarização da pessoa negra no Brasil	51
1.2.1 Lei de Cotas para ingresso em universidades públicas (Lei 12.711/2012)	67
2. INSTITUIÇÕES, DOCUMENTOS E EVENTOS EDUCACIONAIS QUE FOMENTAM A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA COMO PARTE INTEGRANTE DOS CURRÍCULOS.....	71
2.1 Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban)	74
2.2 Conferências Educacionais Nacionais	76
2.3 Contribuições da SECADI e seus desdobramentos	88
2.4 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana	91
2.5 BNCC – orientações para o ensino das relações étnico-raciais.....	93
3. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	96
3.1 Possibilidades para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana – ênfase em vivências na escola Municipal Eloy Heraldo Lima (EMEHL)	110
3.1.1 Teatro Musical: Projeto Africanidades - um resgate à beleza de um Brasil afrodescendente.....	114
3.1.2 Outras ações antirracistas que implementam o ensino das relações étnico- raciais na EMEHL (2022-2023)	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pintura de Debret, contida em livros didáticos, com homem negro chicoteando um escravizado

Figura 2 e 3: Fotos da autora em participação de conferências de educação (2017 e 2024)

Figura 4: Membros da Delegação da CONAE 2024

Figura 5: Capa da cartilha Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Figura 6: Cerimônia de Premiação dos Finalistas da 9ª edição do Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero (2024)

Figura 7: Reportagem sobre o Espetáculo Puerícia

Figura 8: Mostra Cultural (EMEHL)

Figura 9: Estudantes apresentando o Teatro Musical “Africanidades”

Figura 10: Entrega dos Kits Literários para estudantes (EMEHL)

Figura 11: Encontro Formativo para Docentes da Escola Municipal Eloy Heraldo Lima (EMEHL)

Figuras 12, 13 e 14: Paineis criados a partir das literaturas

Figura 15: Espaço temático para a Compartilhamento de Saberes

Figuras 16 e 17: Paineis Temáticos para a Mostra Cultural

Figura 18: Jogo Amarelinha Africana

Figura 19: Sugestão de coreografia para a amarelinha africana

Figura 20: Roda de Capoeira no Pátio da Escola

Figura 21: Trabalho de Campo de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1: Níveis de Instrução atingidos pela população de 18 anos e mais, segundo a raça (1973)

Gráfico 2: Pessoas pobres no Brasil (2021)

Gráfico 3: Taxa de Desocupação no Brasil (2021)

Gráfico 4: Taxa de informalidade de pessoas desocupadas no Brasil (2021)

Gráfico 5: Rendimento médio dos trabalhadores no Brasil (2021)

Gráfico 6: Taxa de ocupação em cargos gerenciais no Brasil (2021)

Gráfico 7: Índice de residentes em domicílio sem documentação no Brasil (2021)

LISTA DE SIGLAS

ANEC: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL

BNCC: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

BNC-FORMAÇÃO: BASE NACIONAL COMUM FORMAÇÃO

CADARA: COMISSÃO TÉCNICA NACIONAL DE DIVERSIDADE PARA ASSUNTOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO DOS AFRO-BRASILEIROS

CAEI: CENTRO DE APOIO À ESCOLA INTEGRADA

CCBB: CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL

CEB: CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CEE/MG: CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

CEERT: CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES

CEFET/MG: CENTRO DE FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

CNE: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

COMPIR: CONSELHO MUNICIPAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

CONAE: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CONSED: CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO

CRFB: CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

DPECIRER: DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, INDÍGENA E PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

EAD: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ECA: ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

EEQ: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

EMEHL: ESCOLA MUNICIPAL ELOY HERALDO LIMA

ENEM: EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

FAN: FESTIVAL DE ARTE NEGRA

FEPEMG: FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

FNB: FRENTE NEGRA BRASILEIRA

GEAP SANKOFA: GRUPO DE ESTUDOS AFRO PEDAGÓGICOS SANKOFA

IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IBRE/FGV: INSTITUTO BRASILEIRO DE ECONOMIA DA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

IDH: ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

IES: INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

IPEA: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA

IPEAFRO: INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

MEC: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

MPAB: MÚSICA POPULAR AFRO-BRASILEIRA

NERER: NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ONU: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

PBH: PREFEITURA DE BELO HORIZONTE

PEI: PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

PNEERQ: POLÍTICA NACIONAL DE EQUIDADE, EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

PDDE: PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA

PMPIR: POLÍTICA MUNICIPAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

PNAD: PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO

PNE: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PNLD: PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

PPGAC: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

PROUNI: PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

SASE: SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM O SISTEMA DE ENSINO

SECADI: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO,
DIVERSIDADE E INCLUSÃO

SEDH: SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA
REPÚBLICA

SEEMG: SECRETARIA DE ESTADO E DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

SEPPIR: SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

SISU: SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA

SMED: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

SNE: SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

SPM: SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES

TEN: TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO

UEMG: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

UFBA: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

UFMG: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

UNDINE: UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

UNESCO: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
CULTURA

UNIAFRO: PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA
NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS E ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

APRESENTAÇÃO

O presente estudo tem o objetivo de verificar possibilidades para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas, com ênfase no campo das artes/teatro, em diálogo com a Lei 10.639/2003, legislação federal que altera a Lei 9.394/1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Nessa perspectiva, é abordado o percurso para a instauração de tal ensino na educação básica e são apresentadas leis nacionais e diretrizes específicas do estado de Minas Gerais e do município de Belo Horizonte.

O interesse de dar visibilidade aos percursos de implementação da educação antirracista por meio das artes, está diretamente relacionado à minha formação acadêmica, prática docente e meu histórico pessoal. No campo educacional, é possível perceber a necessidade de abordagens voltadas para a história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de forma mais contundente. Gomes (2017), propõe algumas reflexões, tais como: [...] a educação, entendida como processo de humanização, tem sido uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo (GOMES, 2017, p.40).

A escola, mais do que um ambiente de experimentação prática, é um espaço para a construção de saberes e compartilhamento dos conhecimentos historicamente consolidados, incluindo as questões culturais dos diversos grupos sociais. Eventos de cunho cultural, sobretudo, por meio da encenação e performance, podem e devem colocar em voga questões políticas sobre as artes e ciências sociais, dialogando com as contribuições do *Movimento Negro*¹ e do *Movimento Negro Educador*² para a

¹ Intende-se como Movimento Negro, um conjunto de grupos e organizações, mulheres e homens que ousaram desenvolver a luta e o combate ao racismo, em meados da década de 1970, em plena vigência da ditadura militar em nosso país (GOMES, TEODORO E COUTINHO, 2022, p.57). Em síntese, o Movimento Negro é um movimento que milita “pelo fim do racismo, do preconceito e das discriminações raciais, procurando assegurar conquistas sociais, defender os direitos e promover a valorização do negro e de sua cultura (ROCHA, 2012, p.27).

² Nilma Lino Gomes, no livro “O Movimento Negro Educador”, explica que, para que um grupo seja considerado Movimento Negro, é necessário que suas ações tenham uma postura política explícita de combate ao racismo e que se posicione frente a outros enfrentamentos possíveis numa sociedade

formação integral do cidadão reflexivo acerca da divisão de classes³, com foco em promover a valorização, autoidentificação e autoafirmação da pessoa negra no processo de construção de identidades.

Gomes (2017) descreve que no Brasil a leitura sobre a história da cultura negra tem sido regulada, acobertando o racismo por meio de um mito de democracia racial. Trazer à luz histórias e vivências negras é uma necessidade para que, de fato, as escolas promovam uma educação antirracista.

A realização desta pesquisa na linha "Cultura, Política e Memória do Programa de Mestrado em Artes Cênicas da UFSJ" se deve à obrigatoriedade da inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais nos conteúdos ministrados em cursos ofertados por Instituição de Ensino Superior (IES), sobretudo nas licenciaturas. Logo, como a UFSJ enquadra-se num grupo de IES que valorizam essa temática, aproveito, como mestranda, a oportunidade de pesquisar sobre um tema muito explorado no cenário acadêmico, mas, que ainda provoca uma série de discussões sobre como sair do papel e ir para a prática.

Meu atual envolvimento com as questões étnico-raciais se potencializou a partir de reflexões e lembranças da infância, pois, por ser negra e ter "cabelo rústico"⁴, conforme descrição de Jesus (1960), vi-me por diversas vezes recebendo apelidos como: nega do cabelo duro, cabelo pixaim, dentre outros apelidos. Lamentavelmente, não sabia como reagir, sobretudo na escola que, naquela época, era meu principal espaço de convívio social.

Enfatizo que a escola precisa se posicionar frente a estes acontecimentos, principalmente quando falta a instrução familiar necessária (como no meu caso, pois meus pais foram privados da escolarização e não compreendiam a gravidade destes

hierarquizada e, especificamente no Brasil, ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, conforme Gomes (2017).

³ A "Divisão de Classes" a qual se refere o texto, utiliza-se da definição proposta por Karl Marx acerca da divisão de trabalho, estabelecendo a classe burguesa como dominante e classe proletária como dominada. (Marx e Engels, 2005). Fonte: MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. Manifesto Comunista. São Paulo: Ed. Boitempo, 4^oreimp., 2005.

⁴ Esquecendo-se eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu **cabelo rústico**. Eu até acho o cabelo de negro mais educado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta." Fonte: Carolina Maria de Jesus *in* Quarto de despejo- grifo da autora.

eventos). É um dos papéis da escola, bem como da sociedade em geral, intervir para impedir a propagação da discriminação, da injúria e do preconceito racial⁵.

Assim como é comum à maioria das crianças o ato de elaborar questionamentos ao se depararem com as relações sociais mais amplas que as existentes na família, comigo não era diferente. No meu processo de construção de identidade, perguntava-me: porque tenho essa cor? Por que eu tenho esse tipo de cabelo?

Atualmente, como educadora, vejo que viver na pele o que vivi, faz-me ter propriedade para falar sobre violência racial e almejar ainda mais fazer a diferença no âmbito educacional e, parafraseando com Paulo Freire⁶ (2019), quero ser uma profissional que pratica uma educação libertadora, para a transformação de educandos, outrora oprimidos, em cidadãos que sonham em ser pessoas “não-opressoras”, em consonância com hooks⁷ (2017), que alega que,

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender [...]. Ensinar de um jeito que respeite e proteja [...] nossos alunos, é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2017, p.25).

Vale salientar que compreender as relações étnico-raciais no campo educacional, para mim é uma busca pessoal, para conhecer mais sobre minha ancestralidade e, acima de tudo, integrar-me aos grupos de pesquisadores que se empenham nesses estudos para contribuir com as lutas antirracistas. Imagino quantas crianças silenciosamente em seu íntimo, clamam por socorro por viverem situações de racismo, pois o mesmo promove o silêncio da violência nos corpos negros e um olhar romântico acerca das feridas abertas pela discriminação racial institucional.

⁵ Preconceito Racial é conjunto de valores e crenças estereotipados que levam um indivíduo ou um grupo a alimentar opiniões negativas a respeito de outro, com base em informações incorretas, incompletas ou por ideias preconcebidas. É a forma mais comum, a mais frequente de expressão de racismo. (ROCHA, 2012, p.27)

⁶ Paulo Freire (1987) no livro *Pedagogia do Oprimido* faz a seguinte citação: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”, que neste contexto da dissertação, parafraseia com mesmo sentido, mas com o viés positivo da Educação Libertadora.

⁷ O nome da autora de fato se escreve com letras minúsculas, por preferência pessoal da mesma, visto que seu nome verdadeiro é Gloria Jean Watkins, que usa o pseudônimo bell hooks para homenagem à sua avó. A grafia minúscula, é um posicionamento político da recusa egoica intelectual, pois hooks queria que prestassem atenção em suas obras e não em sua pessoa, conforme Ratts e Rios (2010).

Segundo Rocha (2012), a criança negra chega na escola com muitas dúvidas em relação ao seu pertencimento racial, e, a escola, por sua vez, “irá responder de forma favorável ou não, através de suas práticas pedagógicas, atitudes, posicionamento e até mesmo de seus silêncios...” (ROCHA, 2012, p.13).

É comum, quando vou lecionar, ouvir perguntas dos alunos acerca da minha vida acadêmica (e até pessoal), e alguns completam relatando que é nítido que eu tenho muito amor⁸ pela profissão docente. Aproveito este momento para inspirá-los a não desistir de seus objetivos, contando parte da minha história, colocando em prática as palavras de hooks, de que, “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos” (hooks, 2017, p.36).

Segundo hooks (2017) as narrativas autobiográficas podem ser um aporte para trazer à luz as experiências de vida de educadores, podendo proporcionar maior proximidade com os educandos e, isso configura-se em uma quebra de barreira, pois conduz a um ambiente educacional empático.

Quando iniciei o ensino fundamental, minha família já era conhecida na escola, pois eu sou a caçula de cinco irmãos. Meus dois irmãos mais velhos (Vera, Guilherme) ingressaram no ensino fundamental em 1985, ambos com idade avançada (respectivamente 12, 10 anos), e, minhas irmãs Cristina, Valéria e eu iniciamos na idade certa (7 anos de idade completos).

Naquela época, como o meu pai tinha estudado até a 3ª série⁹, justificava que não era necessário aos filhos concluírem o ensino fundamental. Meus três irmãos mais velhos foram retirados da escola ao concluírem a 4ª série (atual 3º ano do 1º ciclo do ensino fundamental), para trabalharem e ajudarem nas despesas de casa. Após alguns anos, eles deram sequência aos estudos, concluíram o Ensino Médio e seguiram outras formações continuadas. Minha irmã Valéria e eu, fomos as únicas que concluíram a educação básica sem interrupções. Mesmo com tantas dificuldades,

⁸ O amor referido neste excerto, trata-se da dedicação e do prazer que é demonstrado no ato de lecionar, dando vez e voz para todos os sujeitos no processo de construção do conhecimento.

⁹ A 3ª série mencionada no excerto refere-se a como era chamado o atual 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental. A nomenclatura das etapas do ensino fundamental, passando de série (1ª a 8ª) para ano (1º ao 9º) foi estabelecida com a Lei nº 11.274/2006 que determinou que “essa mudança ocorresse progressivamente até o ano 2010, tempo que as escolas teriam para se adaptarem à nova mudança” (BRASIL, 2006), que permanece mantida até a escrita desta pesquisa.

atualmente meus irmãos e eu somos trabalhadores concursados efetivos em redes municipais do estado de Minas Gerais.

Na escola em que concluí os anos iniciais do ensino fundamental, havia uma professora que já tinha dado aula para uma de minhas irmãs, e, sabendo ela da nossa carência de recursos, sempre me dava materiais (às vezes escondido para meus colegas não verem e, para não contribuir com as chacotas frequentes que eu sofria). Tia¹⁰ Maura era como a chamávamos. Idealizei para mim que queria ser como aquela professora.

Ao concluir o quarto ano, sendo uma das alunas que possuía as melhores notas, fui convidada a homenagear um colega de sala por bom desempenho no dia da formatura. Ambos eram excelentes alunos, mas eu, uma menina negra, era convidada pela direção da escola a homenagear um menino branco. Não questiono o mérito do estudante, embora não concorde com a meritocracia, mas questiono o viés interseccional¹¹ da ação da gestora educacional.

Semelhantemente às minhas irmãs, comecei a trabalhar fora de casa muito cedo, em casa de família¹² cuidando das crianças e ajudando minha irmã, que era a empregada doméstica. Nesta época, semelhantemente à Conceição Evaristo, eu fazia alguns questionamentos internos, como relata a escritora, durante uma entrevista:

Lembro que ainda menina, não entendia por que eu tinha de tratar os patrões da minha mãe de senhor e senhora, mas a menina da casa da mesma idade que eu, tratava a minha mãe pelo nome. Não entendia que senhor e senhora significavam status social, separação. Isso me causava um incômodo muito grande (GOMES, TEODORO E COUTINHO, 2022, p.27).

¹⁰ Neste contexto, “tia” trata-se de um vício de linguagem que, mesmo sendo uma forma incorreta de se referir aos professores, permanece em uso até os dias atuais. No relato é mencionado a forma como a professora era chamada, não com a intenção de “reduzir a professora à condição de tia” (FREIRE, 1997, p.9) e nem de elucidar algum parentesco com a docente. A ideia é fazer com que o resumo autobiográfico seja fiel a realidade vivida. Fonte: FREIRE, Paulo. Professora Sim, Tia Não!, cartas de quem ousa ensinar. São Paulo: Loyola, 1997.

¹¹ O termo interseccionalidade nos permite compreender melhor as desigualdades e a sobreposição de opressões e discriminações existentes em nossa sociedade. Pode ser considerado como uma ferramenta analítica importante para pensarmos sobre as relações sociais de raça, sexo e classe, e os desafios para a adoção de políticas públicas eficazes.

¹² Trabalho em casa de família era a nomenclatura dada ao trabalho doméstico na casa de terceiros. Em 02 de abril de 2013, a Constituição Federal foi alterada para estabelecer a igualdade de direitos trabalhistas entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores urbanos e rurais, pois, até a referida data, era tido como um trabalho informal, e muitos empregadores não faziam o registro em carteira de trabalho e nem arcava como os direitos trabalhistas do funcionário. Alguns continuam com essa prática até os dias atuais.

Com 15 anos, tive minha carteira de trabalho assinada pela primeira vez, quando me tornei auxiliar de serviços gerais (faxineira) em uma contabilidade no centro de Belo Horizonte, em que trabalhei por dois anos, período este em que estava concluindo o 2º grau (como era chamado o Ensino Médio ainda na década de 90) e fazendo um curso de informática que consumia praticamente todo o “meio salário” que eu recebia.

No 2º grau, para alguns, ouvir-me dizer que queria fazer faculdade era “mania de grandeza”, mas, mesmo assim, eu guardava esse sonho comigo.

Aos 18 anos, com a educação básica concluída e trabalhando em horário integral como atendente, seguia tentando ingressar em nível superior e, aos 21 anos, casada, o sonho seguiu adormecido por alguns anos, visto que agora as despesas eram bem maiores, sobretudo, porque meu esposo e eu pagávamos aluguel e o lote para a futura construção da casa própria. Fiz provas do ENEM, mas só consegui ser contemplada com uma bolsa de estudos na terceira tentativa, em 2008, quando já estava com 25 anos de idade. Finalmente minha vida acadêmica teve início. Ainda não era o curso que eu desejava, mas foi o primeiro passo.

Iniciei em 2008, com bolsa integral pelo PROUNI, o curso Tecnólogo em Gestão em Recursos Humanos. Concluí o curso em 2010 e, em 2011 nasceu meu filho André. Neste período, já estava morando em minha casa própria e, no retorno do trabalho, uma amiga, professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte-RMEBH, a Janete, falou-me sobre a Fundação Helena Antipoff, que havia se tornado uma faculdade gratuita, a UEMG de Ibité/MG¹³. Logo busquei informações, ingressei na licenciatura em Pedagogia em 2013 e concluí o curso em 2016.

De 2013 a 2016 trabalhei em escolas da região metropolitana de Belo Horizonte, como Assistente Escolar, Assistente de Informática, Auxiliar de alunos com deficiência física e/ou intelectual e Secretária. Finalmente, a partir de 2017, com os diplomas de Gestora em Recursos Humanos e Pedagoga em mãos, comecei a lecionar. Iniciei como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, a seguir, tornei-me professora em cursos técnicos da Escola Técnica Sandoval Soares de Azevedo (a princípio, fui professora do curso Técnico em Recursos Humanos, minha

¹³ No ano de 2013, por força da lei nº 20.807 de 26 de julho de 2013, os cursos de ensino superior mantidos pela FHA foram incorporados à Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, conforme portal <http://fha.mg.gov.br>.

primeira graduação). No mesmo ano assumi cargos como professora e tutora nas modalidades EaD e semipresencial em cursos Técnicos da Universidade Federal de Viçosa – Campus Florestal.

Dos anos 2018 a 2022 conclui uma Especialização no Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e outra licenciatura, agora em Artes Visuais, na UNAR (Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson). De 2018 a 2023 atuei concomitantemente como professora de arte na rede estadual de educação de Minas Gerais (cargo este que, por motivos pessoais, solicitei exoneração em 2023) e como professora na Rede Municipal de Belo Horizonte (cargo único que exerço atualmente, desde a nomeação em 2019).

Neste período tive um contato muito intenso com conteúdos étnico-raciais no campo das artes, fato este que foi um impulsionador para o estudo das artes cênicas (com foco no teatro negro), como uma ação que promove a descolonialidade de forma lúdica, confirmando a afirmação de Alexandre (2017), que, “falar sobre teatro negro se converte na possibilidade de dar visibilidade a uma estética artística que foi sendo construída e delineada a custa de muita história, negociação, memória e ressignificação de identidades” (ALEXANDRE, 2017, p.32).

Em 2021, após participar virtualmente do grupo de estudos “Pele Negra Máscaras Brancas – Estudos em Teatros Negros¹⁴”, sob codireção de Licko Turle¹⁵, e iniciar uma nova licenciatura, agora em teatro, decidi ingressar no mestrado em artes cênicas para potencializar minha atuação como professora e pesquisadora. Ao ser aprovada no mestrado, vi-me na necessidade de interromper a licenciatura em Artes Cênicas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), para me dedicar exclusivamente à esta formação.

¹⁴ Alguns autores defendem a ideia de que “existem teatroS negroS, e não teatro negro, no singular, tais como: o próprio Bando de Teatro Olodum, Grupo Clariô, As Capulanas – Cia de Arte Negra, Os Crespos, NATA – Núcleo Afrobrasileiro de Teatro de Alagoinhas, Grupo de Teatro Cabeça de Fitas, Teatro Negro e Atitude, Cia Os Comuns, Companhia Negra de Teatro, Grupo Caixa Preta, Coletivo Abdias Nascimento, Companhia de Teatro Popular Cirandart, Grupo de Teatro Beje Eró, Grupo O Negro em Cena, Grupo teatral Irawo, Cia Quadro Negro, Coletivo Artístico Saravá, NEGR.A – Coletivo Negras Autoras entre tantos outros grupos e artistas independentes pretos. Fonte: revistatrama.artebodoque.com acesso 09 set 2024.

¹⁵ Licko Turle é licenciado em teatro pela Universidade Santo Amaro (Unisa) e letras pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), mestre e doutor em Artes Cênicas pela UNIRIO. É pesquisador, ator e diretor teatral criou, também, o – Grupo de Estudos de teatro do Oprimido (Gesto/ Cnpq). Foi professor visitante do programa de pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da universidade Federal da Bahia (UFBA), instituição em que é professor da licenciatura em teatro. Fonte: <https://olhahesceliahelena.com.br> acesso 09 set 2024.

Com estes estudos, percebi que o conflito de identidade da pessoa negra é algo comum na sociedade e, particularmente, considero-me um exemplo desse conflito, pois só me reconheci como pessoa negra após os trinta anos de idade, quando participei de grupos de estudos em teatro(s) negro(s) e após concluir algumas disciplinas na UFBA. A esse respeito, Souza (2021) relata que tornar-se negro (no meu caso, reconhecer-me como negra) é criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças. Para a autora,

Ser negro é [...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração (SOUZA, 2021, p.77).

Reconhecer-me como negra, levou-me a perceber uma singela semelhança com Lélia Gonzalez¹⁶, que, durante a sua vida pessoal, escolar e acadêmica, relata que era uma menina jovem inteligente, ocupando lugares educacionais que normalmente pessoas negras não ocupavam e, neste sentido, não conseguiu se ver como negra, por influência do meio social, sobretudo educacional, em que vivia. Mas, a partir do momento que assumiu sua identidade de mulher negra, tornou-se um grande nome nos movimentos negros de sua época, na educação e na política.

Lélia González é lembrada nos dias atuais, como uma grande figura que atuou nos movimentos sociais, nas lutas antirracistas, antissexistas e de gênero, não só no âmbito nacional, mas também internacional.

Por anos declarei-me morena ou morena escura e, em todos os editais públicos aos quais eu me inscrevia para aquisição de bolsas (de estudos ou profissionais), sempre concorria para ampla concorrência, por não me reconhecer uma pessoa negra. Inconscientemente eu promovia uma ação racista que, conforme uma das definições de Rocha (2012), é a restrição do uso da palavra negro/negra por achar que me referia a algo negativo.

Mas, a pior parte desse “não reconhecimento”, era o fato de não me importar com as situações de racismo, por considerar que estavam dentro de uma

¹⁶ A autora Lélia Gonzalez foi uma intelectual, professora universitária, ativista negra e feminista, considerada uma das figuras centrais na reformulação teórica e prática do movimento social negro contemporâneo e na luta por justiça social, de raça, sexo e gênero.

normalidade, como o sistema elitista induz a pensarmos, para não reagirmos a isso. Na 3ª edição da Coleção Cultura Negra e Identidades¹⁷, organizada por Gomes e Silva (2011), há uma importante informação a esse respeito:

ao analisar as histórias de vida de professoras negras, Nilma Lino Gomes discute que essas mulheres lidam com um difícil processo de autorreconhecimento da sua identidade étnica. Essa dificuldade é resultado da vivência de práticas racistas e discriminatórias na infância, adolescência, juventude e idade adulta nos mais variados espaços sociais. A escola é um desses espaços e exerce um peso nesse processo. Essa é uma questão que não pode ficar ausente da discussão sobre formação de professores/as. Ao considerá-la, poderemos levantar vários questionamentos sobre a nossa prática: que caminhos construir para reconhecer e valorizar o outro na sua diferença quando vemos essa diferença como uma marca de inferioridade? Como respeitar o outro na sua diferença quando essa não é aceita por ele mesmo? (GOMES e SILVA, 2011, p.23).

Conforme Rocha (2012) ao “substituir a palavra negro, ao invés de usá-la com naturalidade, evidencia os preconceitos construídos sobre essa raça” (ROCHA, 2012, p.29) e, segundo a mesma autora, a identidade étnica, quando assumida positivamente é fundamental para a autoestima da pessoa negra e fortalece seu grupo, na luta contra as injustiças sociais.

No início da docência, quando os alunos pediam "lápiz cor de pele" não percebia o cunho racista institucional dessa expressão. Hoje, após ter minha identidade muito bem definida, aprendi a apresentar aos meus alunos os diversos tons de pele, e que um não se sobressai ao outro. Habitualmente, apresento aos educandos um curta-metragem chamado "Dúdú e o lápis cor da pele"¹⁸, justamente

¹⁷ A Coleção Cultura Negra e Identidades tem como proposta publicar títulos das mais diversas áreas do conhecimento que abordam, prioritariamente, a questão étnico-racial no Brasil e no mundo. Entre os títulos que fazem parte do acervo, há obras de reconhecimento acadêmico e social que versam sobre a temática, assinadas por pensadores que estão na linha de frente da luta antirracista, como Kabengele Munanga, Zélia Amador, Nei Lopes, Rodrigo Ednilson de Jesus e Vanda Sá Barreto.

¹⁸ Dúdú e o Lápis cor da Pele é um curta metragem produzido pela Take a Take Films, com duração de aproximadamente 18 minutos. Com ênfase na frase “Me empresta o lápis cor da pele?”. Quem, quando era criança, já não ouviu esta frase? Algo aparentemente dito de forma inocente pode guardar um grave problema social, o racismo. Este é o ponto de partida para o principal conflito do filme. [...]. Dúdú e o Lápis Cor da Pele pode ser visto como a fala de uma criança sobre um assunto do “mundo dos adultos”. Não existe maior sinceridade do que a de uma criança, certo? Então ninguém melhor do que uma delas para nos falar sobre questões como identidade, valorização da cultura e da raça. Fonte: <http://www.takeatakefilms.com/portfolio-view/curta-dudu-e-o-lapis-cor-da-pele/> acesso 27 jan 2024.

para dar ênfase ao fato de não existir o lápis cor de pele, mas, explorar as várias cores que podem representar a cor de cada pele.

Essas ações educativas vão ao encontro da obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, que é uma ação política, que repercute na pedagogia de ensino e na formação docente, pois, o foco etnocêntrico característico do colonizador europeu passa a ser substituído por uma ação que abrange a mestiçagem do povo brasileiro, desalienando os sujeitos e direcionando-os para a diversidade cultural, racial, social e econômica.

Atualmente, encontro-me trabalhando para a RMEBH, na Escola Municipal Eloy Heraldo Lima, local onde pude (e posso) perceber as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 sendo colocadas em prática por diversos professores e em diversos momentos do ano letivo. A decisão por permanecer em apenas uma rede de ensino se deve ao desejo pessoal de me dedicar à pesquisa, à participação de eventos acadêmicos e culturais e grupos de estudos, como por exemplo, o NERER¹⁹ – Núcleo de Estudos das Relações Étnico Raciais da Prefeitura de Belo Horizonte, a qual sou membro integrante. O NERER foi criado a partir da necessidade de a RMEBH atender à demanda da formação profissional acerca da temática em questão, pois, com a

“inclusão na Lei Orgânica do Município, em 1990; a alteração da LDBEN 9.394/96 pela Lei 10.639/03; a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004 [...] foi criado o grupo, hoje nomeado Núcleo de Relações Étnico-Raciais, da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de atender à demanda crescente de formação e subsidiar o trabalho com a temática étnico-racial (BELO HORIZONTE/PBH, 2004, p.5).

E qual é o meu lugar de fala?

A resposta é: sou mulher, preta, cisgênero e professora. Sou ativista em prol do respeito às relações étnico-raciais, sobretudo, à valorização da pessoa negra.

¹⁹ Os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais (NERER) são uma estratégia de formação continuada e em serviço para a implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. As escolas da citada rede indicam representantes para participarem das reuniões e propagarem as aprendizagens para a comunidade escolar.

Consegui cursar minha primeira e segunda graduação por meio de políticas públicas e penso que, no que tange aos direitos humanos²⁰, é importante haver pessoas não-negras que militam por causas negras e não indígenas militando por causas indígenas, dentre outras categorias, para que a diversidade social, racial, cultural e de gênero, viva com respeito e segurança, tendo seus direitos humanos respeitados. Para hooks,

Quando somos ensinados que a segurança está na semelhança, qualquer tipo de diferença parece uma ameaça. Quando escolhemos amar, escolhemos nos mover contra o medo — contra a alienação e a separação. A escolha por amar é uma escolha por conectar — por nos encontrarmos no outro (hooks, 2021, p. 129).

Vale salientar a minha não concordância com o termo “amar” citado pela autora, mas, caberia muito bem o termo “respeitar”, pois o respeito é fundamental e indispensável para que ocorra a empatia no convívio social e para o sucesso da busca por equidade educacional.

²⁰Os direitos humanos são normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos e regem o modo como os seres humanos individualmente vivem em sociedade e entre si, bem como sua relação com o Estado e as obrigações que o Estado tem em relação a eles.

INTRODUÇÃO

Com esse estudo, pretende-se compreender possibilidades para implementar o cumprimento da lei 10.639/2003 nas escolas, sobretudo, à luz de ações realizadas em uma escola específica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH). Segundo Alexandre (2022), a capital mineira “ocupa o terceiro maior estado brasileiro em densidade populacional negra” (ALEXANDRE, 2017, p.47), eis aí uma das muitas razões para se valorizar essa pauta.

Nas próximas páginas estão apresentadas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores e educandos da Escola Municipal Eloy Heraldo Lima (EMEHL), da RMEBH, incluindo uma prática artístico-pedagógica de nome “Africanidades: um resgate à beleza de um Brasil afrodescendente”, que se trata de um teatro decolonial²¹ que estimulou sujeitos a terem um maior desejo de explorar os estudos decoloniais, a luta dos negros e sua participação na formação da sociedade nacional, a fim de vislumbrarem as contribuições do povo negro para a história do Brasil.

Esta dissertação tem como foco a seguinte questão: Como a arte/teatro pode contribuir para a implementar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica?”

Ao analisar o panorama da história negra no Brasil e a relação estabelecida entre a educação e a construção da cidadania, é percebida a explanação de encenações históricas épicas, que trazem à luz formas de pensamentos introduzidos na sociedade, com foco no estabelecimento de padrões e estereótipos à pessoa negra, como por exemplo, quando Nascimento (2004) questiona o fato de brocarem de negro o artista branco para representar a pessoa de origem africana no fazer teatral em meados do século XX. Neste caso, ocorre a intencionalidade de representar o negro sem a relação e a emoção intrínseca de uma vivência negra, mas, trazendo uma mera representação, normalmente cômica, de uma realidade dura.

A este fato ocorrido, haviam outros semelhantes, como relata Nascimento (2004), em resposta à imprensa face à fundação e estreia do Teatro Experimental do

²¹ O teatro decolonial é uma forma de fazer teatro que se insere no processo decolonial, um movimento que visa questionar e transformar o padrão cultural eurocêntrico.

Negro (TEN²²), que proporcionava não só protagonismo de negros, sobretudo no teatro, nas telenovelas e no âmbito artístico e cultural, mas também colocava em voga questões reais da história negra no Brasil e no mundo:

Pela resposta da imprensa e de outros setores da sociedade, constatei, aos primeiros anúncios da criação deste movimento, que sua própria denominação surgia em nosso meio como um fermento revolucionário. A menção pública do vocábulo "negro" provocava sussurros de indignação. Era previsível, aliás, esse destino polêmico do TEN, numa sociedade que há séculos tentava esconder o sol da verdadeira prática do racismo e da discriminação racial com a peneira furada do mito da "democracia racial". Mesmo os movimentos culturais aparentemente mais abertos e progressistas, como a Semana de Arte Moderna, de São Paulo, em 1922, sempre evitaram até mesmo mencionar o tabu das nossas relações raciais entre negros e brancos, e o fenômeno de uma cultura afro-brasileira à margem da cultura convencional do país (NASCIMENTO, 2004, p.210).

A violência racial foi transplantada no Brasil com a colonização e esta, mesmo após a escravização, deixou marcas profundas na população brasileira, tais como: o processo de tentativa de branqueamento²³ da população, o fato do racismo se tornar uma linguagem comum e cotidiana, a negação da existência do racismo, a justificação das violências impostas durante a escravização e o discurso romântico sobre a formação de uma nação não violenta e/ou que não foi e não é violentada. Segundo hooks, "muitos brancos (e até alguns negros) afirmam que o racismo não existe mais e que as sólidas oportunidades de igualdade social atualmente existentes habilitam

²² Em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. Conforme Alexandre (2017) o TEN é um "grupo que se converteu em um ícone sobre a divulgação do teatro feito por e para o negro e que deixou um grande legado para todos os outros grupos e coletivos que, na atualidade, se dedicam aos estudos acerca da cultura afro-brasileira (ALEXANDRE, 2017, P.30).

²³ Ideologia do branqueamento é o conjunto de ideias que defendiam a miscigenação, com o objetivo de, por intermédio dos casamentos inter-raciais, transformar o Brasil em um país branco e, conseqüentemente, promover um processo de extinção da raça negra. Esta ideologia teve grande aceitação pelas elites brasileiras, de 1870 a 1930. Transformar o Brasil, que era negro e mestiço, em um País branco foi um projeto implementado seriamente pelos cientistas e políticos daquela época (ROCHA, 2012, p.27).

qualquer negro trabalhador a alcançar a autossuficiência econômica.” (hooks, 2017, p.44)

Vejo como é de suma importância colocar em voga a Lei 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação, pois esta trouxe uma série de orientações no campo educacional e que precisam se reproduzir em todas as esferas da vida social.

Estas orientações interferem diretamente em várias vertentes sociais, sobretudo no campo educacional e na produção de literatura infanto juvenil, que, embora possua avanços discretos, contribuem, e muito, para a desconstrução do racismo institucional e estrutural, dando destaque aos movimentos de militância por igualdade de direitos.

Em relação ao mencionado racismo institucional e estrutural, Almeida (2019) apresenta a distinção destas duas formas de violências, considerando que são dois fenômenos distintos, mesmo havendo controvérsias, como acrescenta o próprio autor. Conforme seus estudos o racismo institucional estabelece parâmetros discriminatórios baseados na raça para manter a hegemonia de determinado grupo social no poder e

[...] não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça (ALMEIDA, 2019, p.26).

Já o racismo estrutural, Almeida (2019) descreve que, considerando que o “Estado é a principal instituição política do mundo contemporâneo, o racismo alimenta e ao mesmo tempo, é alimentado, pelas estruturas estatais” (ALMEIDA, 2017, p.8), pois, para ele

A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (ALMEIDA, 2019, p.26).

No ensino das artes, bem como na literatura, na história e ciências sociais, é importante compreender que estes componentes curriculares são fundamentais para o ensino da história e cultura afrodescendente, lembrando que, por ser um tema

transversal, outras disciplinas podem (e devem) incluir essa pauta em seus planos de aula.

Além da identificação de desafios e possibilidades para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas de Belo Horizonte, analisamos:

- Os principais documentos que regem a educação básica e o estabelecimento de parâmetros para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.
- A legislação que torna obrigatória a educação acerca das relações étnico-raciais e suas diretrizes.
- Textos de alguns pesquisadores que abordam a educação antirracista.
- Um levantamento quantitativo, a fim de estabelecer uma comparação entre índices de desenvolvimento da população negra e não-negra no Brasil.
- O teatro negro na escola e suas contribuições para uma educação antirracista.
- Exemplos e análise de práticas pedagógicas que possibilitam o cumprimento da lei 10.639/2003, por meio de ações vivenciadas na Escola Municipal Eloy Heraldo Lima, sobretudo, por meio da arte/teatro.

Numa perspectiva histórica, percebemos que os movimentos que buscaram a valorização e inclusão da história negra no Brasil foram protagonizados também por docentes negros que visitavam as escolas em períodos específicos, como na data de 13 de maio (contestada data de comemoração da abolição da escravatura) ou no dia da consciência negra, para falar sobre essa temática e para que essa luta conduzisse a atualização do currículo educacional, como sugere a lei 10.639, aprovada em 9 de janeiro de 2003, por meio do Artigo 26-A:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. (BRASIL, 2003).

Como a abordagem dessa temática é incisiva como lei há pouco mais de 20 anos, surgiram vários percalços, pois, considerando que ainda não existia um material

pregresso à aprovação da Lei 10.639/2003, havia uma carência em materiais apropriados destinados ao ensino da história negra no Brasil e à formação de professores, gerando uma grande necessidade de investimento para o incentivo à pesquisa e à produção acadêmica para a elaboração de materiais que atendiam aos requisitos legais.

A comunidade escolar, como um todo, possui a partir de 2003 um amparo legal para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e, conforme Dias (2020),

é necessário romper com o planejamento engessado e elaborado por professores(as) ainda com pensamentos colonizados. Os(as) estudantes passam por situações nas escolas sobre as quais muitas vezes os pais não são informados. O diálogo com os filhos é muito importante para evitar traumas ou exclusão no processo de escolarização, mas a escola também tem o papel de ensinar aos estudantes como o respeito a todos é fundamental nas relações do cotidiano (DIAS, 2020, p.19).

Dias, no excerto acima, confirma a colocação de Arroyo (2013), no sentido de orientar a planejar as aulas de forma que as mesmas propiciem a construção de conhecimentos, dando vez e voz às minorias, mesmo que para isso, o currículo engessado necessite ser adaptado na práxis, visto que, é um direito do educando ter acesso ao pensamento descolonizador. Para Arroyo (2013)

Como profissionais que lidam com esses coletivos segregados que chegam, somos levados a entrar nessa disputa histórica por negação ou reconhecimentos de outros saberes, outras histórias e outros modos de pensar e de ler o mundo. De entender-se (ARROYO, 2013, p. 15).

Vale salientar que todas as conquistas no âmbito de uma educação antirracista, tiveram (e têm) início com lutas implacáveis e incessantes. A íntegra da lei 10.639/2003 infelizmente ainda não é explorada como deveria, por isso mesmo, a ação docente de estudar deve ser uma constante, pois, como ensinar o que não nos foi ensinado? Ou ainda, como ensinar o que não aprendemos? Munanga (2005) relata que,

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental

da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p.15)

Somente em 10 de março de 2004, foi aprovada a promulgação do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, que tornava obrigatória a

[...] inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004).

Fica evidente que anterior a este decreto, as Instituições de Ensino Superior (IES) não tinham a obrigatoriedade de incluir a discussão da questão racial na matriz curricular.

As diretrizes curriculares para o ensino das relações étnico-raciais, descrevem o importante papel da escola para a contribuição da eliminação de discriminações, não só na práxis docente, mas também no processo de formação de professores e, conforme Azevedo e Teixeira (2018) a Lei 10.639/2003 estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da abordagem da temática história e cultura afro-brasileira, bem como sua aplicação no ambiente escolar.

Vale dizer também que alguns professores, mesmo passando pela formação docente para o ensino das relações étnico-raciais, sentem-se inseguros para abordar essa pauta. Segundo hooks às vezes isso ocorre por hostilidade docente, ao afirmar que: “esse medo existe porque muitos professores reagem de modo profundamente hostil à visão da educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser” (hooks, 2017, p.32). Hooks acrescenta ainda que, encarando a realidade,

[...] a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores não brancos quanto para os brancos. A maioria

de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo (hooks, 2017, p.51).

Em uma posição complementar ao pensamento de hooks, Dias (2020) descreve que uma possível justificativa para alguns professores não abordarem a história afro-brasileira se deve ao fato de não darem a devida importância ao tema. Segundo a autora,

pensar em uma escola que seja para todos é pensar em uma escola que em suas salas de aula os estudantes não sintam este espaço como ameaçador. Nesse sentido pensar na diversidade é fomentar um currículo que a contemple, que em sua proposta de criação seja de um processo coletivo e democrático, com a percepção de mundo dos sujeitos envolvidos. Alguns educadores ainda acreditam que discutir tal temática é desnecessário. Não é uma afirmativa de apatia, de falta de envolvimento, mas sim, de acreditar não ser um tema importante a ser abordado (DIAS, 2020, p.90).

São muitas as questões que tendem retardar o cumprimento da Lei 10.639/2003, mas, a preparação para o exercício de uma docência libertadora é a melhor escolha

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996, trazia na íntegra em seu artigo 26, no parágrafo 4, a exigência da consideração das contribuições das diferentes culturas e etnias para formação do povo brasileiro, dando ênfase inclusive às culturas africanas (dentre outras), como parte importante no ensino da História do Brasil. Entretanto, como esta lei vinha, de certa forma, sendo ignorada, mesmo com a aprovação da lei 10.639 em 2003, foi necessária a busca por implementações das leis, frequentemente através de manifestações e eventos democráticos e lutas por equidade, para que tornassem obrigatório tal ensino, tal como cita Gomes (2017), ao apresentar outras leis e políticas públicas, provenientes de movimentos que militavam/militam por uma educação antirracista, como:

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico-racial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010 e 2014; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do

projeto do Plano Nacional de Educação²⁴ (PNE); a Lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012; a sanção pela então ex-presidenta da República, Dilma Rousseff, da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola - Parecer CNE/ CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e a sanção da Lei 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (GOMES, 2017, p.37).

Gomes (2017) cita diversas políticas públicas que têm como parâmetro o ano de sua citação, entretanto, a partir de 2017 houve outras contribuições por meio das Conferências Nacionais de Educação (CONAE²⁵'s) nos anos 2018, 2022 (com limitações) e 2024 e por meio da aprovação do estatuto da igualdade racial, instituído por meio da Lei 12.288/2010 que vem sendo reformulado continuamente²⁶.

Abordando essas temáticas dando a devida importância é um ponto crucial para libertar educandos e educadores do senso comum, que criminalizam fazeres e práticas afrodescendentes, simplesmente por desconhecerem.

A legislação deveria ser²⁷ o principal respaldo para garantir ao educando o acesso à uma educação como direito social e que contempla toda a diversidade cultural, social, de raça e gênero existentes no Brasil.

²⁴ O Plano Nacional de Educação (PNE), assegurado constitucionalmente como uma perene política de Estado e instrumento de planejamento decenal voltado a garantir a educação como direito, requer ampla participação e diálogo social. O PNE aprovado pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 permaneceria em vigor de 2014 a 2024, entretanto, como o novo PNE 2024-2034 não foi aprovado pelo Congresso Nacional dentro do prazo necessário para iniciar a vigência pós vigência do PNE decenal anterior, o mesmo foi prorrogado legalmente até dia 31 de dezembro de 2025. Este documento contém 20 metas com definição de objetivo e estratégias para o desenvolvimento do ensino nacional.

²⁵ CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional e que, por meio do Fórum Nacional de Educação (FNE) e do MEC busca-se garantir um espaço democrático de discussão e de preservação da qualidade social da Educação Pública. Fonte: <https://fne.mec.gov.br/> acesso 14 fev 2024.

²⁶ Um exemplo de reformulação: a Lei nº 14.553/2023, sancionada em 24.04.2023, promoveu alteração no Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), estabelecendo, a obrigatoriedade dos empregadores do setor público e privado de incluírem um campo para identificação étnico-racial em documentos e registros trabalhistas.

Na apresentação das práticas pedagógicas que estão descritas no capítulo três desta pesquisa, uma análise inicial ocorreu com o objetivo de explorar, conforme a Lei 10.639/2003, o que deve ser contemplado na etapa da Educação Básica, a saber: “o estudo da história da África e dos povos africanos, a luta do negro no Brasil, o negro na formação da sociedade nacional e o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinente a história do Brasil” (BRASIL, 2003).

Cada um destes tópicos descritos na citada lei deve colocar em voga os seguintes saberes:

- **O estudo da história da África e dos povos africanos:** Compreende dar ao continente africano a mesma importância que se dá para o estudo de outros continentes, considerando que o continente africano, conforme pesquisadores, foi o primeiro continente a ser habitado pela humanidade e que, a partir dele, que ocorreu a ocupação dos demais continentes. De acordo com OLUSOGA (2021),

Os primeiros ditos seres humanos saíram da África há mais de 200.000 anos. Por gerações, os que ficaram no continente africano, e não migraram para outros lugares, onde formaram-se as populações da Ásia, Austrália, América e Europa, não vieram a si próprios como negros, mas como grupos étnicos, a exemplo de núbios, iorubás e suaílis (OLUSOGA, 2021, p.12).

Outro dado importante é que, além de ser o berço da civilização mundial, foi na África que surgiram os primeiros registros de escrita, como descreve Rocha (2012) “os africanos estão entre os primeiros povos a desenvolver a escrita. Além dos hieróglifos egípcios, existem inúmeros sistemas de escrita desenvolvidos por povos africanos antes da invasão muçulmana que introduziu a escrita árabe” (ROCHA, 2012, p.122).

Estudar os povos africanos envolve abordar a diversidade social existente neste continente, que se deu com o passar dos anos, principalmente relacionado à questões climáticas, vegetação e hidrografia, pois, como o meio de sobrevivência era o plantio, a caça e o extrativismo, com as formações desérticas, por exemplo, alguns povos tinham uma vida simplória, morando em aldeias e vilarejos, em casas de terra batida e argila. Em contrapartida, outros povos no mesmo continente, que estavam

²⁷ Destaco o “deveria ser” devido à aprovação de leis que possuem uma ótica neoliberal e que se desvinculam da educação como direito social, partindo para o favorecimento do direito individual, como por exemplo, o “Projeto Somar” que é uma iniciativa do governo de Minas Gerais que transfere a gestão de escolas públicas para entidades privadas.

em regiões mais favorecidas, nas proximidades de rios, sobretudo do Rio Nilo, por exemplo, participavam da formação de grandes impérios, com imensas construções, algumas até mesmo referenciadas nas ditas sagradas escrituras e outras ganhando destaque na história do antigo Egito.

O continente africano precisa ser visto como um grande continente, com vários países e diferentes civilizações, mas, com suas peculiaridades, que não o diminui e nem devem inferiorizá-lo face aos demais continentes.

- **A luta do negro no Brasil:** Contemplar essa vertente, significa discutir sobre a chegada do negro no Brasil e seu modo de vida, abrangendo o período da escravização, da abolição e das lutas por emancipação, visto que, conforme Rocha (2012), “a sociedade brasileira ainda reforça uma ideologia de inferioridade em relação aos negros, mesmo a despeito de este segmento representar grande parte da população” (ROCHA, 2012, p.13).

A abordagem da luta dos povos negros em terras brasileiras pode ser explorada via debates, rodas de conversa e por meio de encenações e performances teatrais (apresentadas via mídias tecnológicas, trabalho de campo e até mesmo encenado por educandos, como será explorado nesta pesquisa). A respeito desta última, Silva e Peixoto (2022) descrevem que,

As performances negras tradicionais, ao cultuarem a ancestralidade africana, preservam, reinventam e ressignificam valores filosóficos, socioculturais, simbólicos, intelectuais e artísticos dos povos africanos vitimados pelo epistemicídio colonial, como forma de resistência política e poética e, até mesmo, de sobrevivência ao contexto de morte física e simbólica imposto pelo sistema escravista no passado, e pelo racismo que estrutura as relações sociais na atualidade. (SILVA E PEIXOTO, 2022, p.9)

Conforme Lima (2010) o teatro engajado, que trata-se de uma proposta de posicionamento crítico, “encontra-se atrelado à discussão de questões referentes à situação do negro na sociedade e à defesa de sua identidade e cultura” (LIMA, 2010, p.45), e, esta categoria de teatro pode se configurar em uma estratégia educacional para promoção de reflexões sobre como foi e tem sido a vida social da pessoa negra em nosso país.

- **A cultura negra brasileira:** Na educação, trata-se da abordagem da chamada Cultura Afro-Brasileira, que foi introduzida com a chegada dos primeiros povos escravizados em solo brasileiro, no âmbito da culinária, da arte, da religião, da dança, das crenças e valores. Importante não o fazer de forma superficial e nem sob uma lógica eurocêntrica, como Lélia Gonzalez alega que ocorria em seu período de formação, que “em relação a história do Brasil, no caso da composição étnica brasileira, os autores superestimaram a contribuição dos europeus, especialmente dos portugueses, e subestimavam a dos indígenas e africanos”. (RATTS E RIOS, 2010, p.33)

No continente africano, já ocorria a aculturação dos povos, visto que estes se adaptaram às inovações locais, sobretudo artesanais (tanto no âmbito utilitário/pragmático, quanto no âmbito formalista). Em concordância com essa afirmação, Akpan (2021) assegura que,

As migrações bantas mostram como a interação humana facilita o surgimento de culturas. As expansões não ocorriam por guerras e conquistas. Os grupos bantos²⁸ conseguiam se adaptar aos novos meios e introduzir inovações, como a fundição do ferro e a cerâmica de argila cozida decorada. As ligações entre comunidades africanas levaram à difusão de ideias artísticas, práticas religiosas, costumes alimentares e de parentesco e ao desenvolvimento de vocabulários e sintaxes (AKPAN, 2021, p.33).

Evidente que, diante da grandiosidade da cultura africana, conhecer no mínimo o básico, ou seja, conhecer os elementos de nossa cultura que são hoje o que são, por influência dos povos africanos, é fundamental para início de discussão. A construção do conhecimento coletivo propiciará um avanço nessa exploração de saberes, visto que a curiosidade e o desejo de adquirir conhecimento, conduz à substituição do senso comum por conhecimentos científicos. Cunha acrescenta que,

Dentre os seus princípios norteadores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana

²⁸ Os bantos formam um grupo étnico africano que habita a região da África ao sul do Deserto do Saara. A maioria dos mais de 300 subgrupos étnicos é formada por agricultores, que vivem também da pesca e da caça. Estes subgrupos possuem em comum a família linguística banta. Os bantos se originaram nas regiões que hoje são Camarões e Nigéria, há cerca de 2.000 anos. De sua terra natal, conhecida como pátria Bantu ou Bantustão, iniciaram uma série de migrações conhecidas como expansão Banto. Esta foi uma das maiores migrações humanas da história e ocorreu em diversas ondas ao longo de milhares de anos. Os povos bantos espalharam-se pelas partes central, oriental e meridional da África, um processo que durou aproximadamente de 1500 a.C. a 500 d.C. Fonte: Portal <https://www.suapesquisa.com/afric/bantos.htm>

destaca a necessidade de um ensino de história e cultura afro-brasileira, o qual evita distorções e articula várias temporalidades, contribuindo, assim, para um olhar positivo e novo sobre a cultura negra. Tal contribuição se dará por meio da compreensão dos processos religiosos, das lutas pela independência política dos países africanos, das diásporas, das manifestações culturais cotidianas, como a congada, maracatu e rodas de samba (CUNHA, 2021, p.91).

O ensino da cultura negra no Brasil deve abranger também o vestuário, o vocabulário e os valores que passaram a fazer parte das vivências brasileiras. Nas artes cênicas destaco aqui importantes práticas culturais na categoria performance, mencionadas por Lima (2010)

“os folguedos populares (bumba meu boi, maracatu, congada, congo, tambor de mina, samba rural entre outros), formas expressivas como a capoeira e o samba; expressões religiosas como a festa da Boa Morte e alguns aspectos da religião dos orixás [...]” (LIMA, 2010, p. 45)

No campo religioso, o colonizador, durante o período de escravização, tentava implantar uma religião única, o catolicismo. Mas, as religiões de matriz africanas, embora praticada, provavelmente, de forma oculta aos seus senhores, não só se estabeleceram durante aquele período, mas ganharam e ganham adeptos até os dias atuais. Dias (2020) fala a respeito da manutenção da cultura eurocêntrica, que define religiões ligadas ao cristianismo como corretas e criminaliza outras crenças, valores e religiões, explicando que,

Na tentativa de justificar as atrocidades sobre os corpos negros, criam-se mitos cada vez mais distantes da realidade, insistem em manter uma cultura eurocêntrica na qual o negro tem cada vez mais o empobrecimento de sua cultura, cria-se o mito de que as religiões ligadas ao cristianismo são as únicas corretas, afirmam-se que suas verdades são as únicas existentes! (DIAS, 2020, p.41).

Esta criminalização, ainda ocorre, e um argumento utilizado para tal, diz respeito ao fato de que não foram localizados registros escritos acerca dessa temática nos primórdios da diáspora, e, o colonizador, ao chegar ao Brasil, já possuía algumas definições estabelecidas e, com o objetivo de extinguir a prática de outras religiões, atribuiu conceitos pejorativos que depreciavam e conjuravam os rituais ancestrais dos povos africanos, como descreve Caldas (2006), que, por falta de uma literatura africana sobre a religiosidade, a igreja portuguesa atribuiu conceitos conforme a construção europeia.

Uma forma de manterem a sua cultura religiosa, já criminalizada, era através das consagrações, rituais e magias que realizavam às escondidas, sobretudo, para se protegerem dos maus tratos sofridos ou para prevenir dos maus tratos que poderiam sofrer, pois, segundo Caldas (2006) “no Brasil, os africanos escravizados urdiram toda sorte de magia para se livrarem da ira de seus senhores” (CALDAS, 2006, p.129).

Alguns rituais são realizados até hoje como forma de simpatia e benzeção. Como diz Lélia Gonzalez sobre o candomblé, “o candomblé, religião africana que se tornou afro-brasileira, foi eleito por uma parte da militância negra como elemento da bagagem cultural da diáspora e sinal de africanidade.” (RATTS E RIOS, 2010, p.65).

Muitas pessoas criminalizam as religiões de matriz africana, mas são adeptos de diversas heranças culturais dessa, como por exemplo, o vestir-se de branco na chegada do ano novo ou ainda, dar sete pulinhos nas ondas do mar para atrair sorte. Através dos Griôs/Griots²⁹, por meio da história oral, estes e outros costumes ancestrais passaram/passam de geração em geração.

Na estética, alguns penteados também configuram em uma herança do povo africano, que se instaurou no Brasil com a chegada destes, e, para estes povos, possuem simbologia muito peculiares, como alega Gomes (2020),

No início do século XV, o cabelo funcionava como um condutor de mensagens na maioria das sociedades africanas ocidentais. Muitos integrantes dessas sociedades, incluindo os wolof, mende, mandingo e iorubás, foram escravizados e trazidos para o novo mundo. Nessas culturas o cabelo era parte integrante de um complexo sistema de linguagem. Desde o surgimento da civilização africana, o estilo do cabelo tem sido usado para indicar o estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas. Em algumas culturas o sobrenome de uma pessoa poderia ser descoberto simplesmente pelo exame do cabelo, uma vez que cada clã tinha o seu próprio e o único estilo (GOMES, 2020, p. 332).

²⁹ Contadores de histórias, mensageiros oficiais, guardiões de tradições milenares: todos esses termos caracterizam o papel dos Griots, que na África Antiga eram responsáveis por firmar transações comerciais entre os impérios e comunidades e passar aos jovens ensinamentos culturais, sendo hoje em dia a prova viva da força da tradição oral entre os povos africanos. Utilizando instrumentos musicais como o Agogô e o Akoting (semelhante ao banjo), os griots e griottes estavam presentes em inúmeros povos, da África do Sul à Subsaariana, transitando entre os territórios para firmar tratados comerciais por meio da fala e também ensinando às crianças de seu povo o uso de plantas medicinais, os cantos e danças tradicionais e as histórias ancestrais. Fonte: Portal Aventura na História. Disponível em <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/> acesso 24 fev 2024.

- **O negro na formação da sociedade nacional e o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinente a história do Brasil:** Esse ensino consiste em abordar as contribuições e saberes trazidos pelo povo negro, e implantados no Brasil, trazendo avanços na economia, tecnologia e cultura, entre outros.

O negro trazido para nossa nação no período da escravização, como força de trabalho cruel e escravizado (como eram considerados pelo regime colonial), contribuiu para avanços na ciência, na tecnologia, na aculturação de crenças, valores, rituais, práticas e costumes, que foram primordiais para a formação do povo brasileiro. Estes povos trouxeram para o Brasil não só o trabalho braçal, mas uma vasta contribuição para que nos tornássemos um país com alta tecnologia, com diversas inovações na medicina e com uma grande variedade de técnicas de produção (pena que essa produção e riqueza do país são usufruídas por uma minoria dominante e/ou exportada para outros países).

Podemos constatar a contribuição dos povos africanos até os dias atuais em nosso país. Bens culturais de origem africana, outrora marginalizados e desvalorizados, ganharam reconhecimento como patrimônio cultural brasileiro, a partir do momento em que pôde ser vendido como um produto cultural do país, como é o caso do samba e da capoeira.

Com o intuito de responder a indagação proposta por este trabalho, a saber “Como a arte contribui para a implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica?” e atingir os objetivos propostos, o texto dessa dissertação está dividido em três capítulos, desenvolvidos da seguinte forma:

Capítulo primeiro, de tema: “1. O percurso legal para o acesso e permanência da pessoa negra nas escolas do Brasil” destaca os avanços, as lutas, as conquistas, as leis e as diretrizes que propiciaram o acesso e permanência da pessoa negra nas escolas.

É abordada a Lei 10.639/2003, lei balizadora da obrigatoriedade da inclusão do ensino e discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil, e que foi atualizada por meio da Lei 11.645/2008, que, além da obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira e africana na educação, acrescenta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, visto que,

Nesse processo de reconhecimento do Brasil como país pluricultural e dos povos indígenas como totalidades socioculturais que dele fazem parte, têm-se complexificado inúmeros debates, como é o caso exemplar da noção de "cidadanias indígenas" e da necessidade de políticas públicas alternativas - isto é, que deem conta da diversidade de realidades, experiências e situações históricas vividas pelos povos indígenas (GOMES e SILVA, 2011, p.84).

Em relação às Instituições de Ensino Superior, será abordada a Lei de nº12.711/2012, que trata da disponibilidade de cotas para ingresso em universidade pública. Evento este de extrema importância para o povo preto e pobre, pois,

A partir do advento das ações afirmativas³⁰ configurou-se um outro perfil de juventude negra que se afirma por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos e sociais. Juventude essa, em sua maioria periférica, que aprendeu a ter orgulho de ser negro e da periferia, numa postura afirmativa e realista (GOMES, 2017, p.75).

Neste capítulo estão contidas também outras legislações correlatas à Lei 10.639/2003 e descrições importantes de terminologias frequentemente utilizadas no âmbito das relações étnico-raciais.

No segundo capítulo, são apresentadas instituições e eventos educacionais que fomentam a valorização da história afro-brasileira e africana nas escolas, tais como a criação da SECADI, a Conferência Internacional de Durban, as Conferências Nacionais de Educação, as contribuições do Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

No terceiro capítulo, de tema: "As relações étnico-raciais no ambiente escolar" são apresentados os respaldos legais que articulam direcionamentos ao cumprimento da lei, bem como a forma como políticas públicas específicas do estado de Minas Gerais e do Município de Belo Horizonte orientam o seu cumprimento. É explanado sucintamente o processo de distribuição dos Kits Literários, como eixo estruturador para ampliar o alcance dos parâmetros didáticos das relações étnico-raciais, de modo

³⁰ Ações Afirmativas são políticas públicas compensatórias, voltadas para reverter as tendências históricas que conferiram a grupos sociais uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas da educação e do trabalho. No Brasil, nos últimos anos, muito se tem discutido a implantação de ações para proporcionar à população afro-brasileira (secularmente discriminada) uma inserção efetiva em espaços como as universidades e setores do mercado de trabalho (ROCHA, 2012, p.26).

a chegar até as famílias, com foco em beneficiar toda a sociedade no combate ao racismo e a discriminação e valorizar a diversidade social, de raça e gênero.

Neste capítulo estão destacadas algumas ações realizadas por professores da Escola Municipal de Belo Horizonte, Eloy Heraldo Lima, bem como a análise acerca destas vivências. São apresentadas neste capítulo algumas possibilidades de utilização da arte/teatro na educação básica, bem como a sua articulação com outras disciplinas, como componente inerente à formação do indivíduo em sua necessidade de representar, de forma orientada e problematizada, colocando em destaque a valorização das diversas culturas, enfatizando a cultura negra.

Em todos os capítulos são abordados os textos de teóricos/as, pesquisadores/as e ativistas negros/as sobre desdobramentos para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Nas considerações finais é apresentada uma síntese do resultado desta pesquisa, com a análise conclusiva dos capítulos anteriores, destacando as descobertas e transformações pessoais, provenientes de percurso da mesma, em relação aos dados coletados e analisados, ao diálogo entre autores e práticas docentes vivenciadas.

Foi realizada uma revisão bibliográfica do tema central desta pesquisa, “percurso para a implementação de uma educação antirracista por meio das artes” e, concomitante a essa revisão, foram analisadas, tanto as diretrizes, quanto a legislação, com ênfase na lei que cita a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito escolar, pautados em diálogos entre autores que versam sobre essa pauta.

Atualmente produções científicas acadêmicas promovidas por pesquisadores e pesquisadoras negros e negras, que combatem o papel subalternizado socialmente e politicamente construído, estão numa crescente³¹, como Silva e Valério (2022) descrevem e pressupõe uma justificativa plausível para isso:

³¹ Embora a “primeira dissertação de mestrado sobre relações étnico-raciais tenha sido defendida em 1945, por Virginia Leone Bicudo, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo” (ARTES e MENA-CHALCO, 2017, p.1226), temos que considerar que “os estudos sobre negros no Brasil datam do início do século XX com as obras de Gilberto Freyre, Arthur Ramos e Florestan Fernandes, entre outros” (ARTES e MENA-CHALCO, 2017, p.1226), e a partir de então que a temática vem sendo incluídas com mais intensidade no banco de teses e dissertações da CAPES. Fonte: ARTES, Amélia; MENA-CHALCO, Jesús. Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1221-1238, out./dez., 2017.

Essa amplitude de temas relacionados às questões étnico-raciais versam sobre diversos fatores históricos ocorridos após a década de 2000. Esse resultado talvez se justifique por conta da crescente produção e disseminação de informações antirracistas decorrentes de mobilizações da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata – (III CMR) ocorrida em Durban, África do Sul de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que se constituiu em marco para as discussões e reivindicações sobre problemas que afetam a população negra no Brasil e no mundo (SILVA e VALÉRIO, 2022, p.217).

Embora alguns autores enfatizem o aumento de produções com temática étnico-racial, Alexandre (2017), destaca a existência de uma lacuna acerca da temática Teatro Negro/ Teatros Negros, justificando que um dos motivos tem a ver com a falta de investimento nos editais para peças teatrais escritas por grupos e artistas brasileiros e acrescenta ainda que,

outro fator que contribui para este aspecto negativo diz respeito ao fato de não se conhecer pela dimensão territorial do Brasil - a quantidade exata de grupos que estão desenvolvendo propostas artísticas (escritas dramáticas e montagens) de teatro negro; muitos o fazem de forma isolada em seus respectivos estados e cidades. (ALEXANDRE, 2017, p.31)

Destaco nesta pesquisa uma autora que possui uma literatura preponderante sobre questões étnico-raciais no espaço escolar, que foi uma grande inspiração para a escrita dessa dissertação, a saber, a professora da educação básica, mestre em educação, Ione Aparecida Duarte Santos Dias, que escreveu o livro “O Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana - A importância da formação e a efetivação de um currículo”.

Outra autora nacional que foi consultada é Maria Aparecida Silva Bento, conhecida como Cida Bento, diretora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), que atua na redução das desigualdades raciais e de gênero.

E, não poderia faltar, autoras como Nilma Lino Gomes³² e Rosa Margarida de Carvalho Rocha³³, duas grandes inspirações pessoais na abordagem da educação das relações étnico-raciais e, no âmbito das artes cênicas, os autores Marcos Antônio Alexandre³⁴ e Evani Tavares Lima³⁵.

Embora o meu desejo tenha sido utilizar preferencialmente literaturas e referenciais brasileiros, é impossível falar de uma educação antirracista, sem citar a estadunidense bell hooks que em seu livro “Ensinando a Transgredir” levanta questões importantes sobre a educação na perspectiva da pedagogia de(s)colonial³⁶ (pedagogia que empodera sujeitos e comunidades com foco na construção de um mundo verdadeiramente humano, desafiando a colonialidade, expondo as perversidades desta última) e da também estadunidense Ângela Davis³⁷, que discorre

³² A escritora Nilma Lino Gomes foi a primeira mulher negra a chefiar uma Universidade Pública no Brasil, a Universidade Federal de Belo Horizonte e, no governo Dilma Roussef (01 de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016) atuou como-ministra do Ministério das Mulheres, da igualdade racial e dos Direitos Humanos. Após os retrocessos educacionais do governo de extrema direita (2019-2022), em 2023, a esquerda retoma a presidência no Congresso Nacional Brasileiro, e Nilma agora é indicada para compor a equipe de transição do governo Lula. De acordo com Gomes (2017), “[...] 2003 a 2016, enquanto tivemos um governo democrático popular, em nível federal, várias mudanças positivas aconteceram no país. Vivenciamos no Brasil a implementação de políticas sociais, de ações afirmativas, de combate à fome e à pobreza que possibilitaram transformações significativas na situação socioeconômica da população, principalmente para a classe trabalhadora e, dentre esta, para a população negra” (GOMES, 2017, p.113).

³³Rosa Margarida de Carvalho Rocha, pedagoga, especialista em didática – fundamentos teóricos da prática pedagógica e estudos africanos e afro-brasileiros, servidora da RMEBH, que atua no Núcleo Étnico-racial e de Gênero e no Grupo Técnico de Trabalhadores sobre a Promoção da Igualdade Racial da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED).

³⁴Marcos Antônio Alexandre é Professor Titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e integra o Mayombe Grupo de Teatro, desde sua fundação, em 1995. É membro da Associação Internacional de Críticos de Teatro (AICT-IATC), crítico do site Horizonte da Cena e integra a equipe de pesquisadores do Projeto Minas Mundo. Coordenou o CEA - Centro de Estudos Africanos, órgão ligado à Diretoria de Relações Internacionais da UFMG no período de junho de 2018 a fevereiro de 2023). Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: literaturas hispânicas, performances, rituais afro-brasileiros, teatro negro e teatro latino-americano. Fonte: CNPQ set 2024.

³⁵Evani Tavares Lima é Doutora em Artes (Teatro, 2010) pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisa: “Um Olhar sobre o teatro negro do Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum”. Mestre em Artes Cênicas (Teatro), pela Universidade Federal da Bahia. Pesquisa: “Capoeira angola como treinamento para o ator”. Atriz, formada pela Universidade Federal da Bahia.

³⁶A escrita em ambas as formas está correta, visto que o “decolonial” seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto o “descolonial” trata-se de uma contraposição ao “colonialismo”, conforme descrições de Santos (2023).

³⁷Ângela Davis, uma ativista que lutou contra as diversas formas de submissão humana e influencia a sociedade nos tempos atuais, para que, mesmo face aos retrocessos enfrentados, a população recoloque-se em um espaço próprio: o da resistência, o de nunca desistir da luta que deve ser empreendida, pois, seu persistente e ousado ativismo que emerge desde os anos 1960 até a

sobre as lutas históricas do movimento negro americano, do feminismo negro, da luta contra o apartheid na África do Sul, desvelando as estruturas sociais capitalistas que conduzem/conduzem à manutenção e subestimação mundial dessas categorias.

Conforme coletânea de artigos e entrevista realizada entre 2013 e 2015, por Frank Barat³⁸, Davis (2018) apresenta no livro “A Liberdade é uma Luta Constante” questões importantíssimas, que não só se correlacionam com movimentos de(s)coloniais ocorridos no Brasil, como traz à luz a necessidade do combate ao racismo e ao sexismo no tocante das violências enfrentadas por estes sujeitos.

Em relação à bibliografia consultada, estão destacadas publicações sobre "O movimento negro educador" explanado por Gomes (2017), que busca a compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo movimento negro e de mulheres negras, que orienta a subversão da teoria educacional, dando destaque às citações acerca dos avanços legais para o reconhecimento da cultura afrodescendente como uma prática legítima e que preserva a ancestralidade diaspórica.

Essa dissertação apresenta também algumas ponderações da autora Lélia Gonzalez em Ratts e Rios (2010) que no livro “Retratos do Brasil Negro” traz uma biografia muito pertinente à temática dessa pesquisa, sobretudo no sentido da aceitação e valorização identitária negra.

Em relação ao principal objeto de estudo desta pesquisa, foi realizada a verificação de ações pedagógicas antirracistas, com ênfase na análise de um teatro performático realizado no ambiente escolar, protagonizado por estudantes, que, sob orientação docente, participaram ativamente no processo de escrita, preparação e apresentação do teatro “Africanidades” em novembro de 2022. Esta análise foi baseada em parâmetros educacionais para a educação básica, artigos e livros de autores/as negros/negras e, enfaticamente com base nas propulsões de Marcos Alexandre, contidas em seu livro “Teatro Negro em Perspectiva: dramaturgia e cena negra no Brasil e em Cuba”.

contemporaneidade, ajuda emotiva a recuperação das forças das minorias subalternizadas socialmente.

³⁸ Frank Barat militante dos direitos humanos, cineasta e ativista francês pela causa Palestina, conforme “Jornal A Nova Democracia” em Entrevista com Frank Barat (2024).

1. O PERCURSO LEGAL PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA NEGRA NAS ESCOLAS DO BRASIL

A partir da aprovação da Lei 10.639/2003 as instituições educacionais públicas e privadas foram obrigadas a incluir em seus currículos a história da Cultura Africana e afro-brasileira e, em 2008, com aprovação da Lei 11.645/2008³⁹, foi acrescentada a obrigatoriedade da inclusão da história indígena nos mesmos currículos. Esta segunda lei teve como objetivo resgatar a contribuição desses povos no âmbito social, artístico, cultural, econômico e político para a formação do povo brasileiro. Estes são direitos históricos, que foram negados ao povo de origem africana (e também aos povos indígenas), a saber, o direito de ter sua história abordada na educação básica e na formação de professores. Os movimentos sociais, incluindo o Movimento Negro, organizaram-se por muitos anos para que de fato ocorresse a inclusão dessa temática e para que à mesma fosse tratada com a devida importância e fossem criadas políticas públicas que viabilizassem esse direito.

Eliane Cavalleiro, descreve que “em tempos atuais, quando se discute a implementação da Lei 10.639/2003 ainda se faz necessária a busca por respostas sobre como foi o processo de acesso do negro à escolarização. Afinal, “como o negro chegou à escola?” (CAVALLEIRO, 2005, p.11).

³⁹ A Lei Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008 Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Inicialmente veremos algumas terminologias ligadas às relações étnico-raciais e seguir, um panorama com leis e diretrizes que promoveram (ou buscam promover) a inclusão da pessoa negra na escola, bem como a valorização da sua ancestralidade.

1.1 Terminologias importantes no âmbito das Relações Étnico-Raciais

É importante compreender algumas nomenclaturas utilizadas na educação étnico-racial, até mesmo para não cair em ciladas do vocabulário racista institucionalizado, nas falácias que tentam encobrir a existência de uma diversidade social e cultural, como o termo “somos todos iguais”, que comumente romantiza uma falsa realidade.

- **Descrição de Raça e Etnia**

De acordo com Rocha (2016), a tentativa de sustentar a ideia, do ponto de vista biológico, de que não há raças e sim uma única raça, a humana, caiu por terra quando passaram a ser observados os índices de desigualdade racial. E, dialogando com questões sociológicas e políticas, a mesma autora destaca o quão distante essa ideia está da realidade vivida pelos afrodescendentes. Para ela:

Em todas as esferas da vida social, as populações negra e indígena são as que mais aparecem em desvantagens socioeconômicas e de representação em espaços de poder e decisão. Inúmeras pesquisas retratam que na saúde, por exemplo, são as mulheres negras que apresentam maiores índices de mortalidade materna. São elas também que exercem, majoritariamente, trabalhos domésticos e recebem os mais baixos salários. Na educação são os/as negros/as que ingressam mais tardiamente aos espaços escolares e são os/as que saem ("evadem") mas precocemente (ROCHA, 2016, p.7).

A suposta democracia racial, durou algumas décadas, chegando até mesmo a se tentar proibir o uso do termo “raça negra”, entretanto, como este mito frequentemente era (e é) desmascarado nos noticiários, é inevitável considerar que o conceito de raça é uma construção sócio-histórica e não meramente genética. De acordo com Dias (2020),

Essa situação de democracia racial que perdurou por muitos anos é verdadeiramente jogada por terra quando o racismo passa a ser crime inafiançável, sendo reconhecida sua existência e quando surge a obrigatoriedade de se inserir no currículo das escolas públicas e particulares da educação básica o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, uma estratégia para sanar a ausência de conhecimento acerca do racismo eliminando mitos quanto à existência do racismo e preconceito (DIAS, 2020, p.43/44).

Concordando com Dias (2020), Gomes (2017) “relata que no Brasil a leitura sobre o negro, sua história e cultura ainda tem sido regulada pela sociedade mais ampla via racismo ambíguo⁴⁰ e mito da democracia racial.” (GOMES, 2017, p. 95), e acrescenta ainda que,

O Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda mais ardilosa, pois se dá via mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras (GOMES, 2017, p.51).

Importante lembrar que, os movimentos antirracistas foram/são grandes propulsores para o abandono da concepção biológica do termo raça, ressignificando-o como uma categoria que analisa as relações de desigualdades étnico-raciais, relações de poder e dominação.

No âmbito das artes cênicas, Alexandre (2017) descreve que, “a presença do racismo como traço dominante na estrutura social brasileira é algo que é objeto de investigação temática e estética do teatro negro” (ALEXANDRE, 2017, p.97)

Muitas pessoas se deparam com as seguintes indagações: qual termo devo usar, etnia ou raça? Raça e etnia não são a mesma coisa?

Munanga (2004) descreve que podem existir várias etnias num mesmo grupo de negros, brancos e amarelos. Isto se dá pelo fato de uma etnia ser o conjunto de indivíduos que, historicamente ou mitologicamente, tenham um ancestral em comum, uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão e uma mesma cultura,

⁴⁰ Neste contexto, o racismo ambíguo é entendido como um preconceito que vai se afirmando por meio da sua negação, isto é, trata-se de uma forma de mascarar um preconceito que de fato existe. Para Munanga (2005) o racismo no Brasil é ambíguo e contraditório; tende a se afirmar pela sua negação. O autor descreve ainda que o conceito de raça é um arcabouço sócio-histórico que a genética não pode explicar.

além de morarem num mesmo território (ou serem oriundos do mesmo). Para GOMES e SILVA (2011),

Raça, etnia e nacionalidade são concepções que estão relacionadas com a produção de sentidos e critérios de pertencimento que se constituem como importantes suportes dos processos pelos quais se constroem fronteiras entre aqueles/as que pertencem e aqueles/as que não pertencem a determinados grupos/populações. Essas fronteiras não apenas relacionam, aproximam, separam e/ou diferenciam grupos entre si, mas o que é mais importante de ser frisado, é que elas agem de forma a posicionar socialmente os grupos representados, numa operação em que características de diversas ordens são transformadas em privilégios, vantagens, desigualdades e desvantagens sociais. O significado e a utilização desses conceitos envolvem, também, muitas polêmicas e disputas tanto teóricas quanto políticas e isso se dá, exatamente, em função da centralidade que eles assumem nos processos de particularização e classificação de grupos e populações humanas (GOMES e SILVA, 2011, p.47).

Pode-se considerar então que, embora raça e etnia às vezes sejam termos que se confundam, o conceito de raça deve ser compreendido como uma construção sócio-histórica, ao passo que etnia está relacionada às características comuns de um mesmo grupo, que são oriundos de um mesmo território, mesmo que esse pertencimento territorial seja expandido para outras localidades e sejam mantidas as suas origens, como é o caso população cigana.

Em relação à Identidade Étnica, esta é o “conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa que a faz reconhecer-se pertencente a um determinado povo, ao qual se liga por traços comuns de semelhança física, cultural e histórica” (ROCHA, 2012, p.27)

Outro termo que se deriva de etnia, é o etnocentrismo, que por sua vez, é quando um indivíduo considera o grupo a que ele pertence como o centro de tudo, “elegendo-o como o mais correto e como padrão cultural a ser seguido por todos; considera os outros, de alguma forma diferentes, como inferiores.” (ROCHA, 2012, p.27).

As relações étnico-raciais, por sua vez, referem-se às relações sociais baseadas na relação raça e/ou etnia. O Projeto de Lei nº 817/2023⁴¹, traz algumas

⁴¹ O Projeto de Lei Nº 817/2023, de autoria de Macaé Evaristo, Ana Paula Siqueira, Andreia de Jesus e Leninha, aprovado em primeiro turno em 15/11/2024, institui o Estatuto da Igualdade Racial no Estado de Minas Gerais. Este PL foi desanexado do PL Nº5305/2018 que institui a Política de Saúde

definições de termos já citados anteriormente, a saber: população negra, racismo, racismo institucional, discriminação racial, desigualdade racial, desigualdade de gênero e raça, racismo religioso, políticas públicas e ações afirmativas.

Desta vertente, dois termos que têm sido discutidos são: População Negra e Afro-brasileira. Segundo Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), População Negra são pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o requisito cor ou raça, usado pelo IBGE, ou que adotam autodefinição análoga e o termo afro-brasileiro é um adjetivo que se refere a população com ascendência total ou parcialmente africana e, para Rocha (2012), é um termo que tem causado diversas discussões, principalmente após a oficialização de sistema de cotas para negros nas universidades.

- **Definição de Racismo e algumas derivações**

O Racismo é uma ideologia baseada em teorias e crenças que estabelecem hierarquias entre raças e etnias. Essa ideologia historicamente construída resulta em desvantagens sociais, econômicas, políticas, religiosas e culturais para pessoas e grupos étnicos raciais específicos, por meio da discriminação, do preconceito e da intolerância. Para Rocha (2012): “Racismo é uma estrutura de poder baseada na ideologia da existência de raças superiores ou inferiores. Pode evidenciar-se na forma legal, institucional e também por meio de mecanismos e de práticas sociais” (ROCHA, 2012, p.28).

Já o Racismo Institucional promove ações (ou omissões) sistêmicas, caracterizadas por normas, práticas, critérios e padrões formais e não formais de diagnóstico e atendimento, de natureza organizacional e institucional, pública e privada. Decorrentes de preconceitos e estereótipos, que culminam na discriminação e ausência de efetividade em prover ou ofertar atividades e serviços qualificados às pessoas em função da sua raça, cor, ascendência, cultura, religião, origem social ou étnico-racial.

Quanto ao Racismo Religioso, o PL 817/2023 define que é toda situação de distinção, exclusão, restrição ou preferência, de qualquer natureza, incluindo qualquer

Integral da População Negra no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS –, no Estado de Minas Gerais, e segue tramitando até a aprovação.

manifestação individual, coletiva ou institucional, que deprecie o outro, com base em religião, concepção religiosa, credo, profissão de fé, cultos, práticas ou peculiaridades rituais e litúrgicas, que provoque danos morais, materiais ou imateriais, que atente contra os símbolos e valores das religiões afro-brasileiras, ou seja, que fomente o ódio religioso ou menosprezo às religiões e seus adeptos.

Já a Discriminação Racial, no PL 817/2023, aparece como:

toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (PL 817/2023).

Desigualdade Racial, logo, é “toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica” (PL 817, 2023), ao passo que desigualdade de gênero e raça é a “assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais” (PL 817/2023).

- **Branquitude**

O termo branquitude trata-se da racialização das pessoas brancas. É um termo que “não tem relação com as pessoas brancas individualmente, mas sim enquanto grupo e sobre os privilégios que esse grupo ainda carrega, desde a escravização” (SILVA, ARRUDA, 2023, p.694).

Nilma Lino Gomes em entrevista cedida à Revista Linguagens em Foco, acrescenta que entender o termo branquitude pode ajudar a refletir sobre a realidade, até porque, atribuir um pertencimento étnico-racial somente a negros, indígenas e povos historicamente dominados pela colonização é um entrave, visto que, nem sempre (ou nunca) atribuiu-se uma classificação étnico-racial para pessoas brancas. Para a autora,

ao discutirmos a branquitude além de compreendermos os brancos como raça, atribuímos a estes uma identidade étnico-racial. Isso nos ajuda a entender que o racismo, a miscigenação, as ideologias raciais afetam a vida e a subjetividade das pessoas brancas também. Porém, como geralmente elas estão no pólo da dominação e do poder passam

quase despercebidas pela história enquanto sujeitos étnicos e raciais (DE MELO, 2019, p.119).

Há uma diferenciação muito importante entre o termo branquitude e branqueamento ou embranqueamento, sendo que, este primeiro remete aos privilégios da população branca face aos desprivilégios da população negra e o segundo refere-se a uma tentativa de extinguir a população negra, tornando um Brasil em um país branco por meio do controle da imigração, da regulação dos casamentos e da esterilização. Esta última intrinsecamente ligada ao termo eugenia⁴² que, conforme Corrêa (2008) ficou conhecida (dentre outros conceitos) pela alegação de que a inferioridade é hereditária e que é a única maneira de se livrar da degeneração da espécie seria através da esterilização eugênica, consentida ou não, prevendo métodos como da eutanásia, do infanticídio e do aborto, como já implantado anteriormente na Alemanha nazista.

Para Bento (2002), embora muitos considerem o branqueamento da população brasileira como um problema do negro brasileiro, via justificativa (generalizada e inválida) de que, o negro, descontente e desconfortável com sua condição, procurou e procura identificar-se como branco, quando se estuda a temática, percebe-se que esta tentativa de branqueamento da população foi inventada e mantida pela elite branca. Para a autora “quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro” (BENTO, 2002, p.1).

⁴²Eugenia é um termo que veio do grego e significa ‘bem nascido’. “A eugenia surgiu para validar a segregação hierárquica”. A ideia foi disseminada por Francis Galton, responsável por criar o termo, em 1883. Ele imaginava que o conceito de seleção natural de Charles Darwin – que, por sinal, era seu primo – também se aplicava aos seres humanos. Seu projeto pretendia comprovar que a capacidade intelectual era hereditária, ou seja, passava de membro para membro da família e, assim, justificar a exclusão dos negros, imigrantes asiáticos e deficientes de todos os tipos. Fonte: <https://www.geledes.org.br/eugenia-no-brasil-movimento-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/> acesso 02 dez 2024.

- **Distinção entre Políticas Públicas para Promoção da Igualdade Racial e Ações Afirmativas**

Segundo o PL 817/2023, Políticas Públicas para Promoção da Igualdade Racial são ações que têm como objetivo reparar desigualdades e combater o racismo e, Ações Afirmativas “são programas e medidas especiais adotados pelo ente estatal e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (PL 817/2023).

- **Educação Antirracista**

Rocha (2012) propõe uma definição para antirracismo, que, segundo a mesma, é um “termo que designa um movimento de rejeição consciente ao racismo e suas manifestações” (ROCHA, 2012, p.27). Não basta não ser racista, mas, é importante que a população multirracial⁴³, em geral, seja também antirracista.

A Educação antirracista por sua vez, é uma educação que promove a equidade a valorização da diferença, não inferiorizando e nem discriminando sujeitos por questão de raça, cor, etnia, classe social e gênero.

1.2 Leis que propiciaram/propiciam a escolarização da pessoa negra no Brasil

Na história educacional brasileira, identificou-se que ao longo do século XVI, uma das metodologias de ensino utilizadas pelo colonizador, como uma forma de imersão em suposta realidade, era a encenação, promovendo a construção de conhecimentos com interesses específicos.

O teatro religioso e pedagógico da Companhia de Jesus no Brasil⁴⁴, tinha um viés catequizador e sua função era evangelizar os povos originários e os povos

⁴³ Multirracial - É um termo abrangente, sugerindo pluralidade de heranças por várias gerações. "Na realidade brasileira, podem ser encontrados indivíduos negros, brancos, asiáticos, indígenas". A maior parte da população, sem a menor dúvida, resulta de mestiçagens de todos os grupos entre si, em maior ou menor grau (ROCHA, 2012, p.27).

⁴⁴ A Companhia de Jesus, chegou ao Brasil no ano de 1549, liderada pelo padre Manuel da Nóbrega. Foi enviada pela Coroa Portuguesa por razões de ordem religiosa e decorrente do papel primordial atribuído por Portugal ao cristianismo no seio dos seus projetos de colonização por interesses político-culturais, conforme Feitosa (1984). Fonte: FEITOSA, Aécio. DE PORTUGAL AO BRASIL; algumas considerações em torno dos motivos da instalação da Companhia de Jesus no Brasil. Educação em

africanos trazidos para o Brasil, instruindo-os sob uma lógica de trabalho escravizado e estabelecimento de uma religião única, o catolicismo. De acordo Rocha (2007), “a grande maioria dos escravizados não frequentou a escola” (ROCHA, 2007, p.16) e, a mesma autora acrescenta que, a igreja católica, possibilitou somente a brancos e ricos o recebimento de uma educação escolar, que era a eles oferecida no próprio lar ou diretamente com os Jesuítas nos conventos.

No século XIX, a população negra aparece de forma singela nos processos de escolarização, como relata Barros⁴⁵ (2016) ao se referir às condições jurídicas de menção de sujeitos escravizados, livre, liberto e ingênuo⁴⁶ e racial (negros, pretos e pardos) nos debates sobre instrução e educação escolar,

é possível verificar que, ainda que de forma desigual quando comparada a outros segmentos, a população negra não esteve ausente do processo de institucionalização da educação ao longo do século XIX, graças a iniciativas particulares como irmandades ou associações, à frequência a aulas ministradas por mestres particulares – pagas pelas próprias famílias negras ou por pessoas brancas –, ou à presença como alunos de escolas públicas ou particulares (BARROS, 2016, p.593).

Manacorda descreve que “a educação faz parte da luta para o poder entre religiões, classes e nações” (MANACORDA, 1992, p.323), e, conforme relata Rocha (2007), acerca do ingresso da pessoa negra nas escolas, haviam vários impedimentos, inclusive,

[...] a exclusão escolar da população negra brasileira foi oficializada, com o Decreto nº. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos os povos

Debate, Fort. 6/7 (2/1): jul/dez. 1983 [an/iun 1984. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/12086/1/1984-art_afeitosa.pdf acesso 13 ago 2024.

⁴⁵ Surya Aaronovich Pombo de Barros, é professora no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, atuando nas áreas de políticas educacionais, história da educação e educação e relações raciais e doutoranda em História da Educação e Historiografia na Universidade de São Paulo. Em “Discutindo a escolaridade da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século”, apresenta análise do que chama de ação negra e ação branca, isto é, a ação de grupos que protagonizavam um embate no que se refere ao acesso à escola, na coletânea História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

⁴⁶ A utilização do termo “ingênuo” para denominar os filhos das escravas nascidos a partir de 28 de setembro de 1871 foi incorporada à legislação brasileira por influência da legislação romana que denominava “ingênuos” os cidadãos considerados livres, sem restrições.

escravizados⁴⁷, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (ROCHA, 2007, p.17).

Rocha (2007) acrescenta ainda que, uma lei complementar de 1824, proibia negros e leprosos de frequentarem a escola pública e, o Decreto nº. 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, limitava a população negra ao estudo somente noturno e apenas para homens maiores de 14 anos, estes ainda, sendo criminalizados. Conforme relato de Barros (2005), sobre a criminalização da presença destes em espaços para a educação formal, essa discriminação é notória quando a autora traz para reflexão em seus escritos, a fala de um professor, responsável por lecionar em uma escola em São Paulo, em 1877, o qual, preconceituosamente, o docente refere-se aos seus alunos negros da seguinte forma:

“da-se um facto que mais reverte em prejuizo dos bons que em proveito dos maus”. [...] certos “negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não frequentam a escola com assiduidade”, que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar “nella os vicios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abominaveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem” (BARROS, 2005, p.84, grifo da autora).

O professor que fez esse relato, considera que, naquela época, estudantes filhos de africanos livres, não eram assíduos e, quando estes estavam presentes, não tinham interesse de estudar, mas sim causavam prejuízos para os não-negros, pois, ensinavam expressões abomináveis e outros vícios que eram provenientes das espeluncas onde viviam (forma como se referia à moradia dos escravizados e escravizados libertos).

A legislação educacional brasileira por muito tempo mascarou o acesso do negro à educação. A Reforma Couto Ferraz⁴⁸ (1854) regulamentou o ensino primário e secundário da Corte (sendo seguido por outras províncias nacionais, incluindo Minas

⁴⁷ Na citação original é utilizada a palavra escravos, entretanto, a autora deste texto opta pela substituição do termo “escravo(s)” pelo termo “escravizado ou povos escravizados” para dar ênfase à situação de uma ação imposta por outra pessoa e não a uma condição de sujeição por livre e espontânea vontade dos sujeitos.

⁴⁸ A década de 1850 tem como marco o Decreto Couto Ferraz de 1854, que regulamentava o ensino primário e secundário da Corte. Entre outros aspectos, ele instituía que, no ensino primário, “Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: [...] §3º. os povos escravizados”(BARROS, 2016, P.596).

Gerais⁴⁹), e, ao implementar o ensino público oficial, decreta o impedimento da inserção dos povos escravizados no processo educacional brasileiro, segundo Barros (2016).

Face a estas questões de preconceito e criminalização, é compreensível que até os dias atuais, concluir a educação básica e ingressar em níveis superiores, ao negro, é um grande desafio, que tem sido superado, mas que insiste em persistir no meio social.

Considerando os muitos equívocos que antecederam o fim do período de escravização no Brasil, vale lembrar que antes do abolicionismo, em 13 de maio de 1888, foram promulgadas algumas leis, tais como:

- **A lei do ventre livre em 28 de setembro de 1871**, que determinava que mulheres escravizadas dariam à luz apenas a bebês livres. Mas, como estariam livres se seus pais continuavam sendo escravizados? E qual a segurança e os cuidados que teriam essas crianças, visto que não era interesse dos donos dos escravizados, pois os mesmos não teriam direito de exploração sobre elas? Fato é que esta lei promoveu a ascensão do índice de mortalidade infantil na época.
- **A lei dos sexagenários, em 28 de setembro de 1885**, que garantia a liberdade dos escravizados com 60 anos de idade ou mais. Mas, se o tempo de vida útil de um escravizado era em média 25 anos, quantos chegariam a ser beneficiados pela lei dos sexagenários? Ou seria este um benefício para os seus senhores, para não terem sob sua responsabilidade escravizados idosos, sem saúde e sem utilidade servil?

Estas duas leis, que simulavam benefícios à pessoa escravizada, nada mais é, que um boicote para favorecer os senhores brancos. Importante ressaltar o desamparo total à pessoa negra escravizada, que a partir da abolição, não obteve apoio para se manter, pois deixava de ser força de trabalho “desalmada⁵⁰” passando a assumir o papel de escravizado liberto, abandonado à própria sorte.

⁴⁹ Em Minas Gerais, se em 1835 eram proibidas pessoas livres, no Regulamento de 1854, aparecia: “Não serão matriculados, e nem frequentarão as aulas”: os escravizados. Vale notar a ênfase na proibição: além de não poderem ser matriculados, os escravizados também não frequentariam as aulas. (BARROS, 2016, p.596)

⁵⁰ A expressão desalmada refere-se a forma como o negro escravizado era tratado erroneamente, desconsiderando que o mesmo, ao deixar o continente africano e ser trazido ao Brasil, sua história e cultura não eram anuladas, mas, os mesmos exerciam suas práticas culturais e religiosas de forma secreta para não serem punidos por isso.

Nascimento (2004) ao narrar a história do trabalhador negro na Primeira República, também conhecida como República Velha, descreve que se trata de um trabalhador semiescravo, rejeitado pelos assalariadores, hostilizado socialmente pela própria classe operária em formação nas cidades. E acrescenta ainda que,

Este negro alijado constitui o seu próprio mundo, ideando aí as suas próprias mitificações. Desde a margem extrema do todo social, ele se reorganiza e vai pouco a pouco reabsorvendo as camadas societárias que pareciam destinadas a destruí-lo. Nos livros de ocorrências que sobreviveram das delegacias da Primeira República, onde se praticava uma forma de genocídio contra o negro, o famoso "apanhar borracha", pode-se verificar a enorme quantidade de conflitos ocorridos dentro e fora dos locais de trabalho. Nesses lugares, rejeitava-se o negro em sua condição de ser humano. Nos relatórios dos hospícios, completam-se os dados do fichário policial. Os negros são sempre visualizados como mentirosos, paranoicos, alcoólatras e dementes, negando-se-lhes por completo a historicidade de suas próprias narrativas de vida (NASCIMENTO, 2004, p.5).

Outros fortaleceram os quilombos, que ganharam visibilidade e apoio das políticas públicas inclusivas há poucos anos e, também, há aqueles que contribuíram para a formação dos grandes aglomerados do Brasil, até hoje tão criminalizados. Conforme Dias (2020),

Após a abolição da escravatura, em 1888 não havia nada na perspectiva de apoio aos negros libertos no sentido de serem tratados como cidadãos. A Proclamação da República em 1889 trouxe o sonho de que todos teriam seus direitos iguais, como o de frequentar a escola e ter empregos (DIAS, 2020, p.87).

Mesmo após a abolição em 1888, o quadro de discriminação e preconceito foram fatores que continuaram impedindo o acesso e a permanência na educação escolar para a população negra.

A exclusão prossegue, pois, mesmo após a Abolição da Escravatura, tendo a população negra que enfrentar um quadro perverso de discriminação e preconceito, o acesso e a permanência na escola revestiram-se de grandes entraves para este grupo populacional[...] Pode-se dizer que houve uma preocupação do poder público com a importância da educação como elemento de inclusão social. Mas tal inclusão, para os ex-escravizados e seus descendentes, realizou-se de forma absolutamente marginal, pois constituiu uma dualidade do ensino, representando as desigualdades entre dois grupos sociais. Havia uma escola para atender à sociedade da época com suas necessidades e outra para os trabalhadores. Em outros termos:

escolas diferentes para públicos específicos nos quais uns têm acesso à riqueza material e os outros não (ROCHA, 2007, p.17).

A partir de 1889, com o período de escravização findado, a educação passou a ser seriada e dividida por faixa etária. Durante o período pós abolição da escravatura, houve uma preocupação dos políticos e intelectuais da época, não com a assistência ao ser humano negro, mas, com os prejuízos sociais que estes libertos poderiam causar, caso não permanecessem dominados pelo sistema, tal como Morais (2015) apresenta o questionamento das elites naquele período: que fazer com os escravizados agora libertos e como evitar que eles entrem no caminho da marginalidade e do crime e impedir que se tornem uma ameaça ao equilíbrio social?

Surgem então as escolas profissionalizantes que, na visão de ideólogos e intelectuais, [...] teriam uma função econômica, social e político-ideológica. Econômica porque, teoricamente, essas casas de educação poderiam formar centenas de trabalhadores com uma relativa qualificação técnica e que, ao entrarem para o mundo do trabalho, poderiam contribuir para a expansão industrial e para o crescimento econômico do país. Social pois, [...] poderiam tirar centenas de crianças e adolescentes das ruas preparando-os para uma nova vida regida pelo trabalho cotidiano, pela disciplina e pelos valores básicos da civilização que seriam transmitidos e ensinados pela escola. E uma função político-ideológica uma vez que teriam o importante objetivo de disciplinar a sociedade, de manter a ordem pública, de impedir o surgimento de revoltas e, por fim, de preservar a ordem capitalista (MORAIS, 2015, p.3).

Em 1930, ocorreu a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, instituição que desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente.

Considerando ainda este período histórico, vale lembrar que a educação tinha um objetivo de atender aos interesses dos dirigentes de cada período. Inicialmente, em relação a instrução de leitura e escrita, sendo acessada somente para o público masculino, posteriormente aos negros e alforriados e por último às mulheres. Lembrando que havia distinção até mesmo dos locais de ensino conforme o poder aquisitivo das classes sociais e, de acordo com Hasenbalg (2005),

No país como um todo, em 1940 os brancos tinham uma possibilidade 3,8 vezes maior de completar a escola primária que os não-brancos; uma possibilidade 9,6 vezes maior de completar a escola secundária; e uma possibilidade 13,7 vezes maior de receber um grau universitário. Em 1950, a mesma possibilidade era 3,5 vezes maior na

escola primária, 11,7 vezes maior na escola secundária; e 22,7 vezes maior no nível universitário. Inequivocamente, entre 1940 e 1950 a população não-branca só manteve sua posição relativa no nível da escola primária, onde o número total de formados aumentou 245% naquela década. No entanto, nos níveis secundário e universitário, onde o número de diplomados aumentou 175% e 48% respectivamente, a posição relativa dos não-brancos se deteriorou (HASENBALG, 2005, p.193).

Segundo Romão (2005), entre as décadas de 30 e 40, duas ações foram preponderantes para a educação popular afro-brasileira, no âmbito das relações étnico-raciais, tornando-se referência para o Movimento Negro Brasileiro. A primeira é a Frente Negra Brasileira (FNB) instituída na década de 30 em São Paulo e a segunda é o Teatro Experimental do Negro (TEN) que teve seu início no Rio de Janeiro, em 1944, por iniciativa de Abdias Nascimento.

A Frente Negra Brasileira foi criada em 1931, tornando-se uma das primeiras organizações a exigir igualdade de direitos para a população negra. De acordo com o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros - IPEAFRO, a FNB,

[...] sob a liderança de Arlindo Veiga dos Santos, José Correia Leite e outros, desenvolvia diversas atividades de caráter político, cultural e educacional para os seus associados. Realizava palestras, seminários, cursos de alfabetização, oficinas de costura e promovia festivais de música (ACERVO DIGITAL IPEAFRO⁵¹, 2024).

Segundo Romão (2005) o TEN foi proposto por Abdias Nascimento, que, estando no Chile com um grupo de poetas, foi inspirado por uma peça teatral em que viu atores brancos tingidos de preto para representar personagens negros, semelhante ao que já acontecia no Brasil. Abdias inicia o processo de dar visibilidade aos atores e atrizes, negros e negras, abrindo portas para que afrodescendentes tivessem protagonismo nas artes cênicas, dentre, outras oportunidades. Conforme Romão (2005),

A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); na dimensão da ação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de

⁵¹ O Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO) é uma instituição que atua como casa de memória decolonial para as relações étnico-raciais. O IPEAFRO promove pesquisa e produção de conhecimento sobre as histórias, ou seja, é um espaço que busca guardar memórias, voltando-se para sua ancestralidade e construindo futuros decoloniais.

ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros (ROMÃO, 2005, p.119).

O TEN contribuiu para a formação de uma importante geração de atores negros para teatro, cinema e televisão, da qual fizeram parte Ruth de Souza (1921 - 2019), Léa Garcia (1933 - 2023), José Maria Monteiro (1923-2010) e Haroldo Costa (1930). Foi também um marco para a visibilidade coletiva de negros e negras nos palcos brasileiros, como ocorreu com o Espetáculo Sortilégio (1957), com os participantes: Fundador: Abdias Nascimento (1914 – 2011) e integrantes da peça: Antonieta, Aparecida Bitencourt, Iamar Bastos, Ironides Rodrigues, Leopoldo, Léa Garcia, Manoel Antônio, Manuel Claudiano Filho, Noemia Santos, Ruth de Souza, Tião, Ynezia de Abreu e Zeni Pereira. Muitos destes já faleceram, mas o legado permanece na história do teatro negro brasileiro.

Conforme Alexandre (2017), a inserção da cultura afro-brasileira no teatro foi uma das preocupações do TEN, sendo este o precursor do primeiro texto brasileiro escrito especialmente para ser protagonizado por um negro, O filho pródigo.

Com o teatro feito para e pelo negro, o TEN buscou combater a discriminação racial e social em todos os sentidos, funcionando como agente social, buscando formas de integração e de melhoria econômica para o negro brasileiro. Entre os atores que atuaram e passaram pelo TEN se destacam, entre outros, além de Abdias Nascimento, Aguinaldo Camargo, Haroldo Costa, Léa Garcia e Ruth de Souza (ALEXANDRE, 2017, p.31).

Segundo Rocha (2007) A educação formal sempre foi um ponto de militância dos movimentos sociais negros, e, essa luta pelo acesso à educação ao longo do século XX, ocorria por meio de estratégias variadas, como: uso da imprensa negra (canal importante de expressão do grupo negro), do Teatro Experimental do Negro - TEN e do Partido da Frente Negra Brasileira. “Parte dessa reivindicação já constava na declaração final do I Congresso Negro Brasileiro, que foi promovido pelo TEN, no Rio de Janeiro, em 26 de agosto e 4 de setembro de 1950” (ROCHA, 2007, p.19).

Conforme a Lei 4.244/1942 “O ensino primário deveria dar os elementos essenciais da educação patriótica” e atribuiu ao ensino secundário a finalidade fundamental de formação da personalidade adolescente. Conforme a mesma lei, o “ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é,

dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação”. (BRASIL, 1942). Eis aí o viés sexista já enraizado.

A partir do ano 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Assembleia Geral da ONU em seu artigo 26, parágrafos 1 e 2 foi promulgada a lei que define que a educação fundamental deve ser gratuita e obrigatória para todos.

A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, 1948).

Entretanto, em 1950, considerando ainda a distribuição entre negros e não-negros, os números eram os seguintes, conforme Hasenbalg (2005):

Em 1950, os brancos representando 63,5% da população total, detinham 97% dos diplomas universitários, 94% dos secundários e 84% dos diplomas da escola primária. No Sudeste e no resto do país, a participação dos não-brancos nos níveis secundário e universitário foi desprezível, não só em 1940, mas também em 1950. Isto sugere que a discriminação educacional, juntamente com a discriminação racial exterior ao sistema educacional, atuou para produzir a exclusão virtual dos não-brancos das escolas secundárias e das universidades (HASENBALG, 2005, p.193).

Nos anos 60 recebe notoriedade a ação educativa de Paulo Freire, que, de acordo com Romão 2005,

Ao se falar da história da educação de adultos, nos reportamos ao trabalho de referência do educador Paulo Freire no campo da educação popular, em seu projeto de alfabetização de adultos, nos anos 60, no estado do Rio Grande do Norte” (ROMÃO, 2005, p.117),

sendo esta, posteriormente, disseminada em todo o território nacional. Paulo Freire deixou um legado na educação, corroborando com a educação como prática de liberdade, que incentiva a criticidade discente e docente para construção de conhecimento, no que tange a visibilizar às minorias.

No ano 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação que regularizava os princípios da educação brasileira.

Por meio de ações do Grupo Palmares de Porto Alegre/RS, formado no início da década de 1970, sob a liderança do poeta Oliveira Silveira⁵², o dia 20 de novembro passou a ser o “Dia Nacional da Consciência Negra” e, em 2023 foi decretado que a partir de 2024 passaria a ser feriado nacional.

Mesmo com estes avanços importantes ocorridos a partir da década de 70, os índices de escolaridade negra permaneciam irrisórios. Hasenbalg (2005), apresenta uma tabela com os níveis de instrução, da população de 18 anos ou mais, segundo a raça, datado de 1973, a qual percebe-se com a interpretação dos dados, que em 1973, os níveis Universitário e Colegial eram compostos por uma maioria esmagadora não-negra, e, se comparado com os índices de negros nos mesmos níveis, constata-se que os números de negros com a mesma formação são irrisórios.

O nível primário completo é equiparável entre as duas populações. Entretanto, primário incompleto e analfabetos, em sua maioria são negros e negras, conforme poderá ser apreciado na tabela a seguir:

⁵² Oliveira Ferreira da Silveira, conhecido como Oliveira Silveira, foi um poeta, intelectual e militante negro brasileiro que, em sua trajetória, interrogou relações hegemônicas assim como expressou e propôs outras possibilidades do negro ser e estar no mundo e, portanto, no Brasil. Foi também um dos intelectuais afrodescendentes de maior destaque no estado onde nasceu e também a nível nacional, participando ativamente de debates, encontros e mobilizações do movimento negro. Fonte: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/353-oliveira-silveira> acesso 19 fev 2024.

Tabela 1. Níveis de Instrução atingidos pela população de 18 anos e mais, segundo a raça*, ANO 1973⁵³

Nível de Instrução	Total %	Branca %	Não-Branca %
Universitário**	6,1	7,5	0,5
Colegial**	9,6	11,5	2,1
Ginásial**	14,2	14,5	12,7
Primário Completo	25,2	25,4	24,3
Primário Incompleto	20,4	19,9	33,3
Analfabeto	24,5	21,2	37,4
Total (%)	100,0	100,0	100,0
Número	(1.308)	(1.042)	(266)

Fonte: HASENBALG, 2005, p.201.

Conforme dados mais recentes do IBGE (2023), para fazer um comparativo, os níveis de instrução da população brasileira de 18 anos e mais, segundo a raça, são:

- 70,6% dos negros com 18 a 24 anos não concluíram o ensino superior, enquanto que entre os brancos a taxa é de 57%;
- A taxa de analfabetismo entre os negros é de 7,1% ao passo que para pessoas brancas é de 3,2%;
- A taxa de frequência escolar líquida no ensino superior para a população de 18 a 24 anos foi atingida em 2023 apenas entre as pessoas brancas (36,0%);
- Entre os brancos de 18 a 24 anos, 36,5% estavam estudando, enquanto entre os jovens pretos e pardos essa taxa era de 26,5%;
- Cerca de 29,5% dos estudantes brancos com 18 a 24 anos cursavam o ensino superior, taxa que era de 16,4% entre os pretos ou pardos no mesmo grupo etário.

Ao longo destes cinquenta anos (1923 a 1973) houve uma ascensão sutil da população negra quanto ao grau de instrução, mas os dados ainda comprovam certa

⁵³ Níveis de Instrução atingidos pela população de 18 anos e mais, segundo a raça. *Os dados referem-se aos estados: Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul. **Inclui os indivíduos que concluíram esses níveis de instrução e aqueles que começaram, mas não concluíram.

desvantagem desses sujeitos, se comparado com o acesso e permanência da população não-negra na educação básica e no ensino superior.

Entre 1978 e 1985, período da redemocratização, houve a efervescência de vários movimentos que militavam pela anistia⁵⁴, e por reivindicações populares e estudantis. Neste mesmo período, o Movimento Negro enfatizava a necessidade de alteração da comemoração do dia 13 de maio como o dito “Dia da Abolição da Escravatura”. A intenção era que o foco desta comemoração fosse de fato quem lutou para que a abolição ocorresse: os quilombos, sob a representatividade de Zumbi dos Palmares, como a figura simbólica ideal para representar a abolição, em detrimento da figura da princesa Isabel, pois, conforme relato de Lélia Gonzalez apresentado por Ratts e Rios (2010), “era preciso buscar no passado figuras de referência, até mesmo heróis, para marcar o protagonismo negro na luta por liberdade” (RATTS e RIOS. 2010, p.90).

Em 1988, cem anos após a abolição da escravatura, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), do artigo 205 ao 214 estabelece princípios norteadores para a educação, sendo, o artigo 205:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

e o Art. 210, preconiza: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". (BRASIL, 1988)

Com o Estatuto da Criança e do adolescente de 1990 são estabelecidas leis de proteção, integrada na Lei 8.069/1990, incluindo o art. 53º que determina que,

O Art. 53º do ECA afirma o direito à educação de crianças e adolescentes, com vistas ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, assegurando-lhes a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e o direito de serem respeitados por seus educadores. (BRASIL, ECA, 1990).

⁵⁴ Quando assinou a histórica normativa, em 28 de agosto de 1979, o presidente João Baptista Figueiredo concedeu perdão aos perseguidos políticos (que a ditadura militar chamava de subversivos) e, dessa forma, pavimentou o caminho para a redemocratização do Brasil. Fonte: <https://www12.senado.leg.br/> acesso 04 out 2024.

O mesmo documento que orienta à igualdade de direitos, enfatiza que a discriminação baseada em motivos de cunho étnico-raciais e de gênero, configura-se em racismo, a saber,

O Art. 17º do Estatuto da Juventude afirma o direito do jovem à diversidade e à igualdade de oportunidades sem discriminação por motivo de etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade, sexo, orientação sexual, idioma ou religião. A violação desse direito constitui prática de racismo conforme a Lei Nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor (BRASIL - ECA, 1990).

O ECA, complementa o Art. 227 da CRFB de 1988, que já atribuía ao Estado o dever de "colocar a criança a salvo de toda forma de discriminação" e o Art. 242, estabelecia que "o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro" (BRASIL, 2000).

De acordo com Cavalleiro (2005), em relação aos objetivos educacionais em prol do acesso e permanência da pessoa negra, Lucimar Rosa Dias⁵⁵ questiona: na questão raça nas leis educacionais, "quantos passos foram dados?" (CAVALLEIRO, 2005, p.13). Nas LDBs a temática raça, mesmo que subentendida, encontra-se: de 1961 na Lei 4.024, que fixa a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça; em 1971 na Lei 5.692, que no artigo 8, diz:

Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações (BRASIL, 1971).

⁵⁵ A citada Lucimar Rosa Dias é Professora da Universidade Federal do Paraná no curso de Pedagogia. Setor de Educação, Departamento de Planejamento e Administração - DEPLAE. Trabalhou na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Campus de Três Lagoas) de 2009 a 2013. Fez o doutorado em Educação na Universidade de São Paulo e mestrado na UFMS. Sua experiência em docência começou nas séries iniciais do ensino fundamental em redes públicas e privadas. Suas pesquisas e atividades de extensão enfatizam a diversidade étnico-racial e práticas promotoras da Igualdade Racial na Educação Infantil, Formação de Professores/as e Currículo. Fonte: <https://www.reveduc.ufscar.br/> acesso 25 set 2024.

Em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) no artigo 3º determina a universalização do acesso à educação e promoção da equidade.

De acordo com a UNESCO, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. No artigo 3, intitulado “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade” constam os seguintes objetivos:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Unesco.org, 1990).

Como as necessidades básicas de aprendizagem não foram atingidas, sobretudo nas nações periféricas, visto que o foco em resultados deveria primeiramente estabelecer estratégias e financiamentos conforme as demandas dos países com situações mais críticas (o que não ocorreu), após 10 anos, no Fórum Mundial de Educação, denominado “Marco de Ação de Dacar: Educação para Todos,

em Senegal (Dacar)”, entre 26 e 28 de abril de 2000, foi estabelecido um prazo ainda maior para o alcance das metas da Conferência de Jomtien, sendo agora 2015.

O marco da Educação Liberal no Brasil com todas as ideias de competência e habilidades teve maior notoriedade a partir destas conferências e da chamada “Educação para Todos”, que configura em uma instituição liberal da maior divisão de classes no mundo do trabalho, culminando posteriormente na formulação brasileira da Nova Base Nacional Comum Curricular, baseada nas competências e habilidades.

Em 1996, na Lei 9.394, o Art. 26-A estabelece que no ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; chegando finalmente às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

No ano anterior à LDB/1996, um fato histórico aconteceu na capital mineira: a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte promoveu celebrações aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, através da Fundação Municipal de Cultura. Segundo Alexandre (2017), foi criado o FAN - Festival de Arte Negra.

Naquele momento, a cidade pôde assistir a um desfile de artistas que ocuparam palcos, ruas e praças. Em 2015, o Festival apresentou a sua 8ª edição, denominada "Encontros", com qual comemorou os seus vinte anos de criação com uma vasta programação voltada para os diversos campos de saberes: dança, literatura, música, oficinas, performances, teatro. O Festival tem buscado estabelecer uma ponte entre os diversos caminhos que a arte negra percorre na nossa contemporaneidade, estabelecendo acordos e parcerias entre Brasil, a África e os povos das diásporas. (ALEXANDRE, 2017, p.47).

Para Miranda (2009) conhecimentos produzidos por povos indígenas, afrodescendentes e comunidades locais de etnias específicas e que são transmitidos de geração em geração, são conhecimentos dinâmicos que se encontram em constante processo de adaptação pelas novas gerações, mantendo como base sua estrutura sólida de valores, formas de vida e crenças místicas, profundamente enraizadas na vida cotidiana desses povos. Estes conhecimentos, a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, devem ser explorados também nas esferas da educação, pois os mesmos vêm

reforçar o argumento de que a diversidade étnico-cultural está relacionada ao resgate do sujeito. Ela sempre esteve presente nas mais diversas formas de organização social e nos mais diferentes processos históricos e nos indica que as crenças, as tradições, os valores e as regras existentes em todo e qualquer grupo social sempre foram mediadas não somente pelas relações de poder e de

dominação, mas, também, pela religião, a etnia/raça, o gênero, a idade, entre outros (GOMES e SILVA, 2011, p.20).

A Lei 11.645/2008 é resultado de muita luta dos movimentos de negros/afrodescentes e de indígenas. Ela surgiu, dentre outros direcionamentos, com a finalidade de instigar a mudança dos conceitos preconceituosos e discriminatórios em relação a esses povos, pois, da mesma forma como os negros foram estereotipados ao longo da formação da sociedade brasileira, com os indígenas, não foi diferente.

Os povos originários têm aumentado sua participação em eventos de cunho educacional que buscam promover uma maior inclusão social no ensino e isso certamente é fruto dos movimentos de luta por maior visibilidade que a Lei 11.645/2008 proporcionou a estes povos.

Interessante essa observação do período histórico da educação para percebermos que a legislação sempre existiu, mesmo que, em algumas épocas, em favorecimento de alguns dominantes em detrimento às populações dominadas. E, considerando o atual contexto e pesquisas mais recentes, a grande maioria de educandos na EJA⁵⁶ (por exemplo) - Educação de Jovens, Adultos e Idosos são pessoas pretas e das periferias.

Estes dados comprovam que a população preta e parda ainda não tem sido contemplada em sua totalidade, sobretudo, se comparado com outros grupos.

Alguns autores, erroneamente, criticam o alto índice de evasão da comunidade, sobretudo preta e pobre, desconsiderando todo o contexto histórico que envolve esses sujeitos e a carência de amparo para a permanência destes nas escolas.

Leis que de fato beneficiam e visam o atendimento às minorias são promulgadas, mas a sua efetivação é morosa (isso, quando são colocadas em prática), visto que, falando do direito à educação, como um cidadão, que precisa trabalhar para manter seu sustento (considerando o histórico de descendência familiar de baixa renda e com altos índices de desocupação) vai optar a estudar em detrimento a trabalhar, para se alimentar e alimentar sua família? Provavelmente, seus filhos darão sequência ao ciclo, tendo de abandonar a escola para contribuir com a receita familiar. Políticas públicas hão de ser implementadas para acabar com esse ciclo.

⁵⁶ A observação relativa à EJA é justamente para justificar a privação à educação básica ocorrida no fim do século XX e início do século XXI.

1.2.1 Lei de Cotas para ingresso em universidades públicas (Lei 12.711/2012)

A lei de cotas, que divide opiniões, sobretudo quando há um desconhecimento da sua importância, veio para reparar a segregação histórica que por muitos anos impediu que pessoas, em sua maioria, negras, de baixa renda e oriundas de escolas públicas tivessem acesso ao ensino superior.

Em relação às aberturas educacionais, como a política de cotas raciais, este foi um dos ganhos relevantes, e, ainda assim, há de se comprovar que a pessoa negra no meio acadêmico tem a capacidade de contribuir com a pesquisa e ciência e até mesmo de obter destaque neste meio, como relata Nilma Lino Gomes em entrevista sobre cotas que aperfeiçoaram a democracia, na UFMG, em que desabafa:

A implementação de ações afirmativas, com destaque para aquelas destinadas à população negra, revelou várias outras questões que pareciam não existir. A discussão racial levantou uma série de outras problemáticas de negação de direitos que estavam encobertas (GOMES, 2017, p.1).

Quando a autora relata que houve o aparecimento de outras problemáticas relacionadas ao ingresso da população negra no âmbito acadêmico, refere-se a necessidade de novas políticas públicas para acesso e permanência, visto que, o primeiro passo foi dado (a possibilidade de ingressar), mas, como estes sujeitos custeariam seu transporte, alimentação, hospedagem (talvez) e aquisição de materiais para estudos, visto que, a maioria destes ingressos são pobres e oriundos de periferias, distantes das IES?

A Lei 12.711, promulgada em 29 de agosto de 2012, trouxe alguns incisos que reparam um pouco da grande dívida que o Brasil tem com esses povos, como por exemplo, em seu artigo 1º que diz que:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Outro ponto importante da lei de cotas é a definição da renda per capita para o beneficiário ingresso, pois “50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos

estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita” (BRASIL, 2012).

Em resumo, a Lei 12.711/2012 reserva no mínimo 50% das vagas das instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas, que são preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à presença desses grupos na população total da unidade da Federação onde fica a instituição⁵⁷.

Em 2013, o percentual de vagas para cotistas foi de 33%, índice que aumentou para 40% em 2014. Para se ter uma ideia do avanço, a meta prevista era atingir 50% em 2016 e, considerando que a grande maioria negra da população não teve/tem acesso ao ensino em escolas particulares, segundo um estudo do IBGE, o aumento superou as expectativas, pois subiu de 50,5% para 55,6% a quantidade de pretos e pardos com idades de 18 a 24 anos na universidade entre 2016 e 2018.

Em 2023, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conforme o censo do ano 2022, “55.371 pessoas ingressaram em universidades, faculdades e institutos federais pelo critério étnico-racial” (INEP, 2022).

Mas, o elemento fundamental da lei de cotas é a confirmação de veracidade da autoidentificação como pessoal negra. Se nas pesquisas do IBGE vemos que muitas pessoas não se autodeclaram como negras, no que tange ao benefício de cotas, observa-se uma situação diferente. Pessoas que se autodeclaram negras apenas com o intuito de se beneficiarem, desfavorecendo pessoas que de fato têm direito. Por esse motivo têm sido implantadas políticas diversas de confirmação da autoidentificação⁵⁸ da pessoa negra, afim de evitar fraudes no processo. Segundo Bento “para detectar a discriminação, ou praticá-la, não há dúvidas sobre quem é negro. A dúvida surge no

⁵⁷ Excerto extraído do portal do MEC em notícia “Em três anos, Lei de Cotas tem metas atingidas antes do prazo”. Fonte: <https://nte13.educacao.ba.gov.br/?p=386>. Acesso 15 fev 2024.

⁵⁸ Políticas diversas de confirmação de autoidentificação referem-se as ações dos comitês dentro das Universidades, que, mediante a estas declarações seguem critérios oficialmente estabelecidos para analisar a veracidade das mesmas, incluindo também a análise sociorracial, já que a dimensão racial é apenas um dos elementos previstos na lei, que coloca em voga a observância fenotípica e vertente socioeconômica, dentre outros aspectos que passaram a incorporar a lei como: as populações quilombolas que passaram a ser contempladas, a distribuição das vagas que passa a ser baseada em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) atualizados periodicamente sobre a proporção de indígenas, negros, pardos, quilombolas e pessoas com deficiência em cada unidade da Federação e o auxílio a estudantes em situação de vulnerabilidade social terão prioridade para receber auxílio estudantil.

momento de reparar a violação de direitos e de implementar políticas públicas” (BENTO, 2005, p.169). Ações afirmativas e políticas públicas (como a lei de cotas) são fundamentais para se garantir uma educação que contemple a diversidade racial, cultural e social, e, conforme Silva e Arruda (2023), o próprio

O Supremo Tribunal Federal deliberou positivamente sobre a legalidade das ações afirmativas na modalidade de cotas com viés racial. Da mesma forma, o que precisa ser compreendido é que para além da igualdade, a própria Constituição Federal de 1988 busca a equidade social e essa será alcançada no dia em que as oportunidades forem distribuídas para todos os indivíduos, respeitando as especificidades e necessidades de cada grupo, inclusive em termos raciais (SILVA E ARRUDA, 2023, p.697)

É justo e necessário colocarem jovens negros pareados com os da classe média e da elite branca para terem uma educação superior igualitária, mesmo considerando que o caminho trilhado pelo negro tenha sido de grandes dificuldades e desprivilégios. Lado a lado têm a oportunidade de demonstrar seu potencial desempenho acadêmico, que é avaliado por meio de relatórios que apresentam índices referentes à permanência e a conclusão dos alunos beneficiados, que são previstos a serem divulgados anualmente pelo INEP.

Conforme Mugnaini Júnior e Cunha (2022), em análise utilizando o pareamento por escore de propensão (propensity score matching – PSM)⁵⁹ e o modelo de diferenças em diferenças, ambos aplicados aos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2017, os autores concluíram que os resultados obtidos evidenciam que “a política pública de cotas amplia o acesso ao ensino superior sem prejudicar o desempenho dos cursos” (MUGNAINI JÚNIOR e CUNHA, 2022, p.51) e acrescentam ainda que no Brasil, os cotistas apresentaram um desempenho melhor do que os não cotistas em determinados cursos, concluindo assim que essa política contribui para a redução das desigualdades socioeconômicas, sem causar prejuízos a qualidade do ensino superior no país.

⁵⁹ O Propensity Score Matching (PSM) é uma técnica estatística que permite estimar os efeitos de um tratamento, política ou intervenção em uma amostra de indivíduos. O método é baseado na teoria do contrafactual (situação ou evento que não aconteceu, mas poderia ter acontecido) e tem como objetivo reduzir o viés em quase-experimentos, que são desenhos de pesquisa que comparam grupos não randomizados (tipo de estudo em que há um grupo intervenção e um grupo controle, mas a designação dos participantes para cada grupo não se dá de forma aleatória, mas, conforme a conveniência do pesquisador).

Em atualização ao censo da educação superior, ocorrida em 03 de outubro de 2024 pelo INEP e disponibilizada pelo site do governo federal, a informação é que: estudantes cotistas tiveram melhor desempenho acadêmico em 2023, visto que, em 2023, 51% dos alunos cotistas da rede federal concluíram o curso, enquanto o índice de conclusão entre os não cotistas foi de 41%.

Fato é que, os índices positivos de cotistas se confirmam também nas redes privadas das IES, nas quais grande parte dos estudantes ingressam com o apoio de programas federais como o PROUNI (com bolsas integrais e parciais) e com o Fies (programa de financiamento da graduação).

A citada lei passou por algumas atualizações e um destes aprimoramentos passou a vigorar a partir de janeiro de 2024, alterando o mecanismo de ingresso anterior, a qual o cotista concorria apenas às vagas destinadas às cotas, mesmo que ele tivesse pontuação suficiente na ampla concorrência.

Com a nova legislação, primeiramente serão observadas as notas pela ampla concorrência e, posteriormente, as reservas de vagas para cotas. Os aprimoramentos da Lei de Cotas serão aplicados já a partir da próxima edição do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que ocorrerá em janeiro de 2024 (AGENCIA BRASIL, 2023).

Outro aprimoramento importante adicionado à lei foi a inclusão dos povos indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas e quilombolas.

2. INSTITUIÇÕES, DOCUMENTOS E EVENTOS EDUCACIONAIS QUE FOMENTAM A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA COMO PARTE INTEGRANTE DOS CURRÍCULOS

Em 2018, lecionei pela primeira vez em uma turma do 4º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Ibitaré/MG. Confesso que hoje me frustro ao lembrar da fidelidade ao guia do professor, que tratava o dito “Descobrimento do Brasil” como um grande feito e citava a carta de Pero Vaz de Caminha como um relato real do cenário encontrado, considerando a chegada dos negros escravizados como um evento desconexo da existência de uma cultura e vivência negra anterior a este acontecimento.

Santos e Nascimento (2023) alegam que a construção no campo historiográfico da abolição no Brasil vem ganhando maior visibilidade a partir do século XXI, após antropólogos e sociólogos fazerem as primeiras investigações acerca de valores, costumes e experiências políticas, sociais e econômicas dos negros no período pós-escravização. Segundo os citados autores,

Ao trabalhar conjuntamente com as emancipações e a abolição da escravidão, os estudos do pós-abolição mergulharam em uma série de histórias que foram sistemática e/ou propositalmente silenciadas por gestores da educação, historiadores e/ou autores de livros didáticos, com o intuito de retirar não só o protagonismo, mas também as inúmeras contribuições da população negra na construção da cidadania brasileira, reduzindo a experiência negra aos tempos da escravidão. Não por acaso, durante décadas, os estudantes das escolas do Brasil tiveram pouco ou nenhum contato com experiências de pessoas negras que não estivessem na condição de escravizados (SANTOS e NASCIMENTO, 2023, p.415).

Freitas e Jesus (2011) destacam a importância do uso dos livros didáticos no processo educativo, entretanto, discutem sobre o papel que eles têm desempenhado, como veículo de ideologias à disposição da indústria cultural e, que na maioria das vezes, estão descontextualizados da realidade e dificultam que os alunos tenham uma reflexão crítica daquilo que lê. Os mesmos autores relatam ainda que as histórias do povo negro no Brasil foi registrada paralelamente à história oficial brasileira, isto é, não sendo representada de forma fidedigna nas produções literárias, conduzindo a um entendimento de que os povos escravizados eram um povo sem história e raízes,

“já que a historiografia obedece a ótica do europeu que deu ostentação a imagem de superioridade dos brancos e de seus feitos” (FREITAS E JESUS, 2011, p.1).

Hoje compreendo que, aos professores está a complexa tarefa de “transgredir o ensino” como cita bell hooks (2017), pois os livros didáticos que orientam o ensino até os dias atuais, possuem ideologias e conteúdos que precisam ser revisados, contestados e problematizados por docentes e discentes, para desalienar a população por meio da educação.

É inegável que ao longo dos anos houve avanços na elaboração dos livros didáticos, como por exemplo a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁶⁰, intitulado inicialmente como Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), desde 1937 fornecia orientações sobre a distribuição e, posteriormente, passou a estabelecer regras tanto para a escolha quanto para a distribuição dos livros, inclusive no PNLD de 97 e 98 constava que: "Os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p.139). Ainda assim, em 1998, os citados autores declaram que:

apesar da considerável melhoria na qualidade dos livros didáticos obtida nos últimos anos, especialmente aqueles indicados pelo PNLD, ainda nos deparamos com “erros” grosseiros, tanto no que tange à expressões discriminatórias, quanto no que se refere às ilustrações, principalmente, nos chamados livros paradidáticos, ou de literatura infantil e juvenil. Estes não têm demonstrado o mesmo avanço. Assim, quase não se encontram paradidáticos com famílias negras ou personagens negros como protagonistas (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 1998, p.109).

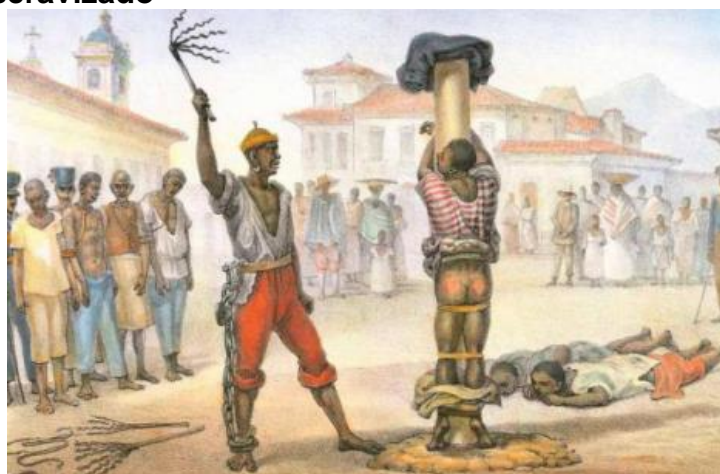
De acordo com reflexões de Gomes e Silva (2011) o sistema educativo contribui para legitimar e fortalecer os papéis sociais estabelecidos pelos sistemas de dominação.

A exemplo disso, nos livros de história dos anos iniciais do ensino fundamental, ao apresentar o sofrimento do negro escravizado, era apresentada uma pintura de

⁶⁰ Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado pelo decreto de nº 91.542, de 1985, centralizando as ações de planejamento, compra e distribuição gratuita de material para alunos e docentes. De acordo com as informações do MEC, desde 1929 o governo desenvolve programas voltados para distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino.

Debret⁶¹, com a representação de um negro chicoteando outro negro e, no imaginário da criança, a imagem que era transmitida era que, o negro escravizado também era opressor do próprio povo.

Figura 1: Pintura de Debret, contida em livros didáticos, com homem negro chicoteando um escravizado



Fonte: <https://artsandculture.google.com> (2024)

Neste caso, caberia/cabe ao professor, ao se deparar com essa questão, destacar que havia uma hierarquia entre negros escravizados, mas, que o de mais alta patente, continuava ocupando a sua posição de escravizado e cumprindo tudo o que lhe era atribuído por seu senhor, mesmo que, contra a própria vontade.

Em relação ao período em que estive na Educação Básica, como estudante, que ocorreu antes da promulgação da Lei 10.639/2003, não me recordo de aulas que explicassem sobre a história negra. Lembro-me dos livros que sempre traziam como padrão de família ideal pessoas brancas (normalmente de olhos e cabelos claros), heterossexuais e em situações que eu desconhecia, como por exemplo: passeando felizes, sentados à mesa repleta dos mais variados alimentos, com roupas elegantes e/ou com brinquedos caros.

A pessoa negra era representada nos livros didáticos usados naquela época, figurando marginais, pessoas em situação de rua e ou remetendo à pobreza e à desnutrição, como descreve muito bem Sousa (2005):

⁶¹ Jean-Baptiste Debret foi um pintor, desenhista e professor francês. Integrou a Missão Artística Francesa, que fundou, no Rio de Janeiro, uma academia de Artes e Ofícios, mais tarde Academia Imperial de Belas Artes, onde lecionou. Fonte: <https://artsandculture.google.com>

Observamos, ainda, que quando os textos, livros ou histórias se referem à pobreza, violência e outras mazelas sociais, geralmente, os negros aparecem nos personagens, nas ilustrações e no conteúdo do texto, não raro como protagonistas. Isto vale também para os programas de TV, jornais e revistas. Já nos livros de contos de fada, com príncipes, princesas e heróis, a presença negra é praticamente inexistente, predominando aí os personagens brancos, não raros loiros. E isso não passa despercebido das crianças, sejam elas negras ou brancas (SOUSA, 2005, p.110).

Lamentavelmente por muitos anos alguns materiais didáticos distanciaram-se da contribuição do povo negro para a sociedade brasileira e estereotipavam a pessoa negra com os mais variados papéis subalternizados, como a pesquisadora Teixeira⁶² (2006), diz acerca de análises feitas em livros didáticos, com o objetivo de verificar a relação das imagens e sua relação com a aprendizagem. A pesquisadora descreve que:

A imagem que eu vi do negro nos livros didáticos é a do negro escravizado. Acho que tinha que ter imagem onde o negro fosse mais considerado, mais respeitado, numa posição mais positiva em relação ao povo. Pouquíssimas vezes eu vi uma imagem positiva do negro no livro didático, sempre as imagens que aparecem colocam o negro de lado (TEIXEIRA, 2006, p.118).

As mudanças na representação da pessoa negra nos livros didáticos são uma conquista recente, mas valiosíssima para todos os sujeitos da educação antirracista.

2.1 Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban)

De 31 de agosto a 08 de setembro de 2001 ocorreu em Durban, cidade sul-africana localizada na província de Cuazulo-Natal, na costa do Oceano Índico, a

⁶²Rozana Teixeira é uma autora pertencente a uma família predominantemente de descendência italiana que migraram para o Brasil no final do século XIX em busca de melhores condições de vida. É também historiadora, formada no final da década de 90 e, atuando em escolas públicas, a autora relata que, como educadora, preocupava-se com a quantidade reduzida de estudantes afrodescendentes em sala de aula e com o alto índice de reprovados e desistentes entre os mesmos, fato este que a levou a desenvolver pesquisas sobre a representação dos negros nos livros didáticos. Fonte: Autobiografia da autora em sua dissertação de mestrado do curso de ciências da linguagem na Universidade do Sul de Santa Catarina.

Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia (atitudes, comportamentos e preconceitos que rejeitam e excluem pessoas por serem consideradas estrangeiras ou estranhas) e Intolerância Correlata (dificuldade em aceitar diferenças de pensamento, sentimentos e comportamentos), contando com mais de 16 mil participantes de 173 países. Esse importante evento causou um grande impacto mundial, pois visava chamar a atenção para o compromisso político de eliminar todas as formas de preconceito e discriminação.

O Brasil, anteriormente a esta conferência, já mobilizava o Estado por meio de pré-conferências para fortalecer a luta antirracistas, conforme Nilma Lino Gomes, em resposta à entrevista realizada por De Melo (2019),

antes dessa conferência, o Movimento Negro se mobilizou em todo o Brasil e foram realizadas pré-conferências nos Estados. Os ativistas junto com a diplomacia brasileira se fizeram presentes em Durban, o que possibilitou uma pressão nacional e internacional ao governo brasileiro em relação às medidas de combate ao racismo (DE MELO, 2019, p.118).

Enfatizando um dos cerne deste tópico, que são os movimentos, documentos e eventos que contribuem para o ensino das relações étnico raciais, destaco aqui a influência da citada conferência para a institucionalização, por parte do ordenamento jurídico brasileiro, de um conjunto importante de políticas públicas de ações afirmativas voltadas à população negra brasileira, que foram preponderantes para a aprovação das Leis 10.639 em 2003, 11.645 em 2008, 12.288 em 2010 (também conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, que prevê um conjunto amplo de direitos à população negra, em áreas tais como saúde, educação, cultura, esporte, lazer, moradia, trabalho, acesso à terra, em especial, para as comunidades quilombolas e promulga a liberdade de crença e pleno exercício dos cultos ligados às religiões de matriz africana) e 12.711 em 2012 (Lei de Cotas).

Outro fator positivo para a nação brasileira que foi impulsionado pela citada conferência, no âmbito das novas ações afirmativas, conforme Nilma Lino Gomes é:

a presença de mais negros e negras como docentes das Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas com maior presença na graduação e na pós-graduação. Ou seja, temos uma diversidade racial mais presente no campo acadêmico não só nos temas e nas análises de pesquisas, mas, também, na presença física de pesquisadoras e pesquisadores negros academicamente comprometidos com pesquisas sobre a temática racial. Essa corporeidade é uma afirmação

política que traz mudanças no campo do conhecimento em todas as áreas (DE MELO, 2019, p.119).

Embora os objetivos da Conferência de Durban parecessem romantizar uma possível erradicação do racismo e das muitas intolerâncias, o relatório final, além de propor estratégias para alcançar a plena e efetiva igualdade, abrangendo a cooperação internacional e o fortalecimento das nações, traz importantes orientações sobre a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, como por exemplo, a responsabilidade particular do cumprimento da lei, cabendo não apenas ao professor em sala de aula, mas também a todo o sistema de ensino brasileiro, com suas devidas diretrizes, pareceres e resoluções que devem ter um compromisso solidário com essa questão. Pode parecer uma luta infundável, mas, havendo comprometimento de todos, pelo menos, o racismo pode ser minimizado.

2.2 Conferências Educacionais Nacionais

Em 2016 o Brasil viveu um momento político de ruptura com o período anterior, o qual os governos populares, com importantes reverberações na política educacional e no andamento da implantação do Plano Nacional de Educação, davam lugar a um governo que propiciou a desconfiguração do Fórum Nacional de Educação, retirando importantes entidades da área (como SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), e dando abertura à participação de diferentes representações da iniciativa privada.

Desta medida originou na criação do Fórum Nacional Popular de Educação⁶³, que protagoniza um movimento de resistência ao desmonte da educação pública do país.

A proposição e organização da CONAPE (Conferência Nacional Popular de Educação) configurou-se como um evento amplo de resistência, com o objetivo de

⁶³O Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) foi criado em 2017 como um espaço para discutir políticas públicas para a educação. O FNPE foi criado após o governo desmontar o Fórum Nacional de Educação (FNE) em 2017 e inviabilizar a Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2018. O FNPE é um espaço de resistência e mobilização social em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade.

avaliar os processos de implementação do PNE 2014-2024, com debates acerca do que vinha sendo feito e com questionamentos ao próprio plano e à sua implementação. Estas ocorreram em 2018 em Belo Horizonte (MG) e em 2022 em Natal (RN).

Em 2023, com a nova reestruturação do MEC, órgãos importantes para a inclusão e diversidade educacional e eventos democráticos, como a CONAE, voltam à atividade com devidas implementações, que permitiam ampla participação popular.

Nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE's), a qual tive a oportunidade de participar nos anos 2018, 2022 e 2024, é percebida uma participação considerável de representantes dos povos quilombolas e indígenas dentre outros grupos específicos de pessoas, pertencentes e/ou militantes em prol do direito à educação.

É notória a grande diversidade social nacional e que a história da formação do povo brasileiro necessita ser amplamente explorada na educação, não só na práxis docente, mas também na formação de professores, até mesmo por meio da participação de eventos democráticos educacionais.

No Brasil há vários eventos de cunho democrático se articulam para promover melhorias na educação nacional, entretanto, falarei especificamente de dois eventos, aos quais tive participação efetiva como delegada representante da educação básica pública: a CONAPE e a CONAE.

CONAPE: A Conferência Nacional Popular de Educação é promovida pelo Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), que é uma articulação de entidades nacionais do campo educacional e dos movimentos sociais em defesa da educação, que pauta a luta pela educação pública, inclusiva e de qualidade social.

CONAE: A Conferência Nacional de Educação reúne estudantes, pais, profissionais da educação, gestores, agentes públicos e da sociedade civil organizada de modo geral, para discutir os principais temas da educação (desde creche/educação infantil à pós-graduação *latu e strictu-sensu*).

A primeira CONAE ocorreu em novembro de 1941 e, devido à sua importância, é um evento que ocorre até hoje, sendo realizada de quatro em quatro anos, sendo a etapa nacional uma culminância das propostas apresentadas para atualização de um regimento educacional nacional, composto por propostas que são discutidas e articuladas na etapa estadual. A etapa estadual, por sua vez, é o encontro que

antecede à CONAE e, para que ela ocorra, são realizados os encontros territoriais, regionais e municipais.

Ambos os eventos têm o propósito de discutir diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional e, vale salientar que em 2022 a CONAE foi sucateada pelo governo de extrema direita que estava no poder, e não financiou a participação dos delegados para a discussão do Plano Nacional de Educação, tendo esta uma participação presencial mínima e virtual irrisória⁶⁴ se comparado às conferências realizadas anteriormente. A CONAE Extraordinária de 2024⁶⁵ (promulgada com a retomada da presidência pelo presidente Luíz Inácio Lula da Silva) estabeleceu diretrizes para uma educação com equidade e acessível a toda a nação, por meio da aprovação do novo Plano Nacional de Educação, com o tema: “Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”.

As etapas seguintes para que o PNE 2024-2034⁶⁶ entrasse em vigor seriam: a aprovação por parte do MEC (o presidente Luíz Inácio Lula da Silva e o secretário de educação Camilo Santana assinaram em 26 de junho, o Projeto de Lei (PL) do Plano Nacional de Educação PNE 2024-2034) e, por último, a aprovação por parte do Congresso Nacional⁶⁷. Como esta última etapa não foi realizada dentro do prazo que compreendia a data final de vigência do PNE 2014-2024, a saber, dia 25 de julho de 2024, foi sancionada a Lei 14.934, de 2024, que prorrogou o PNE 2014-2024 até 31 de dezembro de 2025.

⁶⁴Em um primeiro momento, como prevê a legislação, todos os delegados teriam suas passagens e hospedagem custeadas pela União. Alguns meses antes da Conae, o FNE informou que apenas 30% dos eleitos teriam a viagem custeada, e a 15 dias da Conferência todo o auxílio foi cancelado. Fonte: Portal da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

⁶⁵A CONAE 2024, convocada em caráter extraordinário, foi realizada na Universidade de Brasília (UnB) entre os dias 28 e 30 de janeiro de 2024 e contou com a presença de cerca de 2,5 mil pessoas (das quais 1.046 delegados e delegadas credenciados), representantes de unidades federativas do Brasil, do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, ao lado da primeira-dama, Janja Lula da Silva, e do Ministro de Estado da Educação, Camilo Santana.

⁶⁶O presidente Luiz Inácio Lula da Silva enviou ao Congresso Nacional o projeto de lei do novo PNE (Plano Nacional de Educação) para a década 2024-2034. O documento traz 18 objetivos, 58 metas e 252 estratégias que devem ser postos em prática durante esse ciclo.

⁶⁷Quanto ao Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, o Congresso Nacional decreta: Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2024-2034, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição.

No documento final aprovado na CONAE 2024, a palavra étnico-raciais é encontrada 11 vezes e em especial destaque o texto da proposição 194.1.14. que propõe estratégias para instituir o sistema nacional de educação, para efetivar a cooperação federativa em educação e as diretrizes, metas e estratégias do plano nacional de educação, e garantir a autonomia dos entes federados possibilitando uma educação que de fato seja para todos. A estratégia proposta é:

Instituir, promover e garantir ações conjuntas e articuladas entre os organismos do SNE com foco na garantia dos direitos humanos, nas diversidades (de gênero, sexualidade, étnico-raciais, o público alvo da educação bilíngue de surdos e da educação especial, na perspectiva inclusiva, entre outras), no desenvolvimento socioambiental sustentável e na inclusão, acessibilidade e permanência, assegurando que todos os ambientes educacionais e escolares estejam preparados para receber tais públicos, com as garantias legais e financeiras para a materialização das ações e, deste modo, garantir o direito à educação. (BRASIL, PNE, 2014)

Em relação ao PNE 2014-2024, agora vigente até 2025, de suas 20 metas decenais, conforme Sarmiento, Ferreira e Arrossi (2024), no centro das reflexões apresentadas no artigo “PNE 2014-2024: (Não) cumprimento das metas e a efetividade do direito à educação”, estavam as decorrências do (não) cumprimento de 5 metas do PNE, a saber, as metas 2, 4, 5, 6 e 7 para a efetividade do direito à educação, no contexto do ensino fundamental. As metas não atingidas conforme os autores são: Meta 2: Universalizar o ensino fundamental (6 a 14 anos) e garantir que pelo menos 95% dos alunos o conclua na idade recomendada; Meta 4: Universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino; Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º ano do ensino fundamental; Meta 6: Oferecer educação em tempo integral (ETI) em no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica; Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas.

Destaco algumas proposições importantíssimas, sobretudo que favorecem a redução de desigualdades sociais e étnico-raciais, que foram acrescentadas e/ou

implementadas no novo PNE, que aguarda aprovação no Congresso, para vigorar a partir de 2026:

- Acerca da formação dos professores alfabetizadores, fica explícito que essa não deve se limitar apenas às didáticas e metodologias das áreas e conteúdos, mas, deve incluir temas cruciais como educação para as relações étnico-raciais, gênero, diversidade, inclusão e direitos humanos.
- Implementação de políticas específicas que promovam a igualdade étnico-racial, incluindo cotas para pretos e indígenas.
- Revogação da Reforma do Ensino Médio⁶⁸ (Lei nº 13.415/2017), da Base Nacional Comum Curricular⁶⁹ e da Base Nacional Comum Formação⁷⁰ (BNC-Formação – Resolução CNE/CP Nº 2/2019, que mesmo com suas atualizações, recebe críticas por conduzir docentes a um papel de meros gestores da BNCC).
- No âmbito do acesso e permanência de jovens de baixa renda, propiciar a amparo por meio da assistência estudantil, abrangendo bolsas de inclusão social, alimentação, moradia, transporte e material didático.

São proposições que buscam promover a inclusão étnico-racial, não só para a formação de professores, mas em todas as etapas da educação.

⁶⁸A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. O Novo Ensino Médio permite que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu (MEC, 2018). Esta alteração trouxe diversos pontos negativos, aos quais destaco a precariedade da infraestrutura das escolas e das condições de trabalho nela vigentes para o desenvolvimento de atividades que propiciem uma formação técnica de qualidade, a possível escolha por uma disciplina em detrimento a outra, conforme o eixo temático escolhido para cursar o ensino médio, a práxis docente realizada por não licenciados, com base no notório saber, dentre outras implicações.

⁶⁹O pedido de revogação da BNCC se deu democraticamente, obtendo a maioria dos votos dos delegados presentes na CONAE-2024 que compactuam com a ideia de que a BNCC possui um caráter privativo e ameaçador, que qualifica a qualidade do ensino com base no controle do que será ensinado e aprendido, provoca um empobrecimento do currículo e, sobretudo, possibilita a opressão que as minorias podem sofrer em benefícios de diversos grupos de interesses, dentre outras razões.

⁷⁰A Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Professores) é um documento do Ministério da Educação (MEC) que visa nortear a formação inicial e continuada dos professores de todo o país. Seu principal objetivo é conduzir os cursos de licenciaturas a formar professores que sejam norteados pela BNCC.

A delegação de Minas Gerais, obteve a segunda maior representatividade na CONAE 2024, sendo composta por 114 delegados(as) e coordenada pelo Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais⁷¹ (FEPEMG), representado por Analise de Jesus da Silva.

Figuras 2 e 3: Participação em Conferências de educação (2017 e 2024)



À esquerda foto da autora com a atual Ministra dos Direitos Humanos (na época, Secretária Estadual de Educação), Macaé Evaristo, em participação da Conferência Territorial de Educação em Ibité/MG (2017). À direita, registro de participação na CONAE em Brasília-DF (Jan/2024). Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 4: Membros da Delegação da CONAE 2024



Membros da Delegação do Estado de Minas Gerais na CONAE/2024. Fonte: Acervo da Delegação.

Durante participação do Colóquio 11, de tema “Educação de Qualidade Social: superação do racismo, de todas as formas de preconceito e discriminação, e pelo desenvolvimento de políticas de equidade orientadas para a inclusão e construção da

⁷¹O Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais (FEPEMG) é um órgão que coordena as conferências estaduais de educação, acompanha e avalia a implementação das suas deliberações e promove articulações entre os correspondentes fóruns de educação dos municípios mineiros. O FEPEMG foi instituído pela Resolução n. 2.078 de 29 de março de 2012, da Secretaria de Educação de Minas Gerais- SEE. Fonte: Sindifes.org

justiça social”, na CONAE 2024, o delegado Dener Rodrigues de Souza⁷² (ANEC - Associação Nacional de Educação Católica do Brasil), ao discursar sobre o tema Violência nas escolas, apresentou alguns números de pesquisas do IBGE e do IPEA, aos quais estão representados a seguir, por meio de gráficos⁷³.

A apresentação destes dados, que antecedeu a plenária final, trata diretamente da constatação do racismo na educação, visto que “o racismo no Brasil é fenotipicamente determinado” (SILVA e ARRUDA, 2023, p.694), e se manifesta também nos indicadores de escolarização, distribuição de renda, violência letal e acesso à moradia e, conforme Silva e Arruda (2023),

a esmagadora maioria dos sujeitos que são mortos, encarcerados, recebem as menores remunerações e vivem sob condições insalubres são negros, ao passo em que as pessoas com maiores remunerações, que normalmente ocupam cargos de poder e prestígio e possuem elevados níveis de escolarização são brancas, sobretudo homens. (SILVA e ARRUDA, 2023, p.694).

- **Pessoas pobres no Brasil (2021)**

Conforme dados do IBGE (2021): os pretos e pardos eram a maioria da população brasileira ocupando a linha abaixo da pobreza, representando 56,1% dos brasileiros e, mesmo sendo maioria, vale destacar alguns quantitativos:

Em 2021 a proporção de pessoas pobres no país era de 18,6% entre os brancos e praticamente o dobro entre os pretos (34,5%) e entre os pardos (38,4%).

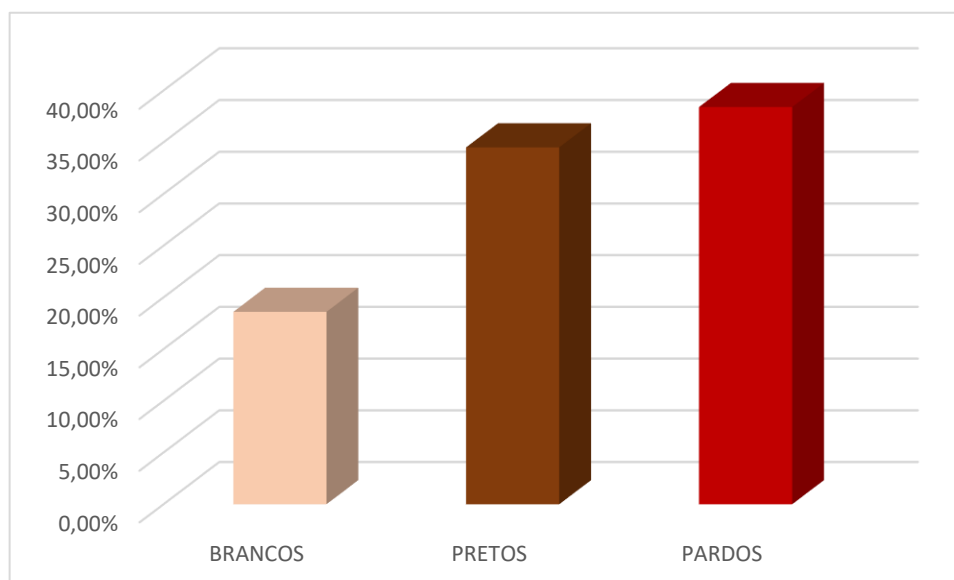
Para fazer a classificação de pessoa pobre no Brasil, o IBGE usa como parâmetro a moeda americana. Pessoas que recebem menos de U\$5,50 por dia,

⁷²Dener Rodrigues de Souza é mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação pela UFAL. Irmão Marista no Instituto dos Irmãos Maristas. Diretor Geral do Colégio Marista de Maceió (vínculo: associado não remunerado). Advogado. Graduação em Teologia pelo Instituto Santo Tomás de Aquino (ISTA), de Belo Horizonte-MG. Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Mauá de Brasília-DF. Bacharel em Direito pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), em Salvador-BA. Tem experiência em Pastoral Escolar, Orientação Educacional e Gestão Educacional. Assessor de grupos laicais e comunidades eclesiais. Comissão de defesa dos direitos da criança e do adolescente da OAB/AL. Coordenador da ANEC/AL. Informações certificado pelo autor em 21/05/2023 ao CNPQ.

⁷³Os Gráficos do item 2.1 foram criados pela autora dessa pesquisa, a partir de dados coletados pelo IBGE e exibidos durante participação Colóquio 11, de tema “Educação de Qualidade Social: superação do racismo, de todas as formas de preconceito e discriminação, e pelo desenvolvimento políticas de equidade orientadas para a inclusão e construção da justiça social”, na CONAE 2024, apresentados pelo delegado Dener Rodrigues de Souza.

correspondem a integrantes da população pobre. Esse valor monetário equivale a aproximadamente R\$27,23⁷⁴ por dia, na moeda brasileira.

Gráfico 2: Pessoas pobres no Brasil (2021)



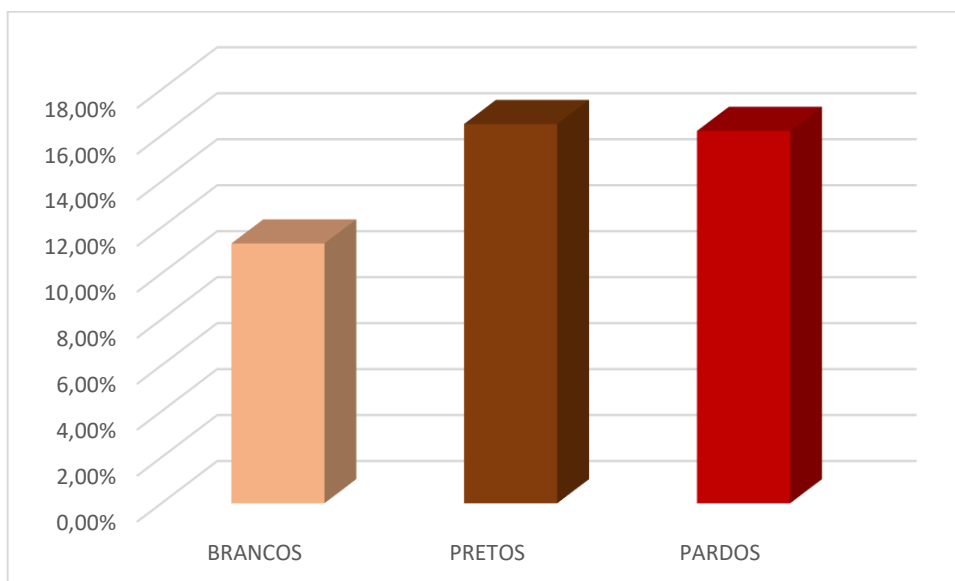
Fonte: IBGE (2021).

- **Taxa de desocupação no Brasil (2021)**

Em 2021 a taxa de desocupação (pessoas desempregadas e/ou trabalhadores informais) era de 11,3% para a população branca, 16,5% para a população preta e 16,2% para a parda.

⁷⁴ Cálculo realizado em 20 fev 2024 data em que o dólar estava cotado à R\$4,95.

Gráfico 3: Taxa de Desocupação no Brasil (2021)

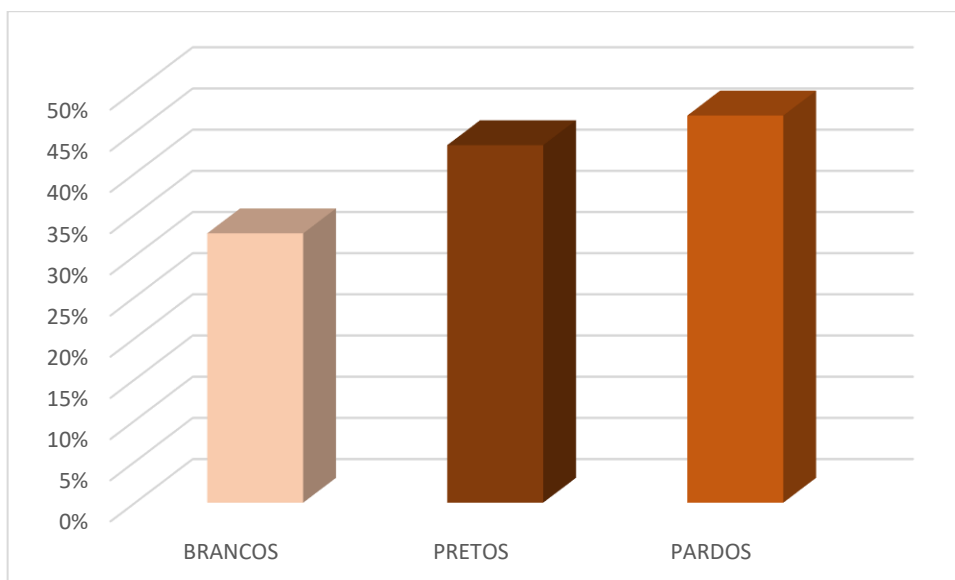


Fonte: IBGE (2021).

- **Taxa de informalidade da população ocupada (2021)**

Em 2021 a taxa de informalidade de população ocupada era 40,1%, sendo 32,7% para os brancos, 43% para os pretos e 47% para os pardos;

Gráfico 4: Taxa de informalidade de pessoas desocupadas no Brasil (2021)



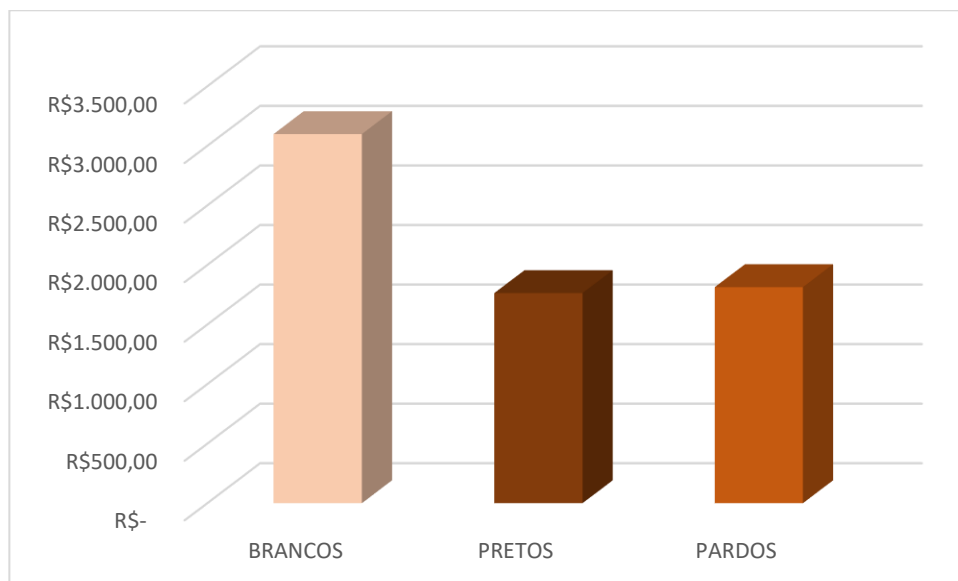
Fonte: IBGE (2021).

- **Rendimento médio dos trabalhadores no Brasil (2021)**

O rendimento médio dos trabalhadores brancos (R\$3.099,00) supera o de muitos pretos (R\$1.764,00) e pardos (R\$1.814,00) em 2021.

Se considerarmos a relação entre gênero, dentro de cada população de pretos, pardos e brancos, os dados são mais assustadores, pois, mesmo quando há equiparação escolar, a mulher aparece com menores salários.

Gráfico 5: Rendimento médio dos trabalhadores no Brasil (2021)



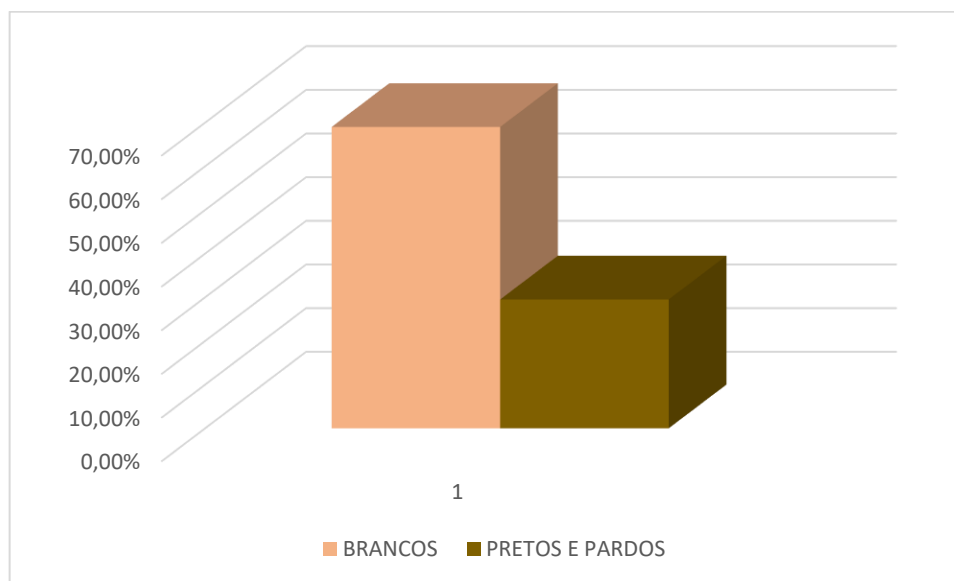
Fonte: IBGE (2021).

Pode-se destacar que, “a melhoria da escolaridade da população preta e parda no Brasil não é suficiente para acabar com a desigualdade racial no mercado de trabalho” (BELO HORIZONTE, 2004), pois, nos últimos anos, mesmo com essa população tendo aumentado seus índices de conclusão da educação básica e inserção no nível superior, o mercado de trabalho permanece agindo de forma desigual em relação a estes sujeitos.

- **Taxa de ocupação de cargos gerenciais (2021)**

Mais da metade (53,8%) dos trabalhadores do país em 2021 eram pretos ou pardos, mas, esses grupos somados, ocupavam apenas 29,5% dos cargos gerenciais, enquanto os brancos ocupavam 69% deles.

Gráfico 6: Taxa de ocupação em cargos gerenciais no Brasil (2021)



Fonte: IBGE (2021).

De acordo com estudos da FGV, no quarto trimestre de 2022, as mulheres tinham mais anos de estudos, mas não ocupavam nem 25% dos cargos gerenciais existentes no mercado de trabalho brasileiro (isso sem considerar o índice raça/cor dentro desse percentual, que, certamente seria menor para as mulheres negras).

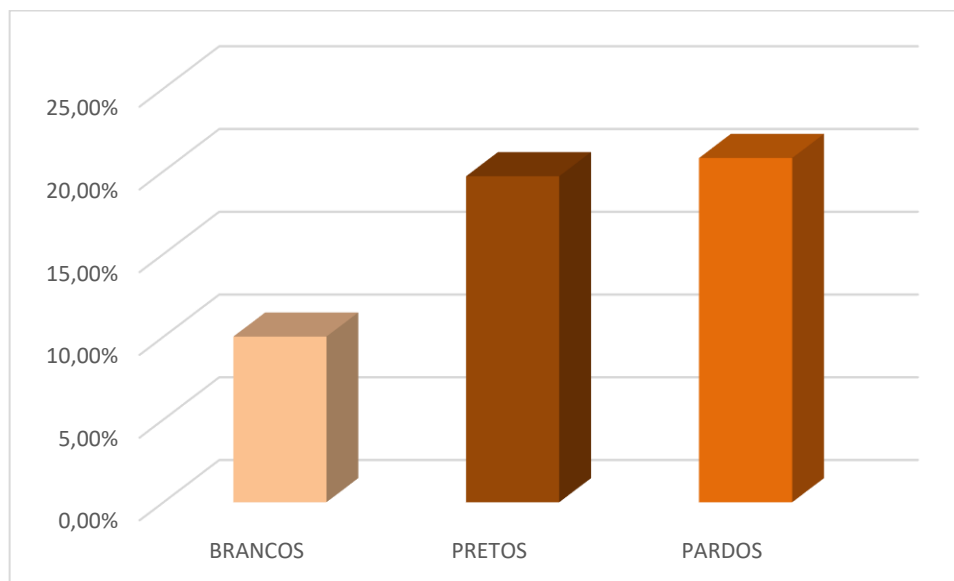
- **Residentes em domicílio sem documentação (2021)**

Em 2021, pretos e pardos enfrentaram maior insegurança de posse de moradia: 20,8% das pessoas pardas e 19,7% das pessoas pretas, residentes em domicílios próprios não tinham documentação de propriedade, enquanto a proporção entre pessoas brancas era praticamente a metade (10,01%).

O Brasil tinha, em 2022, 49 milhões de pessoas vivendo em lares sem descarte adequado de esgoto, conforme apontam os dados do Censo de 2022.

Em 2024, pretos e pardos são 55% da população e 69% dos que vivem sem esgoto adequado, segundo o IBGE. Em 2022, como o quantitativo de pessoas vivendo em lares sem descarte adequado de esgoto, somaram um total de 49 milhões, sendo o equivalente a 24% da população brasileira e, dentro desse percentual, os pretos e os pardos juntos equivalem a 66,6% da população.

Gráfico 7: Índice de residentes em domicílio sem documentação no Brasil (2021)



Fonte: IBGE (2021).

Por meio da análise destes gráficos é percebida uma triste realidade enfrentada por pretos e pardos na sociedade brasileiras. Os índices de caráter positivos se mantêm predominantes por populações brancas e os de caráter negativos são representados em sua maioria por pretos e pardos. Obviamente que isso é o reflexo de um longo período de escravização, de uma suposta libertação dos escravizados, que por anos desenvolveram-se à margem da elite branca e que, só por meio de muita resistência têm conseguido ocupar espaços de reconhecimento.

Quando são observadas as taxas de homicídios, os dados são mais alarmantes ainda, como por exemplo, com base no ano 2020, segundo o IBGE, pretos ou pardos são mais atingidos pela violência em território nacional. Considerando todos os grupos etários no ano em questão, a taxa de homicídios dos pardos foi de 34,1 mortes por 100 mil habitantes, enquanto a de pessoas pretas foi de 21,9 e a de pessoas brancas foi de 11,5.

São dados que nos levam a refletir sobre como e quando a população preta e parda conseguirá ser considerada ao ponto de ocupar espaços e índices que persistem em privilegiar a elite branca e as camadas mais abastadas da sociedade.

2.3 Contribuições da SECADI e seus desdobramentos

Em 2004, durante o primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁷⁵, por meio do decreto 5.159/2004, no período em que Tarcio Genro era gestor da educação.

Este órgão era responsável por dar atenção especializada às modalidades de Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, Educação para a População Prisional e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, ela contava também com programas de educação para a diversidade étnico-racial e valorização da história e cultura afro-brasileira, educação ambiental e em direitos humanos.

A SECAD coloca em ação o texto do parecer 03/2004 do CNE, que

[...] procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004).

Outro órgão ligado à SECAD é a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA), instituída em 28 de dezembro de 2005 pelo ministro da Educação, Fernando Haddad (gestão 2005 a 2012). A CADARA era composta por 34 membros, representantes da SECAD, de outros órgãos da administração federal, estadual ou municipal, bem como por representantes dos movimentos sociais organizados e da sociedade civil, tendo dois anos a duração de seus mandatos, conforme consulta ao portal do MEC (2024).

⁷⁵ Inicialmente o nome era SECAD, sem o “I”, pois este foi incorporado em maio de 2011, via decreto, representando o eixo “inclusão”, introduzindo em seu leque de ações as atribuições antes alocadas na Secretaria de Educação Especial (SEESP). Assim, a SECAD torna-se SECADI.

Em 2011, denominando-se agora SECADI, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão permanece com seu papel extremamente importante de articular o MEC com outros ministérios, na busca por avanços e garantia do direito à educação de qualidade, de forma intersetorial, articulando a educação com outras políticas sociais.

Por meio da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER) o MEC criou o UNIAFRO - Ações Afirmativas para a População Negra na Educação Superior, que tem o objetivo não só de propiciar o acesso e permanência da pessoa negra em nível superior, mas também de orientar o programa de formação continuada de professores em educação para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e para a educação quilombola.

Para se ter uma educação de qualidade e equidade social inclusiva, é preciso que haja representatividade na gestão do Brasil, no Senado, no Congresso e nas Câmaras Municipais que tenham um olhar para essa vertente. Exemplo disso é ver um órgão tão importante como a SECADI, ser extinto juntamente com a SASE (Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino) em 2019, por Ricardo Vélez Rodrigues⁷⁶ (ex-ministro da educação do governo de Jair Messias Bolsonaro, que atuou de 01 de janeiro a 08 de abril de 2019).

Considerando que nem sempre teremos no poder legislativo, executivo e judiciário, pessoas que se empenham pelo atendimento às minorias, o papel de lideranças sociais e o exercício pessoal de fazer valer os direitos humanos individuais e coletivos, é algo preponderante. De acordo com Davis (2018) o combate aos regimes de segregação racial, ao logo da história americana, não foram destituídos pelo trabalho de líderes políticos, mas por pessoas comuns, que adotaram um posicionamento crítico na compreensão da realidade. Não digo isso com a intenção de fazer comparação entre o sistema americano e sistema brasileiro, mas com o propósito de enfatizar que em outras nações que enfrentaram/enfrentam problemas semelhantes (em proporções distintas), a ação popular foi fundamental para que minorias fossem visibilizadas de alguma forma.

Com o retorno de Lula à presidência, uma das primeiras ações foi a recriação da SECADI, permanecendo esta com o objetivo de fortalecer a atenção especial a

⁷⁶Ricardo Velez Rodrigues é professor emérito da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, responsável pela formação de oficiais de alta patente.

grupos historicamente excluídos da escolarização, como quilombolas e ribeirinhos, jovens e adultos sem escolaridade, pessoas com deficiências e estudantes do campo, atuando permanentemente com secretarias e universidades.

De acordo o portal Dados Abertos do MEC,

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2024).

Outra atribuição interessante da SECADI é a articulação de ações como monitoramento da frequência escolar dos estudantes mais pobres, sobretudo os beneficiados pelo Programa Bolsa Família, e criação de cursos de formação de professores indígenas e grupos de pesquisas acadêmicas sobre a história afro-brasileira.

Em 2024 foi lançado pela SECADI/MEC o Conjunto de Programas e ações educacionais voltados à Equidade Racial, à Educação das Relações Étnico-raciais e à Educação Escolar Quilombola (PENEERQ), que busca enfrentar um conjunto de desafios, como o Diagnóstico e Monitoramento da Implementação da Lei nº 10.639/2003, tendo como próximos passos, juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undine) a pactuação das metas para os próximos 10 anos (2025 a 2035), articulado ao marco temporal do novo PNE.

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

As Leis 11.645/2008 e 10.639/2003, o Parecer do CNE 03/2004⁷⁷ e a resolução 01/2004⁷⁸ foram documentos legais, instituídos para orientar ampla e claramente as instituições educacionais quanto a suas atribuições. No entanto, considerando sua não universalização nas instituições de ensino, foi construído em 2013 o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para institucionalizar e fortalecer as orientações das leis, pareceres e resoluções anteriores, com a mesma temática.

Este citado plano é composto por atribuições: do Sistema de Ensino, dos Conselhos de Educação, das instituições de Ensino, dos grupos colegiados e núcleos de estudos, das diretrizes para os níveis da Educação Básica e Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola e as metas norteadoras e períodos de execução destas.

Alguns objetivos específicos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são:

Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conjunto formado pelos textos da Lei nº 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei nº 11.645/08; Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores(as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país; Colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores(as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos

⁷⁷O Parecer CNE/CP nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁷⁸A Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, do Ministério da Educação (MEC), estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (BRASIL, 2013).

Outros objetivos, não menos importantes, são: propiciar e ampliar a produção acadêmica e didática que abordem a educação das relações étnico-raciais, colaborar para o acompanhamento da efetiva implementação das diretrizes da lei, criar e consolidar meios para que seja garantida a adequação de políticas de Estado que favoreçam estados e municípios no cumprimento da pauta em questão.

O documento citado apresenta o papel indutor, no sentido de estabelecer diretrizes para instituições, como a SEPPIR, SECADI e a CADARA, em consonância com outras secretarias como a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e a Secretaria de Políticas para mulheres (SPM).

Ao estabelecer os eixos fundamentais do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é reforçada a ideia de que a figura estereotipada da pessoa negra deve ser tirada de circulação, dando lugar à devida importância desses sujeitos na formação da humanidade, incluindo em especial, a formação do povo brasileiro, definindo também critérios quanto à construção de uma sociedade democrática.

Quanto aos livros didáticos, estes deverão promover positivamente a imagem de afrodescendentes e, também, da cultura afro-brasileira, visibilizando seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos.

Este plano coloca em voga que, a abordagem das relações étnico-raciais na educação não é apenas a conscientização humana do reconhecimento identitário negro, mas também a questão etimológica de determinadas palavras usadas com grande frequência, vezes de forma preconceituosa e/ou por ignorância em relação ao significado e/ou origem das mesmas. Por exemplo, há alguns termos que são encontrados nos livros, didáticos e literários ou são utilizados no vocabulário social, que possuem uma conotação pejorativa, como o termo “meia tigela” que refere-se a punição de meia tigela de comida dada aos negros escravizados que não atingiam suas metas no duro e penoso trabalho que desenvolviam, a expressão “cabelo ruim” que serve para qualificar o cabelo da pessoa negra como cabelo duro ou rebelde.

A palavra mulato, muito usada no Brasil, é uma palavra portuguesa que significa jovem mula, e, segundo Rocha (2012), trata-se de um termo que “foi usado

nas Índias Ocidentais e nos Estados Unidos para se referir a crianças de herança racial mista” (ROCHA, 2012, p.27).

Além dos termos usados, há também a questão dos termos ocultados, como o termo ser do “terreiro, candomblecista e/ou umbandista” no âmbito social escolar, frequentemente é ocultado por seus adeptos, sobretudo, por alunos e professores da educação básica, por receio da rejeição por parte dos praticantes de outras religiões. Uma metodologia de ensino dialogada e com compartilhamento de informação, com respeito às diferenças, é um primeiro passo para libertar estes alunos de seus medos.

2.5 BNCC – orientações para o ensino das relações étnico-raciais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) possui como um de seus marcos legais, a diretriz do Conselho Nacional de Educação (CNE), que em 2010 promulgou “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BNCC, 2018, p.11).

Guilarduci (2019) acrescenta que a BNCC “[...] trará implicações não somente para a Educação Básica, mas também para os cursos de formação de professores em Artes Cênicas/Teatro e, conseqüentemente, para programas de pós-graduação da área” (GUILARDUCI, 2019, p.5). Nesta linha de pensamento, espera-se que sejam identificados pontos fortes e as carências educacionais na prática docente, sobretudo no que se refere a formação de professores e a valorização da cultura afrodescendente e africana em nosso país. Dias (2020) acerca do saber docente, descreve que,

O professor tem papel fundamental nesse processo de reconhecimento dos saberes, identificando junto aos estudantes o potencial que trazem em suas histórias, respeitando a diversidade. Nesse procedimento, estará contribuindo para a emancipação desses estudantes além da garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem a todos eles (DIAS, 2020, p.29).

A BNCC (2018), traz vários direcionamentos de atividades que devem explorar a história e cultura negra, aos quais destaco algumas a seguir:

- Brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana;
- Danças de matriz indígena e africana;
- Lutas de matriz indígena e africana;
- Inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais, como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena;
- A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição;
- Os movimentos sociais, a imprensa negra e a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
- Identificação de elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.
- Inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e histórias brasileiras.

Conforme a BNCC (2018) é imprescindível que os educandos identifiquem a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas dentre outras comunidades diversas e tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades.

Importante salientar que, por um lado a BNCC propõe orientações muito pertinentes ao ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana, mas, o mesmo documento traz implicações que corroboram para uma segregação de sujeitos ao estabelecer que a construção de conhecimentos deve ser baseada em competências, habilidades e conteúdos delimitados por ano escolar, estabelecendo critérios avaliativos por mérito, desconsiderando as especificidades dos estudantes, sobretudo quando a questão é o racismo estrutural.

A realidade educacional brasileira demonstra claramente que a meritocracia nem sempre é o melhor caminho para avaliar o desempenho dos sujeitos, pois, conforme Tarlau e Moeller (2020), a mesma “ignora as formas estruturais da marginalização educacional enfrentadas por gentes e comunidades pobres, negras, mestiças ou indígenas” (TARLAU E MOELLER, 2020, p.596).

Ao refletirem sobre a aprovação da BNCC em um período que o Brasil passava por uma de suas crises mais conflitantes⁷⁹ (em 2017, durante o governo Michel Temer), Tarlau e Moeller (2020) afirmam que embora o jogo político parecesse justo, romantizando uma base única para todos os níveis da educação básica, a finalidade da chamada “Nova Base Comum Curricular”, formulada com a contribuição da Fundação Lemann⁸⁰, era atender aos interesses de grupos específicos, tecnocráticos⁸¹, meritocráticos e ideológicos.

É um importante desafio para o professor contextualizar os saberes, baseando-se não apenas no parâmetro nacional de ensino, mas na transformação de uma base igualitária em equalitária, pois, contextualizações diferenciadas requerem uma metodologia de ensino compatível com a realidade, para que todos se sintam contemplados e tratados com paridade.

⁷⁹ A crise referida, trata-se do impeachment de 2016, quando a Presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi destituída pelo Congresso —um processo que muitos cidadãos brasileiros chamam de golpe jurídico-parlamentar. O substituto, Michel Temer, reverteu dúzias de políticas públicas adotadas pelo governo anterior e paralisou inúmeros outros programas governamentais, mas a BNCC, que era foco de inúmeras indagações, permaneceu intocada, conforme Tarlau e Moeller (TARLAU e MOELLER, 2020, p.596)

⁸⁰Fundação Lemann, de acordo com Tarlau e Moeller (2020), é uma importante fundação privada criada em 2002 pelo bilionário brasileiro Jorge Paulo Lemann, que se declara apertidária, mas, tem uma visão particularmente ideológica de como a sociedade deve funcionar. Essa visão é baseada na noção de meritocracia, que lhe valeu fama internacional no mundo dos negócios. A aplicação de sua visão da meritocracia às indústrias de cerveja e de restaurantes tornaram Jorge Paulo, em fevereiro de 2018, o 22º homem mais rico do mundo. Além disso, passou a ser respeitado globalmente por sua visão “moderna” de gestão.

⁸¹Tecnocrático é um modelo de governo em que se aplicam métodos científicos na resolução de problemas sociais.

3. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Para estabelecer uma educação antirracista, com equidade e valorizando as diferenças é primordial que haja um comprometimento de toda a comunidade escolar. Os conselhos de classe, as reuniões (inclusive quando há presença de familiares), bem como os planos de aula, devem contemplar e dar ênfase para as questões étnico-raciais. Desde o reconhecimento do Brasil como país pluriétnico e multicultural, a partir da Constituição Federal de 1988, toda a comunidade escolar, incluindo aqueles que são contrários à abordagem da temática em questão, não devem ficar alheios à essa pauta, pois a valorização da mesma é um direito social.

Ao assumir uma postura ativista na educação antirracista, conforme Reis, Almeida e Lima (2023) os desafios perpassam a implementação da educação antirracista em nossa país. Para estes autores, se por um lado podem ser percebidos avanços na educação, por outro lado, algumas pesquisas têm demonstrado que a efetivação dos marcos legais ainda é barrado, pois, “as conquistas formais, as leis, ainda não se traduziram em uma consistente cultura escolar antirracista” (REIS, ALMEIDA e LIMA, 2023, p.2).

Segundo Benedito, Carneiro e Portella (2023), entre as principais dificuldades para a implementação de uma educação antirracista estão:

- a baixa adesão das secretarias municipais de educação aos esforços da educação antirracista, o que se observa pela desconsideração da lei e dos parâmetros legais para a educação, visto que, em pesquisa realizada pela Geledés Instituto da Mulher Negra em parceria com o Instituto Alana⁸² em 2023, sobre a implementação da Lei 10.639/2003 por Secretarias Municipais de Educação, constatou-se que,

em que mais da metade das secretarias (53%) admitem que não realizam ações consistentes e contínuas para a sua aplicação. Esta pesquisa, que obteve a resposta de 21% de todos os municípios do país, ou seja, 1.187 Secretarias Municipais de Educação, mostra também que 18% deles não realizam nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para todas as crianças e adolescentes (BENEDITO, CARNEIRO e PORTELLA, 2023, p.8).

⁸² Geledés Instituto da Mulher Negra e o Instituto Alana são organizações que trabalham no campo dos direitos humanos e em defesa dos direitos de bebês, crianças e adolescentes. Fonte: <https://alana.org.br/>

- A inclusão incisiva nos projetos políticos das escolas;
- A falta de recursos financeiros e didáticos;
- A ausência de profissionais qualificados designados para a implementação das leis;
- a predominância de velhas práticas pedagógicas direcionadas à diversidade cultural, de caráter esporádico, inconsistentes teoricamente, acríticas e restritas a datas comemorativas. Há professores ainda que se esquivam de abordar o assunto em sala de aula, às vezes para evitar conflitos com as famílias, ou por imposição da gestão escolar, ou ainda para evitar a discussão discente sobre a temática. Azevedo e Teixeira (2018) afirmam que:

A história dos negros nunca foi trabalhada verdadeiramente nas escolas. Os negros, na maioria das vezes, são sempre apresentados na condição de escravizados e submissos, e a cultura é resumida folcloricamente, ao samba, capoeira e feijoada, sem questionamentos e discussões sobre o assunto. Para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira deveria acontecer uma reconstrução deste currículo, desmistificando o caráter etnocêntrico, presente até hoje (AZEVEDO E TEIXEIRA, 2018, p.41).

Embora os números acerca do empenho de secretarias de educação para a educação antirracista sejam alarmantes, em contrapartida, devo destacar que no município de Belo Horizonte são aprimoradas leis, diretrizes e políticas públicas de combate à discriminação racial, sobretudo no âmbito educacional, sendo a maioria delas impulsionadas por movimentos sociais, com foco na demanda territorial.

Neste tópico serão apresentadas as principais diretrizes para a educação das relações étnico-raciais na esfera estadual (Minas Gerais) e municipal para a capital mineira, Belo Horizonte.

- **Educação das Relações Étnico-raciais nos documentos que norteiam a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais**

No estado de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) possui uma ação educacional de “Educação das Relações Étnico-raciais⁸³” que tem

⁸³Informações obtidas através do site <https://www.mg.gov.br/servico/ter-acesso-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>, que descreve a ação Educação das Relações Étnico-raciais.

como objetivo o atendimento direto à demanda da população afrodescendente, por meio da oferta de políticas de ações afirmativas e pedagógicas inscritas na Educação Básica, sendo também compreendida como: políticas de reparações, reconhecimento e valorização da história do povo negro, cultura e identidade associadas ao contexto de aprendizagem escolar.

De acordo com o site da SEE, esse serviço é composto por proposição de conteúdo curricular de abrangência das dimensões históricas, sociais e antropológicas inerentes à realidade brasileira, através de ações de reformulação pedagógica que possam ressignificar o processo de aprendizagem dos estudantes, sobretudo da população negra, por meio do reconhecimento identitário e da valorização sociocultural. No âmbito social, a Educação das Relações Étnico-raciais atua como estratégia de combate ao racismo e às violências de caráter epistemológico.

A Educação das relações Étnico-raciais, proposta pela SEE/MG vai ao encontro com a fala de Dias (2020), sobre as relações existentes no cotidiano escolar,

A importância das relações estabelecidas no cotidiano da escola nos conduzirá a práticas necessárias na efetivação de um currículo real que venha contribuir e quebrar as correntes que nos aprisionam às velhas práticas que mantêm uma visão colonizadora da escola. É fundamental romper e abandonar tais condutas que marcam profundamente os lugares de poder (DIAS, 2020, p.31).

- **Política Educacional “Educação e relações étnico-raciais” - PBH**

No município de Belo Horizonte também existe a política educacional “Educação das Relações Étnico-raciais⁸⁴”. Segundo Silva (2007),

[...] A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem

⁸⁴Informações obtidas através do site <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/educacao-e-relacoes-etnico-raciais> acesso em 27 jan 2023.

homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p.490).

Em Belo Horizonte a ação Educação das Relações Étnico Raciais atua em consonância com as diretrizes e princípios estabelecidos pela Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial, (PMPIR), Lei Nº 9.934/2010, que diz:

Art. 1º Fica instituída a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial - PMPIR -, contendo as diretrizes, os princípios e as propostas de ação governamental para a promoção da igualdade racial no Município.

Art. 2º A PMPIR tem como objetivo geral a redução das desigualdades raciais no Município, com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazo, com reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritárias. (BELO HORIZONTE/MG, 2010)

A PMPIR tem como alguns dos seus objetivos específicos: garantir o respeito à dignidade de todo ser humano e o direito do cidadão à autonomia e à convivência comunitária; garantir a não-discriminação de qualquer natureza no acesso a bens ou a serviços públicos e privados; afirmar o caráter multiétnico da sociedade belo-horizontina; reconhecer e garantir o respeito às religiões de matriz africana, em consonância com o princípio constitucional da liberdade religiosa; contribuir para implantar, no currículo escolar, a pluralidade étnico-racial brasileira, nos termos das Leis Federais nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008; implantar ações que assegurem, de forma eficiente e eficaz, a proibição da discriminação, do preconceito racial e do assédio moral em ambientes de trabalho e de educação, dentre outros, respeitando-se a liberdade de crença no exercício dos direitos culturais ou de qualquer direito ou garantia fundamental; enfrentar as desigualdades raciais e promover a igualdade racial como premissa e pressuposto a ser considerado no conjunto das políticas de governo; contribuir para que as instituições da sociedade assumam papel ativo como protagonistas na formulação, na implantação e no monitoramento das políticas de promoção da igualdade racial (BELO HORIZONTE/MG, 2010).

No art. 4º da PMPIR estão presentes as diretrizes norteadoras para seu cumprimento, as quais destaco:

A incorporação da questão racial no âmbito da ação governamental, por meio da integração entre a Coordenadoria Municipal de Promoção da Igualdade Racial e os demais órgãos municipais, visando a garantir a transversalidade da política de promoção da igualdade racial em todas as áreas governamentais; A consolidação de formas democráticas de gestão da política de promoção da igualdade racial e de informação à população do Município acerca das consequências derivadas das desigualdades raciais, por intermédio da mídia, da promoção de campanhas de enfrentamento à discriminação, difundindo-se os resultados de experiências exitosas no campo da promoção da igualdade racial. A melhoria da qualidade de vida da população negra, por meio de políticas específicas e da ampliação de ações afirmativas para a inclusão social, com o objetivo de estimular as oportunidades dos grupos historicamente discriminados (BELO HORIZONTE/MG, 2010).

A Resolução do Conselho Municipal de Educação CME/BH nº003 de 20 de novembro de 2004, ao instituir as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana, reforça que, este documento possui princípios que fundamentam o planejamento, execução e avaliação da educação básica, com o objetivo de promover “a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando estabelecer relações étnico-raciais positivas, na perspectiva da construção de uma nação democrática” (BELO HORIZONTE, 2004).

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte promove a formação continuada de profissionais em serviço, por meio de articulação com as escolas e creches e outras secretarias, em parceria com comunidades tradicionais, Movimento Negro, lideranças indígenas, pesquisadores/as e espaços museológicos.

Figura 5. Capa da cartilha Diretrizes Curriculares do Município de Belo Horizonte para a Educação das Relações Étnico-Raciais



Fonte: Acervo Pessoal (digitalizado)

Vale salientar que as ações para a formação continuada de profissionais da educação ocorrem algumas de forma remota (possibilitando um maior acesso aos servidores) e outras, presenciais, sendo esta última acessada por um quantitativo reduzido de educadores e gestores, pelo fato de ser realizada dentro da jornada de trabalho destes, visto que grande maioria têm a sua carga horária do contraturno comprometida com o trabalho em outras instituições de ensino ou na mesma RMEBH.

Além de encontros periódicos de/para formação continuada de docentes, a RMEBH desenvolve diversas ações para a promoção do combate ao racismo, preconceito e discriminação, como por exemplo:

[...] a implementação dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais; a distribuição dos kits de literatura afro-brasileira, africana e indígena; o Selo BH Sem Racismo; dentre outras ações representam o esforço contínuo para cumprir o estabelecido pela legislação: combater o racismo, suas ideias e práticas, assim como implementar um currículo diverso, de valorização das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, além de, tendo em vista o momento atual, desenvolver um olhar atento para as culturas de estudantes migrantes e refugiados na escola (PBH, ed.38, 2023).

Tais ações geram resultados numa esfera nacional, como ocorreu e ainda ocorre com professoras da RMEBH, a exemplo da Escola Municipal Anne Frank, cujas docentes foram premiadas pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), no 8º Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero: experiências de gestão e práticas pedagógicas antirracistas em ambiente escolar, em

2024, com a professora Sônia dos Santos França, representante da categoria escola, que na 9ª edição do mesmo prêmio, foi premiada com a prática: Quilombos Patrimônios Culturais de Belo Horizonte, desenvolvida na Escola Municipal Secretário Humberto Almeida. Na ocasião, a Escola Municipal Eloy Heraldo Lima, foi condecorada por estar entre as 8 finalistas na categoria escola, sob a coordenação da autora desta pesquisa (como redatora do texto submetido ao edital) e da gestora escolar Eliane da Conceição de Andrade, com a coletânea de práticas docentes que culminaram na Mostra Cultural: Diversidade e Cultura.

Figura 6: Cerimônia de Premiação dos Finalistas da 9ª edição do Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero (2024)



Fonte: https://premioeducar.ceert.org.br/img/home/banner_dialogos_Confira_as_pr%C3%A1ticas.jpg

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte criou os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais (NERER), sendo esta uma estratégia de formação continuada e em serviço, instituída em 2005 para fazer a implementação da lei de forma a propiciar que ela efetivamente fosse/seja aplicada na educação. De acordo com a edição 38 do periódico Comunica Rede,

Os núcleos são coordenados pela Gerência das Relações Étnico-Raciais (Gerer/Smed/PBH) e por uma coordenação ampliada, composta por professores(as) que colaboram, voluntariamente, com o planejamento, a organização e a mediação dos encontros mensais nas nove regionais da cidade. Os núcleos contam ainda com o Repositório Nerer, espaço de compartilhamento de materiais e subsídios - vídeos, textos, legislação e outros - que podem ser acessados pelas(os) integrantes para compartilhamento [...] com o coletivo da escola (PBH, ed.38, 2023).

- **Programas de distribuição de Kits de Literaturas afro-brasileiras, africanas e indígenas para escolas públicas da Prefeitura de Belo Horizonte**

Antes da promulgação da Lei 10.639/2003, na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, professores da rede já discutiam sobre a necessidade de ampliar esse olhar para a história e valorização do negro na educação, com destaque para a década de 90.

Na história recente da Educação no Brasil, a busca pela equidade vem norteando a legislação educacional, os programas e projetos desenvolvidos nos sistemas de ensino e nas instituições escolares. A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, já no início da década de 1990, incluiu temáticas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais em suas práticas e no debate educacional que promoveu por meio de suas várias instâncias (PBH, 2004, p.5).

Em 2004, pensando na materialidade, visto que a lei foi aprovada sem haver um material progresso, pelo contrário, o que haviam eram vários materiais, incluindo literários que necessitavam ser revisados e/ou até mesmo ser retirado de circulação do meio educacional, foi então pensado numa estratégia de materiais educacionais do ponto de vista literário para atender a demanda da legislação.

A prefeitura de Belo Horizonte disponibilizou o primeiro kit de Literatura afro-brasileira e africana e, para a elaboração deste kit, uma equipe da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com pessoas convidadas, após receberem diversos títulos com esta temática, fizeram a leitura e seleção do material. Vale salientar que o acervo que atendia a demanda era mínimo naquela época.

Após a seleção dos materiais, a Secretaria Municipal de Educação adquiriu os itens selecionados e os enviou-os para as escolas. Há de se considerar que nessa época, quase não havia materiais com essa temática, tanto do campo literário quanto de pesquisadores, dificultando a seleção, visto que muitos livros enviados traziam a história afro-brasileira e africana de forma neutra, mantendo ainda um viés colonizador mascarado.

Mas, a partir das demandas da sociedade, sobretudo impulsionadas pelos movimentos negros, foram instituídas políticas públicas relacionadas à Lei 10.639/2003, que provocaram o mercado editorial para que buscassem escritores e escritoras negras, negros e indígenas e materiais que tinham a ver com essa pauta.

Relembrando essa ação visionária, percebe-se que foi muito acertada essa decisão de ter como eixo estruturador das discussões das relações ético-raciais a distribuição de livros com temáticas relacionadas, pois a mesma ajuda a compreender o mundo e as relações sociais.

Por meio da busca pelo cumprimento da Lei 10.639/2003, iniciou-se um processo de aprimoramento publicitário no mercado editorial e, os materiais selecionados, ao chegar nas escolas, os educandos passaram a ser contemplados como a materialidade que educa, numa perspectiva de valorização da diversidade cultural e étnico-racial, da diferença e do combate ao racismo. Ao educar as crianças, espera-se que essa educação perpassasse por seus lares, atingindo as famílias. Isto é, quando o educador utiliza um livro de temática negra e/ou indígena e o trabalha em sala de aula, o mercado editorial é provocado para a produção de mais materiais e a sociedade, de forma geral, pode vir a tornar-se parte integrante da luta contra o racismo.

Vale salientar que essas vivências em sala de aula, podem produzir outras percepções aos alunos em relação ao seu meio familiar e social, o que não pode ser considerado como prejudicial, pelo contrário, como por exemplo:

Os alunos brancos que aprendem a pensar de maneira mais crítica sobre questões de raça e racismo vão para casa nas férias e, de repente, veem seus pais sob outra luz. Podem reconhecer neles um pensamento retrógrado, racista e assim por diante, e podem se magoar pelo fato de a nova maneira de conhecer ter criado um distanciamento onde antes não havia nenhum (hooks, 2017, p.61).

Isto porque, ainda segundo hooks (2017), quando os educadores promovem uma educação antirracista por meio do reconhecimento da multiculturalidade e multirracialidade⁸⁵ do mundo, os alunos passam a receber a educação que desejam e que têm direito.

Em 2006 foi liberado o segundo kit literário com leituras selecionadas e, a partir de 2008, houve uma ampliação, pois, como já estava em vigor a Lei 11.645/2008, o acervo passa a contemplar com ênfase também a literatura indígena e, a partir do

⁸⁵ Multirracial ou “Multirracialidade” é um termo abrangente, sugerindo pluralidade de heranças por várias gerações. Na realidade brasileira, podem ser encontrados indivíduos negros, brancos, asiáticos, indígenas. A maior parte da população, sem a menor dúvida, resulta de mestiçagens de todos os grupos entre si, em maior ou menor grau (ROCHA, 2007, p.27).

mesmo ano, a distribuição de materiais passa a acontecer para um número maior de instituições. Conforme Moreira,

A Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), por meio de sua Secretaria de Educação (SMED), mantém, desde 2003, uma política de distribuição de livros de literatura para seus estudantes. Cada um recebe dois títulos, exceto os da educação infantil, que recebem um livro e um brinquedo. Excepcionalmente, no ano de 2008 foi entregue uma caixa contendo cinco livros para cada estudante de até 2 anos e 11 meses e uma caixa com dez livros para cada estudante da PBH das demais faixas etárias. O objetivo dessa política é democratizar o acesso a esse bem cultural, tanto para os alunos quanto para seus familiares, contribuindo, assim, para a formação de leitores literários. Essa política ficou conhecida na rede como Kit Literário da PBH (MOREIRA, 2020, p.14).

A proposta da política do NERER era que fossem preparados um novo Kit literário para o acervo das escolas da RMEBH de dois em dois anos, entretanto, nem sempre foi possível cumprir esse prazo por questões de caráter público e político.

Houve um tempo de abstinência do envio de materiais, entre 2016 e 2022, inclusive, em 2018, em virtude da ampliação ao atendimento à educação infantil, os recursos foram canalizados para outros direcionamentos educacionais, impossibilitando que a política de entrega dos kits ocorresse naquele ano.

Em 2019 o processo de leitura e seleção de materiais continuou, mas em virtude da pandemia da Covid-19⁸⁶, não foi possível dar encaminhamento na distribuição dos kits, embora a equipe continuasse trabalhando, lendo os livros e selecionando materiais.

Em 2022, foi iniciada uma nova seleção de livros, agora tendo outra barreira, a limitação do mercado editorial, que não estava preparado para atender as exigências de materiais acessíveis, para a inclusão de estudantes e professores com deficiência, como por exemplo, a opção de exemplares em braile ou ainda, audiolivros.

Finalmente, em 2023, foram entregues novos kits para a educação infantil e para o ensino fundamental, incluindo um kit especial que foi enviado para as creches parceiras. Este último, adquirido por meio de uma emenda impositiva da Ministra dos

⁸⁶ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Fonte: <https://www.paho.org>

Direitos Humanos, Macaé Evaristo (na época da aprovação da emenda, vereadora do município de Belo Horizonte).

O kit não só é composto por literatura infantil e infanto juvenil, mas também por materiais para formação docente. Esses kits são enviados para as escolas com algumas finalidades, como por exemplo: garantir o cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em consonância com a lei de Diretrizes e Bases da Educação e com a nova Base Nacional Comum Curricular, contribuir com a formação de leitores que apreciem literaturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, favorecer o trabalho em sala de aula e ampliar o acervo das bibliotecas com temáticas que contemplam as diversidades culturais e étnico-raciais.

Historicamente as escolas da rede pública de educação de Belo Horizonte já possuem em seus acervos literaturas europeias, os chamados "clássicos", os quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos não se reconhecem neles, pois são protagonizados por personagens nórdicos. Os kits literários, além de trazerem histórias do continente africano, do povo negro no Brasil e no mundo e dos povos indígenas, não só valorizam essas vertentes, mas trazem uma representatividade, que no imaginário forma um leitor que se identifica com personagens e histórias vividas por eles.

A seleção de livros para inclusão nos kits literários da rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é muito criteriosa.

Anualmente, com a publicação no Diário Oficial do Município (DOM) de portaria que torna público e regulamenta os critérios de execução da política do kit literário, inicia-se o processo de seleção das obras. Cada editora pode inscrever até dez títulos, que são analisados e selecionados por uma comissão composta por professores, bibliotecários e outros profissionais da SMED, da Fundação Municipal de Cultura e consultores especialistas em literatura. Depois de feita a seleção dos títulos que irão compor os kits, começa o processo licitatório para a aquisição, seguido pela compra e toda a complexa parte logística que abrange o recebimento, a mixagem, a montagem das caixas, a embalagem e a distribuição nas escolas (MOREIRA, 2020, p.15).

São priorizadas histórias negras e indígenas, escritas por autores negros, negras, indígenas e frutos de pesquisas. Muitos livros são recebidos e, logo na primeira triagem (realizada por equipe de docentes selecionados em edital), o quantitativo cai pela metade, por conter conteúdos que não estão relacionados à

pauta. Não só no processo de seleção⁸⁷ de literaturas, mas nas escolas, na ação docente, é preciso haver um letramento racial, observando imagens e termos, afim de barrar a normalização do racismo e, mais importante do que a chegada desses livros nas escolas é a sua circulação. Eles não podem ficar guardados ou armazenados em locais sem acesso.

- **Programa Escola Integrada (PEI)**

O Programa Escola Integrada (PEI) é uma ação que contribui para a melhoria do desempenho e rendimento educacional dos estudantes por meio da ampliação da jornada educativa. Os estudantes participantes do PEI, permanecem na escola em período integral, desenvolvendo tarefas diversas por meio de cursos e oficinas, realizadas e coordenadas por profissionais da escola e por parceiros externos (contratados e/ou voluntários, especialistas em determinados campos artísticos como: teatro, dança, música, capoeira, dentre outros).

Conforme SILVA e ISAYAMA (2017), a carga horária ampliada tem como proposta o desenvolvimento de atividades de diferentes áreas do conhecimento, a formação social e pessoal, o lazer, a prática de esportes, o acesso à cultura e às artes e o acompanhamento pedagógico. Os autores descrevem ainda que as ações educativas são desenvolvidas por agentes culturais e monitores universitários, e que a coordenação local é feita por um professor pertencente ao quadro administrativo da escola, tendo como suporte os setores centralizados e as regionais da SMED (coordenadoria geral e regional).

O PEI está presente nas 173 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e amplia, não só o tempo, mas também os espaços de aprendizagem dos estudantes que realizam atividades diversificadas que contribuem efetivamente no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural, segundo o portal da Prefeitura de Belo Horizonte (2024).

⁸⁷O processo de seleção de literaturas que farão parte dos kits literários é realizado por professores integrantes do NERER há no mínimo três anos e ativos na rede de educação de Belo Horizonte, previamente aprovados e dentro das vagas em edital descritas em edital.

Na EMEHL os educadores da escola integrada além de auxiliarem os estudantes com o reforço escolar e tarefas de casa, promovem trabalhos de campo, educação ambiental e desenvolvimento sustentável, acesso à cultura digital, educação econômica, ética e cidadã, e, no campo das artes, são promovidos trabalhos com musicalização, artesanato e empreendedorismo, cinema, dança, fotografia e teatro. Este último tendo o apoio, no ano 2024, da parceira “Associação Cultural Cia Agnes⁸⁸” que proporcionou aos educandos um contato com atores e atrizes (em sua maioria negros) que através das artes cênicas e dança envolveram os educandos na vivência de performances, em todas as suas etapas, desde o processo de criação à realização de espetáculos cênicos apresentados tanto de forma exclusiva (Mostra Puerícia⁸⁹), quanto em determinados eventos promovidos pela escola, como na Mostra Cultural Diversidade e Cultura (em novembro de 2024) e na formatura dos estudantes (em dezembro 2024).

⁸⁸ A Cia Agnes surgiu em 2001 na cidade de Belo Horizonte (MG), com o objetivo principal de promover a dança nas periferias como linguagem artística, através da dança contemporânea e danças urbanas. Atualmente é composta por oito artistas com idades entre 15 e 34 anos, todos residentes em bairros distantes da capital mineira. Interessados em pensar a cena cultural a partir de referências estéticas e sociais, passou a integrar as linguagens literárias e do teatro, para o desenvolvimento e formação do grupo. Desde 2009 tem como local de trabalho o Centro Cultural do Vila Santa Rita, na região Barreiro. Valendo-se da liberdade e da interligação entre a dança e o teatro, incorporam o material pesquisado e transformam-no em linguagem cênica contemporânea e original. O resultado dessa investigação tem fomentado a criação e produção de diversos trabalhos, contribuindo para a formação de seus integrantes. Fonte: <https://prosas.com.br/> acesso 24 out 2024.

⁸⁹ No dia 30 de novembro de 2024, na Mostra Puerícia, ocorrida no Centro de Apoio à Escola Integrada (CAEI) da Eloy Heraldo Lima (Av. Haydée Abras Homssi, 560, Vale do Jatobá), em BH, com entrada gratuita, ocorreu um teatro promovido pela Associação Cultural Cia Agnes, com a participação de estudantes da Escola Integrada, com tradução em libras e, em seguida, uma Feira de Economia Solidária, onde as famílias dos alunos puderam expor e vender produtos. Durante a Mostra Puerícia, o público apreciou envolventes e animadas coreografias, que contemplaram as danças urbanas, modernas e contemporâneas, o ballet clássico e o teatro, linguagens presentes no projeto artístico. Além da mostra de artes, o evento abriu espaço para que as famílias dos alunos pudessem comercializar produtos artesanais e autorais, movimentando, assim, a economia criativa na região do Vale do Jatobá.

Figura 7: Reportagem sobre o Espetáculo Puerícia



Foto: Thalita Lorraine – Fonte: Instagram Jornal Milionários e Cia Agnes

A inserção do teatro na escola (ou acesso a ele por meio da escola) proporciona um acesso ao capital cultural⁹⁰ que notoriamente é negado aos sujeitos de menor poder aquisitivo, sobretudo, oriundos de periferias, pois, conforme Pereira (2018) a maioria das escolas públicas são acessadas por comunidades carentes, de forma que, os responsáveis pelos educandos não dispõem de recursos para investir no acesso e participação de espetáculos, como por exemplo, a ida ao teatro, tanto no sentido de custo de locomoção, e alimentação, quando para o pagamento para assistir às peças teatrais, torna-se um investimento inviável face das demais necessidades familiares.

⁹⁰ Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu, o capital cultural é um ativo que pode ser encontrado em três estados: incorporado (que torna possível o usufruto do capital cultural objetivado, por exemplo, os hábitos de leitura familiar), objetivado (que pode ser transmitido em sua materialidade, como bens concretos, por exemplo, uma obra de arte ou instrumentos científicos) e institucionalizado (que se dá principalmente na forma de títulos escolares, isto é, o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno que se pode obter com o título escolar). Bourdieu utilizou o conceito de capital cultural para explicar as desigualdades de desempenho escolar entre alunos de diferentes grupos sociais.

3.1 Possibilidades para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana – ênfase em vivências na escola Municipal Eloy Heraldo Lima (EMEHL)

O estudo a seguir foi realizado em uma escola pública da Rede Municipal de Belo Horizonte, que possui órgãos específicos que orientam a prática de uma educação inclusiva, no que se refere aos estudos afro-brasileiros.

Dados da escola⁹¹:

- Instituição: Escola Municipal Eloy Heraldo Lima
- Fundada em 26/08/1991.
- Endereço: Rua Engrácia Costa e Silva, nº 56, Bairro: Jatobá IV - Belo Horizonte - MG.
- Etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais)
- Modalidades: Ensino Regular e EJA.
- Equipe Gestora (2023-2024): Eliane da Conceição de Andrade (Diretora) e Maurício Estevam Cardoso (Vice-diretor).
- Total de estudantes: 744, sendo autodeclarados brancos: 160, pardos: 508, pretos: 75 e não declarado:1; quanto ao gênero são 361 meninas e 383 meninos; Estudantes com deficiência somam 28.
- Total de professores: 68.
- Número de profissionais que trabalham na instituição, por categorias:
Dirigentes: 2
Professores: 68
Funcionários: 6
Estagiários: 7
Terceirizados: 46
- Quanto aos recursos financeiros (Base Ano 2024)⁹²: Receita Municipal em 2024: R\$1.143.212,00 (receita variável, conforme o IDEB e situações emergenciais, como situações de riscos e desastres).

Houve também o repasse federal que são receitas destinadas aos programas PDDE's (Programa Dinheiro Direto na Escola) que são recursos transferidos anualmente pela

⁹¹ Dados obtidos no fechamento anual realizado pela secretaria escolar em dezembro de 2024.

⁹² Dados obtidos no fechamento anual, em reunião de Prestação de Contas ocorrida em dezembro de 2024.

União, de acordo com o número de alunos da escola, conforme a Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021, com a finalidade específica de: provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários para a garantia de seu funcionamento, promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica e o incentivo da autogestão escolar e do exercício da cidadania, com a participação da comunidade no controle social, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2024).

- Justificativa pela escolha da escola: Local de trabalho da autora desta dissertação, fato que propiciou o acompanhamento dos desdobramentos para a realização das atividades realizadas por docentes, das exposições, da participação de reuniões e acesso às informações e dados específicos da unidade escolar.

- Especificidades da escola: A Escola Municipal Eloy Heraldo Lima, fica localizada na zona urbana do município de Belo Horizonte, na regional Barreiro, no bairro Jatobá IV (um dos bairros mais antigos da região). Os estudantes que são assistidos pela escola, são em sua maioria, residentes das áreas periféricas do bairro, incluindo moradores da ocupação “Comunidade Professor Fábio Alves⁹³”, criada em março de 2018.

Alguns estudantes, residentes da ocupação, chegaram a me relatar que sofriam discriminação por parte dos colegas. Logo, identifiquei uma urgência: trabalhar a diversidade social e levar os educandos a compreender que, assim como a Comunidade Dandara⁹⁴ (dentre outras ocupações) é uma comunidade, ao qual os moradores são trabalhadores e trabalhadoras, que através de movimentos sociais

⁹³Contemplando atualmente mais de 500 unidades habitacionais construídas pelos próprios moradores, a Ocupação Fábio Alves vem se defrontando com ameaças de remoção, face a uma decisão judicial de reintegração de posse concedida à empresa, de caráter liminar, contestada por apoiadores, lideranças e militantes envolvidos em sua organização e manutenção. Durante mais de quatro anos de luta no território, foram estabelecidas negociações com o Estado, enquanto a Ocupação se sustentava.

⁹⁴A Comunidade Dandara, também conhecida por Ocupação Dandara ou somente Dandara, foi uma iniciativa das Brigadas Populares, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT) para a ocupação de um território que não cumpria a sua função social no bairro Trevo, região da Pampulha, em 2009. A luta das ocupações sempre levantou que “enquanto morar for um privilégio, ocupar é um direito e um dever”. Fonte: Portal <https://www.labcidade.fau.usp.br>

conquistaram um espaço para moradia, com a Comunidade Professor Fábio Alves, não é diferente.

De certa forma, essas ocupações tão criminalizadas, atuam contribuindo para uma atribuição dos direitos humanos que não tem contemplado toda a população, o direito à moradia. Como demonstrado nos índices de residentes em domicílio sem documentação, o qual a incidência entre negros é a maioria, este dado é confirmado também quando se observa as ocupações.

Quando falo da contribuição social das ocupações, apoio-me em dados publicados por Morado e Libânio (2016) de que, em 24 das ocupações urbanas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, estima-se que vivam cerca de 14 mil famílias ou aproximadamente 55 mil pessoas.

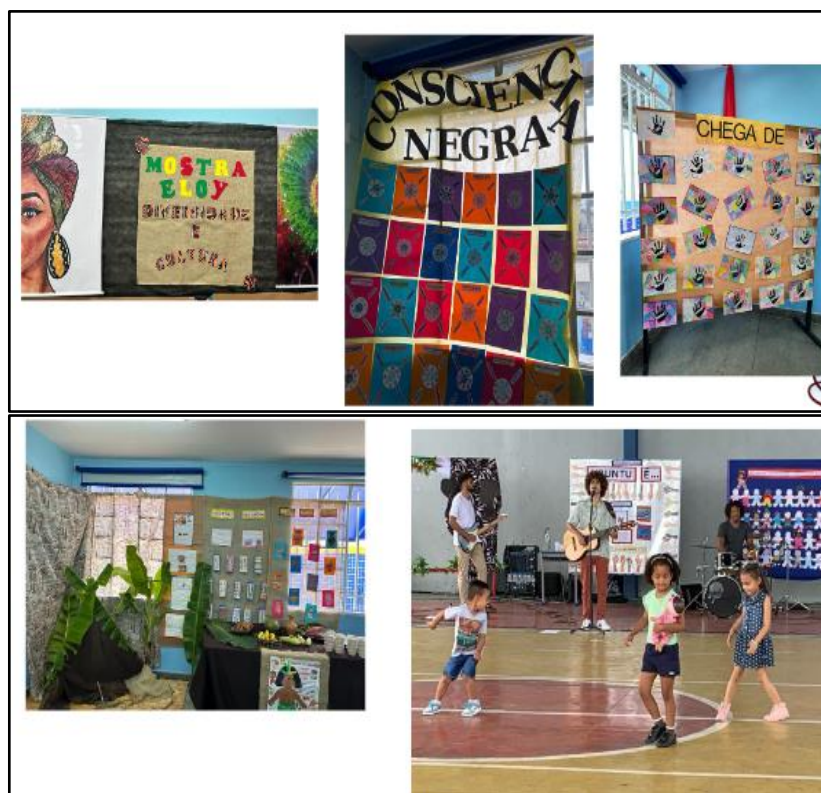
Na EMEHL há atendimento (em média) de 130 estudantes em tempo integral e, em relação a estrutura física, a escola possui uma boa distribuição do espaço físico incluindo salas de aula, auditório, laboratório de informática e de ciências, banheiros, quadras poliesportivas, biblioteca com amplo acervo, uma varanda literária, refeitório amplo, sala para professores, além dos espaços administrativos.

As ações da Escola Municipal Eloy Heraldo Lima, contemplam as propostas pela Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial (PMPIR) de Belo Horizonte, bem como os direcionamentos da Lei 10.639/2003.

No ano 2024 a escola conta com três professoras que integram o Núcleo de Relações Étnico-raciais Municipal e participam mensalmente das reuniões conduzidas pelo mesmo para aprimorarem seus conhecimentos e transmitirem para os demais profissionais da escola as diretrizes exploradas durante estes encontros.

Todos os professores são orientados a promover ações no decorrer do ano, sendo estas ações compartilhadas via redes sociais institucionais e via Mostra Cultural Diversidade e Cultura, um evento aberto para a comunidade escolar.

Figura 8: Mostra Cultural (EMEHL)



Fonte: Acervo da EMEHL (2023).

Outros Recursos Humanos que contribuem com as ações que culminam na Mostra Cultural Diversidade e Cultura são as participações de convidados como: Grupos de Capoeira, Cantores e Grupos teatrais.

É muito importante levar pra o campo educacional as contribuições do povo negro, pois, o percurso para que as ações, como a entrega de kits de literatura afro-pedagógicos, por exemplo, ocorressem/ocorram foi árduo e impulsionado a partir de algumas ações de políticas públicas específicas, que fomentaram o ensino da história e cultura afrodescendente na educação básica da RMEBH.

A EMEHL valoriza imensamente as contribuições da SMED-BH para que através das políticas públicas os professores obtenham uma formação adequada ao cumprimento da lei e alunos e famílias sejam alcançados e impactados com uma educação antirracista.

3.1.1 Teatro Musical: Projeto Africanidades - um resgate à beleza de um Brasil afrodescendente

Foi realizado em 2022 o projeto Africanidades, idealizado pelos professores: Ana Aparecida de Faria Vilaça (Professora de Língua Portuguesa do 9º ano/ EMEHL), Júlio César Silva (Professor de História dos 8ºs e dos 9ºs anos/EMEHL) e Juscélia Almeida de Souza (Professora de Arte do 9º ano/EMEHL).

A lei 10.639/2003 estabelece no parágrafo 2º que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”, enfatizando que,

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil (BNCC, 2018, p. 397).

Augusto Boal (2009), afirma que todo teatro é político! Política é o exercício de viver em grupo, em sociedade e, para isto, são criadas regras, leis e constituições. E, nós, somos instruídos a viver respeitando e obedecendo estas leis, regras e acordos, entretanto, vale salientar que a criação de leis antirracistas se deu a partir de lutas e, às vezes, de enfrentamento à própria lei.

Vale lembrar também que no campo teatral, sobretudo, do teatro negro e/ou para o ensino da história dos povos negros no Brasil, cabe ao docente/discente buscar fontes com informações seguras e confiáveis. Neste sentido, o conhecimento docente/discente de ações e políticas públicas que fomentem o ensino da história e cultura afrodescendente, torna-se em uma etapa fundamental para que tal assunto seja abordado com a devida propriedade, não apenas em períodos e/ou datas específicas, mas em todo o processo de ensino e aprendizagem e em qualquer período do ano letivo.

No Projetos Africanidades, os idealizadores descrevem que é de suma importância entender nossa história para compreender quem somos. Pode-se pensar no tamanho dessa importância quando se fala como sociedade, como país.

Neste país, onde por muito tempo se sustentou o mito da democracia racial, o dia a dia na escola nos mostra a falácia que isso representa e o quanto as crianças e os adolescentes replicam o que, desde muito cedo, compartilham em nossa sociedade: os velhos preconceitos raciais, como descreve Alexandre (2017),

Mais de cem anos se passaram desde o período da escravização⁹⁵ e, não obstante, as marcas deste período ainda se fazem presentes na sociedade atual sob a forma do racismo, velado ou não, existem aqueles que ainda afirmam que não há preconceito no país e que o Brasil é uma nação miscigenada, na qual não existe a possibilidade de fazer a distinção entre brancos e negros. No entanto, estas assertivas nos levam a alguns questionamentos: como explicar que a maioria dos sujeitos que vive nas periferias do país seja composta por negros? Até que ponto podemos falar que abolimos a escravização, uma vez que o negro segue sendo desvalorizado e lutando pelos direitos que, no nível teórico e sociopolítico, deveriam ser iguais, independentemente da cor da pele? (ALEXANDRE, 2017, p.20).

Situações em que alunos se valem da cor da pele para diminuir ou atacar outros alunos é uma realidade. Por vezes, essas situações são tão absurdas que se chega ao ponto de alguns alunos negarem seus traços para não se identificarem com a estética, os hábitos e as manifestações culturais dos negros, que, por séculos, foram inferiorizadas, marginalizadas, desprovidos de beleza ou de valor. Tão absurdo e triste quanto a primeira situação, é a possibilidade de lhes faltar a autoestima, por já terem internalizado um sentimento de menos valia, perante uma sociedade estruturalmente racista, pois, conforme relata Rocha (2012),

[...] a prática racista elegeu um padrão europeu de cultura, beleza e estética, negando e inferiorizando o grupo negro. As experiências negativas vivenciadas pelas crianças negras nesse modelo de sociedade discriminatória fazem com que elas sejam levadas a construir negativamente imagens sobre si próprias, desenvolvendo uma baixa autoestima e rejeição de suas raízes étnicas (ROCHA, 2012, p.13).

Para os idealizadores do “Africanidades”, desenvolver este projeto foi uma oportunidade, não só de falar sobre as atrocidades da escravização, mas também falar dos movimentos de resistência, de luta contra o sistema escravocrata, sobre a arte feita por mãos de negros e afrodescendentes nos mais diversos campos da Arte

⁹⁵ Na citação original é utilizada a palavra escravidão, entretanto, a autora deste texto opta pela substituição do termo “escravidão” pelo termo “escravização” para dar ênfase à situação de uma ação imposta por outra pessoa e não a uma condição de sujeição por livre e espontânea vontade dos sujeitos escravizados.

e da Literatura, como também, falar sobre a influência das línguas de matriz africana na construção da Língua Portuguesa; influência que levou a filósofa e antropóloga Lélia Gonzalez a levantar uma nova denominação para a língua “*Pretuguês*”⁹⁶. A ideia a ser trabalhada perpassa pelo diálogo entre as disciplinas Arte, História e Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física, uma vez que essa temática transversal, está presente em diversas áreas de conhecimento.

Ainda, segundo os idealizadores do projeto, estes foram os objetivos: abordar conteúdos trabalhados em sala, nas aulas de História, Língua Portuguesa e Arte, mostrar aos alunos que o conhecimento ultrapassa os muros da escola, desenvolver habilidades necessárias para olhar criticamente a história da contribuição do povo negro para a formação do nosso país, conscientizar os estudantes de que há muito o que aprender ao conhecer museus e outros espaços culturais, estimular os estudantes a se apropriarem dos espaços da cidade, formar cidadãos conscientes da importância da história e da luta para conquista de direitos, tendo, como ponto de partida a memória social e coletiva do Brasil, país multicultural e pluriétnico.

As artes cênicas, músicas e danças foram trabalhadas e ensaiadas, explorando a temática e promovendo a transformação de saberes do senso comum em saberes historicamente construídos e, com a culminância do projeto, toda a comunidade escolar foi impactada.

Estes educadores comprovam o relato de Rocha (2012), sobre o empenho de profissionais da educação, que buscam estratégias e metodologias para desenvolver uma educação antirracista, pois, conforme a autora, “nas últimas décadas, alguns educadores têm tentado fundamentar sua prática cotidiana, direcionando-a para uma educação antirracista, o que abre maiores possibilidades de sucesso escolar para o aluno negro” (ROCHA, 2012, p.14).

Durante as aulas, passando pela história do negro no Brasil, os professores trabalharam com a introdução de ações necessárias para o entendimento da cultura e da relevância do povo negro para a construção da identidade nacional, por meio de debates. A partir de textos literários, como poemas de Conceição Evaristo, por exemplo, foram provocadas reflexões sobre o tema, promovendo também o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes.

⁹⁶ O termo “*Pretuguês*” foi cunhado pela intelectual Lélia Gonzalez para se referir à influência que os idiomas de origem africana têm no português falado no Brasil.

Além da história do negro, os estudantes foram convidados a refletir sobre a desigualdade econômica e social, pautada pela cor da pele e foram abordados, a partir do conceito do colorismo⁹⁷ e da política eugenista⁹⁸ adotada no início do século XX e dos reflexos do racismo estrutural.

A partir das reflexões e debates, foram apresentadas aos alunos personalidades negras, do passado e do presente, que influenciaram ou influenciam a nossa cultura. A sala de aula foi transformada no que hooks (2017) chama de ambiente com “um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir” (hooks, 2017, p.56). Estas práticas docentes, prepararam os educandos para o ápice do projeto, que foi uma encenação dramática, que tocou profundamente os participantes que assistiram e os corpos que protagonizaram. De acordo com Fazzioni e Pereira (2022),

O Drama é uma abordagem metodológica para o ensino do teatro na qual uma narrativa é criada por meio de uma experimentação desenvolvida no “aqui e agora”. Para iniciar um processo de Drama, é preciso que um contexto ficcional seja instaurado e os(as) participantes sejam convidados(as) a adentrarem esse contexto assumindo papéis e personagens ou sendo eles(as) próprios(as) vivenciando diferentes situações, interações, conflitos, criando cenas improvisadas e/ou desvendando mistérios (FAZZIONI, PEREIRA, 2022, p. 38).

Os estudantes apresentaram uma performance cênica com um espetáculo de recitação poética, música e dança para a comunidade escolar, convidando todos a refletirem sobre a pauta do projeto e a desenvolverem uma visão crítica a respeito do assunto.

A apresentação foi realizada por Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e as etapas da apresentação foram as seguintes:

⁹⁷Colorismo, também chamado de Discriminação pela cor da pele, é uma forma de preconceito ou discriminação em que pessoas que geralmente são membros da mesma raça são tratadas de forma diferente com base em implicações sociais que vêm com os significados culturais ligados à cor da pele.

⁹⁸É uma ideologia para pautar, através da ideia da raça e da diferença de cor de pele entre trabalhadores braçais e elites econômicas como justificativa para manutenção da desigualdade através das teorias segregatícias de base eugenista.

O PROJETO AFRICANIDADES

Roteiro da Apresentação:

Boas vindas e introdução, apresentadas pelas professoras Juscélia e Ana.

Vídeo “Desigualdade racial no Brasil – 2 minutos para entender!”⁹⁹

- Apresentação da música “Stand up”, de Cynthia Erivo.

1º ato

Seis estudantes ficam sentados em pufes, estalando os dedos no ritmo da canção. A vocalista se levanta e começa a cantar um solo e a caminhar fazendo leves movimentos corporais interpretando a canção.

No momento do refrão, todos se levantam e cantam juntos com a vocalista.

Ao final da canção, todos saem de cena, ficando apenas a vocalista fazendo um solo de encerramento. Em seguida, a mesma deixa o palco.

Tradução da canção Stand’up de Cynthia Erivo

*Levantar
Eu tenho andado
Com meu rosto virado para o Sol
Peso nos meus ombros
Uma bala na minha arma
Oh, eu tenho olhos atrás da minha
cabeça
Para o caso de eu ter que correr
Faço o que posso, quando posso,
enquanto posso, pelo meu povo
Enquanto as nuvens se esparsam e as
estrelas encham a noite

É quando eu vou me levantar
Levar meu povo comigo
Juntos estamos indo*

*Para um novo lar
Lá do outro lado do rio
Você pode ouvir a liberdade
chamando?
Me chamando para responder
Vou continuar continuando
Eu posso sentir nos meus ossos

Pela manhã bem cedo
Antes que o Sol comece a brilhar
Nós vamos começar a nos movimentar
Em direção a essa linha de separação
Estou andando pelas águas
lamacentas
Você sabe que eu sou decidida*

⁹⁹O vídeo desigualdade racial no Brasil apresenta os índices do IBGE relacionados a disparidade entre a relação negro e não negro no Brasil. Fonte: desigualdade racial no Brasil. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0> acesso 15 fev 2024.

*E eu não me importo se eu perder um
pouco de sangue a caminho da
salvação
E lutarei com a força que tenho até
morrer*

*Então eu vou me levantar
Levar meu povo comigo
Juntos estamos indo
Para um novo lar
Lá do outro lado do rio
Você pode ouvir a liberdade
chamando?
Me chamando para responder
Vou continuar continuando*

*E eu sei o que há depois da curva
Pode ser difícil de enfrentar, porque
estou sozinha*

*E eu provavelmente irei falhar
Mas Deus sabe que eu tentei
Tão claro quanto as estrelas enchem o
céu*

*Me levantar
Levar meu povo comigo
Juntos estamos indo
Para um novo lar
Lá do outro lado do rio
Eu ouço a liberdade chamando
Me chamando para responder
Vou continuar continuando
Eu posso sentir nos meus ossos*

*Eu vou preparar um lugar pra você
Eu vou preparar um lugar pra você*

2º ato

Dois alunos entram em cena, cumprimentam-se e começam a recitar um *Slam* criado por estudantes da turma. A recitação ocorre de forma intercalada e, ao final, os dois recitam juntos em tom mais alto: RACISMO NÃO!

Em seguida, deixam a cena.

SLAM: RACISMO NÃO!

Preparados?

*A mídia não quer que você saiba
O verdadeiro significado
Só pela sua cor de pele
De morte ameaçado.*

*Sua mãe pensativa
Orando para não dar errado
Para ser alguém na vida
E não ser discriminado.*

*Pedindo perdão
Mesmo não estando errado.
Mas não importa o que falem*

*Pois sempre será lembrado
Como instrumento de trabalho.*

*E o suor escorrendo no rosto
E o ódio no coração
Traz medo e vai passando
Em geração[...]*

*Os negros carregam esse fardo
Visto como escravo
Chicotes disfarçados colocados
Em outros espaços,
Debaixo dos braços os empresários.*

*Trazendo no coração
Uma dor imensurável.
Espero que vocês tenham sentido
A minha visão
E abraça a percepção
RACISMO NÃO!*

3º ato

Quatro estudantes entram em cena sentam-se nos pufes e permanecem sentadas. Uma de cada vez se levanta, recita parte da canção cota não é esmola, volta a se sentar, outra se levanta e continua a recitação e assim sucessivamente.

A recitação ocorre no seguinte trecho da canção “Cota não é esmola” de Bia Ferreira:

*Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola
Experimenta nascer preto na favela, pra você ver
O que rola com preto e pobre não aparece na TV
Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa a casa, outras coisas mais
Deu meio-dia, toma banho, vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra correr comprar o pão
E já que ela tá cansada quer carona no busão
Mas como é preta e pobre, o motorista grita: Não!*

*E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem ônibus, já tá cansada, mas se apressa
Chega na escola, outro portão se fecha
Você demorou, não vai entrar na aula de história
Espera, senta aí, já já dá uma hora
Espera mais um pouco e entra na segunda aula
E vê se não se atrasa de novo, a diretora fala
Chega na sala, agora o sono vai batendo
E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
Se a passagem é três e oitenta, e você tem três na mão
Ela interrompe a professora e diz: Então não vai ter pão
E os amigos que riem dela todo dia
Riêm mais e a humilham mais, o que você faria?*

*Ela cansou da humilhação e não quer mais escola
E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola
O tempo foi passando e ela foi crescendo
Agora lá na rua ela é a preta do suvaco fedorento
Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita
Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola*

*Cansada de esmolas e sem o dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apartamentos no centro da cidade
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades*

4º ato

As mesmas estudantes seguem em cena, agora cantando e dançando a canção, a partir do trecho a seguir:

*E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo
E nem venha me dizer que isso é vitimi
Que isso é vitimi
Que isso é vitimismo*

*E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo*

*E nem venha me dizer que isso é vitimi
Que isso é vitimi
Que isso é vitimismo*

*São nações escravizadas
E culturas assassinadas
A voz que ecoa no tambor*

*Chega junto, e venha cá
Você também pode lutar
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio para revolucionar*

*Não deixem calar a nossa voz não!
Não deixem calar a nossa voz não!
Não deixem calar a nossa voz não!
Re-vo-lu-ção*

*Não deixe calar a nossa voz não!
Não deixe calar a nossa voz não!
Não deixe calar a nossa voz não!
Re-vo-lu-ção*

*Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai*

*Nascem milhares
Dos nossos*

*Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
E é peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
Peito aberto, espadachim do gueto, nigga
Peito aberto, espadachim do gueto, nigga
Peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!
(Peito aberto, espadachim) É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
(Peito aberto, espadachim) É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!*

*Vamo pro canto onde o relógio para
E no silêncio o coração dispara
Vamo reinar igual Zumbi e Dandara
Ô Dara, ô Dara
Vamo pro canto onde o relógio para
No silêncio o coração dispara
Ô Dara, ô Dara*

Todos juntos continuam agora recitando os versos da canção em coro:

*Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo hein*

*Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo
Existe muita coisa que não te disseram na escola*

Novamente somente uma estudante passa a recitar o trecho da canção:

*Eu disse, cota não é esmola
Cota não é esmola
Eu disse, cota não é esmola
Cota não é esmola
Cota não é esmola
Cota não é esmola
Eu disse, cota não é esmola
Cota não é esmola
Cota não é esmola
Cota não é esmola*

Todos juntos, voltam a cantar os versos da canção a partir do trecho abaixo:

*São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor
Chega junto, e venha cá
Você também pode lutar
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio re-vo-lu-cio-nar
Cota não é esmola!*

Em seguida todos saem de cena.

Encerramento da apresentação:

Ao final, ocorrem os agradecimentos e é passado um vídeo com imagens de personalidades negras ao som da música: Raça, de Milton Nascimento:

Letra da música Raça de Milton Nascimento

*Lá vem a força, lá vem a magia
Que me incendeia o corpo de alegria
Lá vem a santa maldita euforia
Que me alucina, me joga e me rodopia*

*Lá vem o canto, o berro de fera
Lá vem a voz de qualquer primavera
Lá vem a unha rasgando a garganta
A fome, a fúria, o sangue que já se levanta*

*De onde vem essa coisa tão minha
Que me aquece e me faz carinho?
De onde vem essa coisa tão crua
Que me acorda e me põe no meio da rua?*

*É um lamento, um canto mais puro
Que me ilumina a casa escura
É minha força, é nossa energia
Que vem de longe prá nos fazer companhia*

*É Clementina cantando bonito
As aventuras do seu povo aflito
É Seu Francisco, boné e cachimbo
Me ensinando que a luta é mesmo comigo*

*Todas Marias, Maria Dominga
Atraca Vilma e Tia Hercília
É Monsueto e é Grande Otelo
Atraca, atraca que o Naná vem chegando*

Figuras 9: Estudantes apresentando o Teatro Musical “Africanidades”



Fonte: Arquivo Pessoal (2023).

Análise da Apresentação teatral

Através do projeto africanidades foram explorados, de forma contextualizada, conhecimentos na questão da inserção dos negros no território brasileiro, desde a chegada dos navios negreiros, passando pelo sofrimento, pela abolição e culminando nos reflexos que perduram até os dias atuais.

Promoveu-se a ampliação do conceito de contextualização do ensino, sendo este apresentado a partir de 2010 como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BNCC, 2018; p.11).

Foi apresentado aos educandos a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação de discriminações. As criações de *Slam* proporcionaram o uso da criatividade para transformar os saberes acerca das desigualdades sociais em um rap, levando a mensagem ao público de forma séria, mas atrativa.

A apresentação pode ser considerada um teatro negro, pois segundo a definição proposta por Alexandre, esta modalidade de teatro “trata dos textos dramáticos e/ou espetaculares em que os negros, suas identidades e sua visão ideológica do (e para o) mundo aparecem como temática central, ou seja, espera-se que seja apresentado o ponto de vista interno inerente aos negros” (ALEXANDRE, 2012, p.143).

Os educandos demonstram grande satisfação pessoal ao se perceberem como sujeitos ativos no processo de descolonização, no combate ao racismo e discriminação racial.

Quanto ao período de musicalização, a escolha das canções foi algo preponderante, pois propiciou o desenvolvimento de uma performance cênica com ênfase na arte/ teatro. Alexandre (2017), propõem uma reflexão que nos permite questionar a cultura hegemônica “fabulada”, quando corpos negros por meio da performance mnemônica¹⁰⁰ retransmitem mitos e rituais de origem afro-brasileira, cumprindo a função de

realizar uma cerimônia social, enfatizando as identidades culturais do negro mineiro e brasileiro, fazendo dialogar com seus mitos de raízes

¹⁰⁰A técnica mnemônica é um recurso de memorização de dados e informações usado desde a Grécia Antiga, cujo objetivo principal é fixar conceitos complexos por meio do uso de palavras mais simples. Ou seja, essa é uma técnica que utiliza a simplificação e a associação para memorizarmos alguma coisa mais complicada. Fonte: <https://www.unicesumar.edu.br/> acesso 08 set 2024.

"folclóricas", religião e ideologias. Neste sentido, há que se ter em conta que o ato de dançar, assim como o de representar, e performatizar, é um ato de inscrição corporal e cultural, pois com a arte os sujeitos negros podem ver as suas identidades sendo trazidas para cena, sendo ressignificadas e isso permite, ao mesmo tempo, identificações, discussões e reflexões (ALEXANDRE, 2017, p.51).

O cenário em que foi realizada a apresentação, foi uma sala da escola, utilizando baixa iluminação e os protagonistas performaram ao som de instrumentos de percussão tocados por um integrante do grupo. Inicialmente todos apareciam sentados e de costas para o público. Aos poucos, levantavam-se e iniciavam suas performances, em alguns momentos, ao som de estalos dos próprios dedos e com passos previamente ensaiados. Este exemplo de ambiente cenográfico é lido por Alexandre (2017) como cenário de execução do ato performático ritualístico. Segundo o citado autor,

A dança, os passos marcados, em harmonia e em conjunto com a música, os cânticos e as vozes daqueles membros das comunidades; realizam, concretizam e, concomitantemente, dão voz aos aspectos culturais que perpassam pelo corpo de cada integrante, diluindo assim as fronteiras entre as linguagens do rito, da performance e da dança, conjugando-as no ambiente, que pode ser lido como o cenário de execução do ato performático e ritualístico. (ALEXANDRE, 2017, p.57)

Este tipo de atividade contempla os requisitos da BNCC e, conforme Rocha (2007) promove uma contribuição para ampliar o conhecimento sobre as culturas Africana e Afro-brasileira, desconstruindo e eliminando estereótipos contra os negros e sua cultura, através do desenvolvimento de atitudes e valores quanto à pluralidade cultural.

Os educandos foram imersos na temática e seus corpos e vozes transmitiram os sentimentos expressos nas letras das canções. O trabalho em equipe, de interação e envolvimento em pautas que envolvem a luta dos negros no Brasil, foi um fator que colaborou com a construção do conhecimento, envolvendo toda a comunidade escolar.

Essa foi também uma oportunidade de apresentar à comunidade escolar um nicho de mercado que vem numa crescente e que precisa ser mais explorado, o teatro criado e encenado por negros, pois, conforme Alexandre (2017)

Nos últimos anos, a cena negra em Belo Horizonte tem sido renovada com a criação de novos grupos e o fortalecimento de outros artistas negros que se destacaram em trabalhos solos ou por meio da participação em montagens de outros coletivos. A título de exemplo

destaco, os coletivos Espaço Preto, Grupo dos Dez, NEGR.A e os artistas Alexandre de Sena, Anderson Feliciano, Danielle Anatólio, Felipe Soares, Grace Passo, entre outros. (ALEXANDRE, 2017, p.50).

Conforme relato de uma das protagonistas do teatro africanidades, sua criação foi uma construção coletiva, em que os idealizadores incentivaram as estudantes a opinarem sobre as ações a serem realizadas e, por meio de suas contribuições, alcançaram um resultado que superou expectativas, pois, além de atingirem os objetivos esperados, foi trabalhado o nervosismo, a ansiedade e o medo da encenação pública (reações apresentadas pela própria estudante), que, acrescentou ainda que foi através desse projeto que perdeu o medo de falar e cantar em público e que esse é um projeto que ficará para sempre em sua memória.

3.1.2 Outras ações antirracistas que implementam o ensino das relações étnico-raciais na EMEHL (2022-2023)

Quando os alunos recebem os kits literários na Escola Municipal Eloy Heraldo Lima é realizada uma solenidade para destacar quão importante é esse evento. Em 2023 algumas professoras transformaram o auditório em um local temático para promover um momento de formação docente. A professora da RMEBH, Maria das Mercês Vieira Cunha¹⁰¹, no dia 21 de outubro de 2023, sábado, contribuiu para a formação de professores, juntamente com a equipe de gestão, levando aos docentes informações importantíssimas sobre a entrega dos kits literários e, para encerrar o evento, o professor da mesma escola, Evandro Aurélio André, ficou responsável por tocar instrumento de percussão, enquanto o artista convidado, João Jubá¹⁰² tocava violão e entoava cânticos do movimento intitulado por ele de MPAB (Música Popular Afro-Brasileira).

¹⁰¹ Maria das Mercês Vieira Cunha é professora de História na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e atua na Gerência das Relações Étnico-Raciais - SMED/BH.

¹⁰² O cantor e compositor João Jubá é nascido em Betim/MG, mas criado desde sempre em Contagem, na região metropolitana de Belo Horizonte, e conta histórias regionais através de suas músicas e interpreta canções de grandes artistas, que tem como influência. Fonte: <https://noticias.r7.com/>

O espaço temático foi mantido para a visita dos alunos no decorrer da semana e, para a entrega dos kits, foi realizado um evento que permitiu aos educandos festejarem com educadores e artistas convidados, sendo na educação infantil com contação de histórias, e nos anos iniciais do ensino fundamental com a participação de artistas de circo.

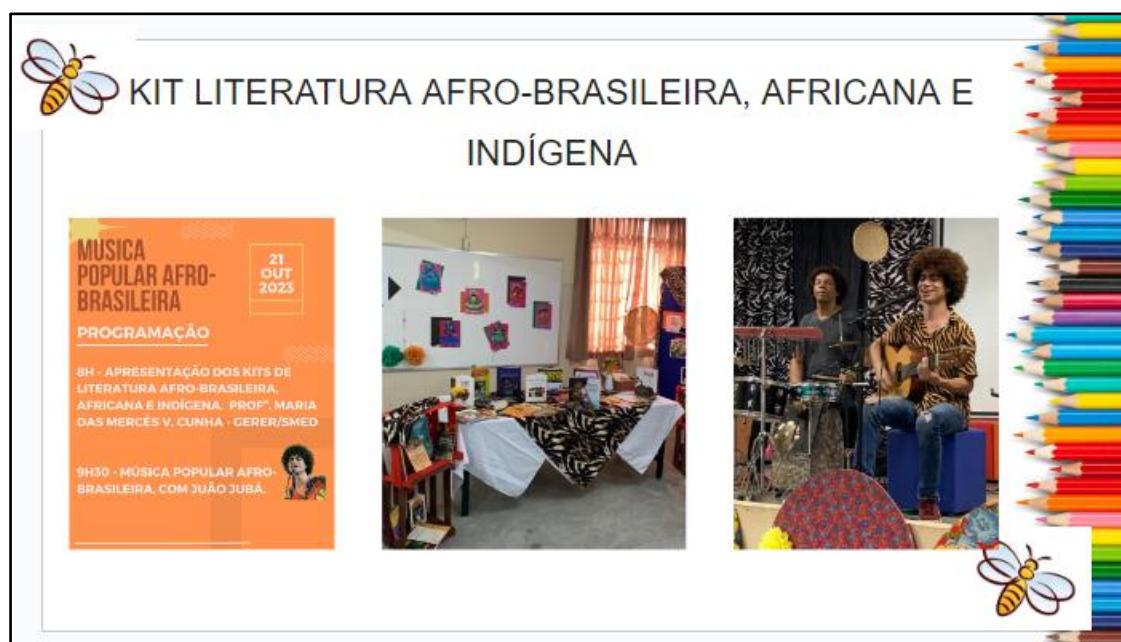
Figuras 10: Entrega dos Kits Literários para estudantes (EMEHL)



Fonte: Acervo da EMEHL(2023)¹⁰³

¹⁰³ Registro apresentado pela equipe gestora no início do ano escolar 2024, em apresentação em PowerPoint, intitulada "Avaliação da Gestão 2023 – Projetos e Ações desenvolvidas". Foram

Figura 11: Encontro Formativo para Docentes da Escola Municipal Eloy Heraldo Lima (EMEHL)¹⁰⁴



Fonte: Acervo da EMEHL (2023).

Na escola Municipal Eloy Heraldo Lima, os livros de temática negra e indígena são instrumentos para contação de história por parte dos professores e dos alunos. São também realizados trabalhos educativos com a utilização dos kits literários, com sugestão de apoio das famílias, para que as mesmas sejam reeducadas no sentido de valorizar as diversidades.

Os momentos de contação de histórias ocorrem uma vez por semana no horário de uso da biblioteca. Nas aulas em biblioteca os educandos são orientados a escolher livremente o livro que desejam ler com autonomia e liberdade (livros já separados conforme o nível de escolaridade). Em outros momentos, uma estudante ou a professora conta a história, e a seguir ocorre a discussão do conteúdo. Em todas as salas de aula há um acervo de literaturas selecionadas para serem trabalhadas.

Rodas de conversa e vídeo aulas também fazem parte da práxis docente com a mesma pauta. Interessante ver o interesse de crianças pelas princesas negras, pois finalmente, agora estes sujeitos se sentem representados nas literaturas.

selecionadas fotografias do acervo escolar, compiladas e projetadas com o título de cada ação para a apreciação do corpo docente da EMEHL.

¹⁰⁴ Apresentação dos Kits de Literatura Afro-brasileira, Africana e Indígena para professores. Da esquerda para a direita: Encarte de divulgação da formação docente para apresentação dos Kits, Espaço temático para a formação, Cantor João Jubá no vocal e violão e professor Evandro na bateria.

Os processos de leituras normalmente culminaram em produções que foram expostas na escola, como ocorreu com a leitura do livro “O cabelo de Lelê”, escrito por “Valéria Belém”, a Bonequinha Preta de “Aláide Lisboa” e “A menina e o tambor” de autoria de Sônia Junqueira.

Figuras 12, 13 e 14: Painéis criados a partir das literaturas



Fonte: Acervo da EMEHL (2022/2023)

- **Exposição de painéis**

Os alunos foram instigados a participar ativamente da construção de locais temáticos e produção de painéis e letreiros. Mais importante que a culminância de visita é o processo de construção, ao qual os educandos trabalham de forma interdisciplinar, adquirindo conhecimentos em diversas disciplinas.

Alguns estudantes após visita ao zoológico e serem informados sobre a origem dos animais, pintaram quadros com a temática “savanas africanas”, enquanto outros estudantes reproduziram a pintura de um grande painel. Estas pinturas foram expostas durante a feira cultural.

Figura 15: Espaço temático para a Compartilhamento de Saberes



Fonte: Acervo da EMEHL (2022/2023)

Figuras 16 e 17: Painéis Temáticos para a Mostra Cultural



Fonte: Acervo da EMEHL (2022/2023)

- **Confeção de máscaras africanas**

Em 2023 foi realizada a confecção de máscaras, simulando a confecção das máscaras africanas, sendo esta uma proposta aos alunos do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Foi passado um vídeo que, de forma lúdica, abordava o simbolismo das máscaras. Foram utilizados elementos recicláveis para produzir e pintar as máscaras e, sempre enfatizando o viés espiritual, religioso e que os afrodescendentes utilizavam materiais extraídos da natureza e consagrados aos seus deuses, valorizando não só o fazer artístico, mas também a simbologia religiosa. Conforme Ferreira (2020),

Não se pode considerar argumentos pejorativos de muitos antropólogos europeus que rebaixaram a produção artística tradicional em África por “Arte Primitiva”, já que estes não compreenderam a complexidade da significação de uma obra que não se compromete com a representação, nem com a diversão, se isolada enquanto objeto – isto posto, sobretudo ao tratar da produção de esculturas e máscara Baongo. Algumas formas de representação africana tradicionais não levam em conta a imitação do real, mas a significação do sobrenatural, através do material. Para as Artes Africanas tradicionais não há necessariamente o compromisso da reprodutibilidade dos caracteres humanos, e, sim, a significação de divindades em sua relação com a natureza expressas materialmente em ritual (religioso ou social). (FERREIRA, 2020, p.156)

Durante a realização deste plano de aula, os estudantes puderam compreender a existência da cultura africana, que possui para estes povos um devoção ao que eles consideram sagrado, não só a elementos da natureza, como à divindades sobrenaturais de suas culturas.

Foi apresentado o mapa da África, e os estudantes puderam apreciar por meio de vídeo aulas e imagens, a simbologia de algumas máscaras, suas origens, os povos diversos no continente africano que fazem/faziam uso de tais máscaras, bem como a consagração dos elementos que eram utilizados para produzir as máscaras.

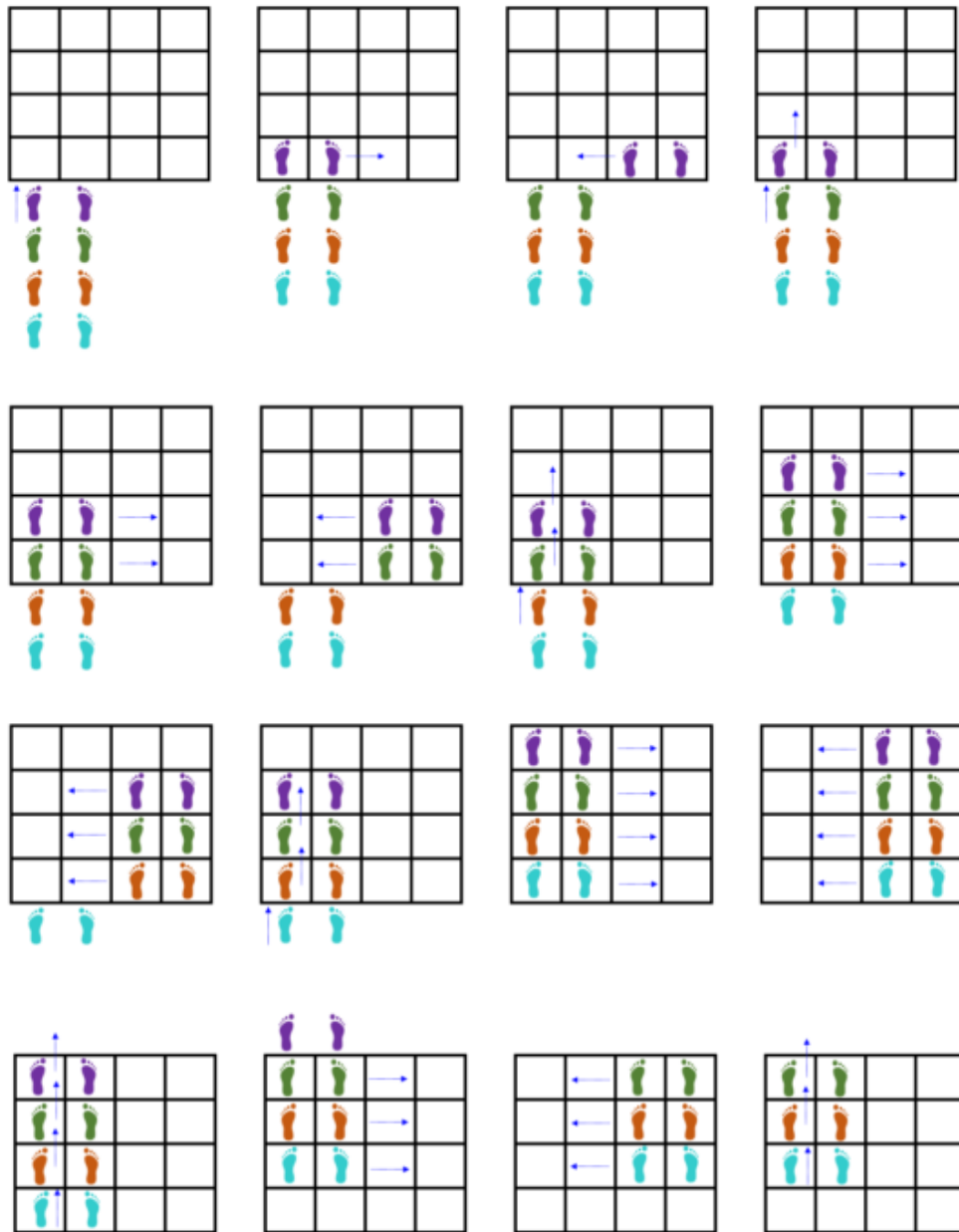
Essa atividade conduziu os alunos a reconhecer um pouco mais do estudo da história da África e dos povos africanos e, na questão prática, com criatividade, puderam contemplar a construção individual e coletiva, quando as máscaras feitas com uso de materiais recicláveis, foram expostas para apreciação durante visitação da comunidade escolar.

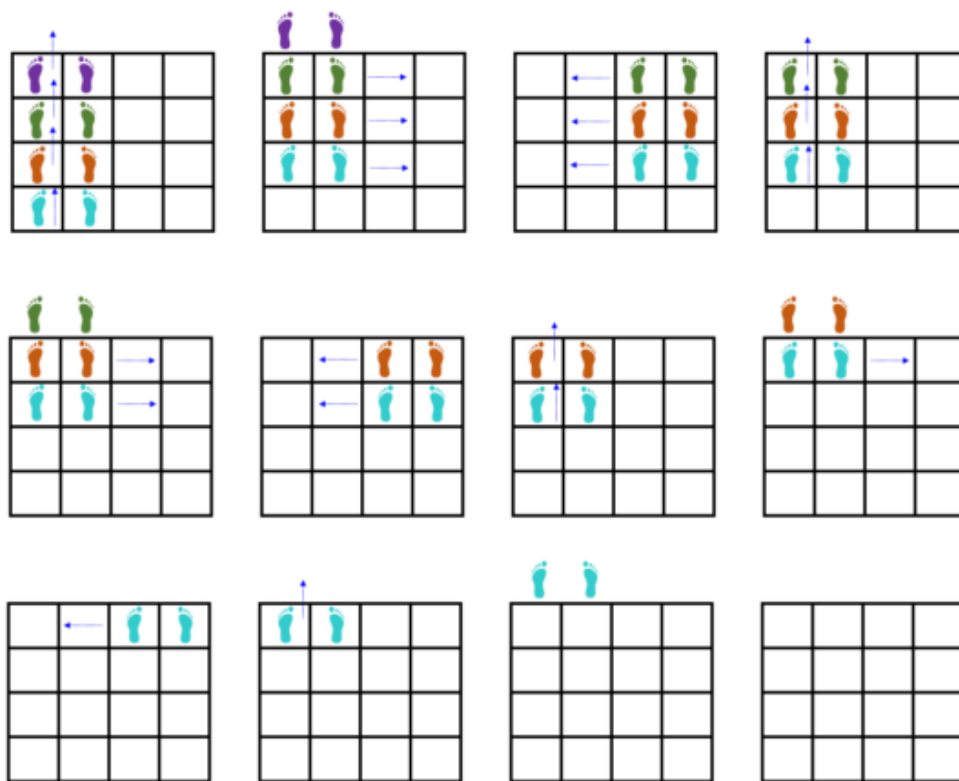
- **Jogos e Brincadeiras Africanas**

Durante a exposição da Feira Cultural na mesma escola, foi proposto aos estudantes a participação de brincadeiras e jogos africanos, sendo um destes a amarelinha africana e, não só estudantes, mas professores e visitantes entraram na brincadeira, seguindo a canção “Minuê, minuê, le gusta la dancê. Le gusta la dancê, la dança, minuê”.

A figura abaixo apresenta a ordem dos pulos na imagem e cada cor de pé representa um participante.

Figura 18. Jogo Amarelinha Africana

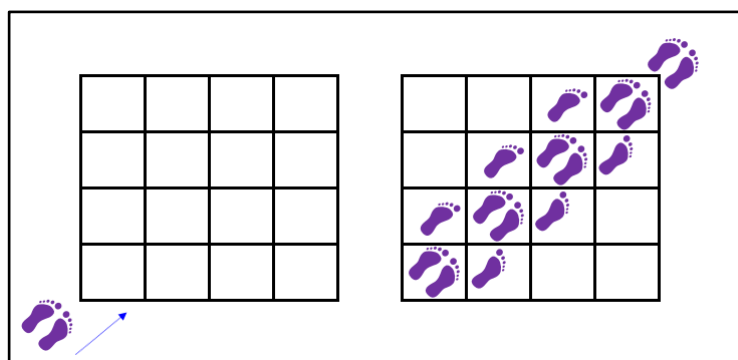




Fonte: <https://maemaonamassa.com/amarelinha-africana>

No jogo de amarelinha africana, pode-se alterar as posições, usando a criatividade, como no exemplo abaixo:

Figura 19: Sugestão de coreografia para a amarelinha africana



Fonte: <https://maemaonamassa.com/amarelinha-africana>

Os jogos favorecem de forma lúdica a construção de saberes como por exemplo, com amarelinha africana foi possível perceber que há jogos e brincadeiras brasileiras inspiradas nos jogos africanos, e que proporcionam um trabalho em equipe, sincronia e lateralidade, com muita diversão. Os estudantes foram orientados sobre a

origem, como essas brincadeiras eram realizadas em solo africano, e o significado de alguns símbolos utilizados no citado continente.

- **Criação de composições musicais**

Durante um período em que a mídia estava com o foco nas atitudes racistas de torcedores nos estádios, o professor Daniel da Silva Oliveira, promoveu com alunos do 8º ano e criação de uma canção a qual os alunos fizeram, juntamente com ele, a gravação de um vídeo que foi postado no Instagram da escola. A música, intitulada RACISMO NÃO, dizia:

*Eu sou preto
Meu irmão é preto
O Pedro é preto
O Vini é preto
O Brasil é preto
Todo mundo é preto.*

*Eu sou preto
Minha mãe é preta
A Maju é preta
A Elisa é preta
O Brasil é preto
Todo mundo é preto.*

*Eu sou preto
O Pelé é preto
O Brasil é preto
O mundo é preto
Eu adoro ser preto!
O que tem ser preto*

Esta ação promoveu uma valorização e o sentimento de apoio às vítimas de racismo, neste caso, o jogador Vinícius Júnior que foi chamado de macaco, por mais de uma vez, por torcedores em partidas de futebol.

Roda de Capoeira e Recitação de Poemas

Em 2022 a comunidade escolar pôde contemplar a apresentação de capoeira de um grupo convidado e ao final, uma das integrantes do grupo recitou o poema: “Vozes Mulheres” de autoria de Conceição Evaristo¹⁰⁵.

Figura 20: Roda de Capoeira no Pátio da Escola



Fonte: Acervo da EMEHL (2022)

Vozes-Mulheres

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.*

*(Conceição Evaristo In: Poemas de recordação
e outros movimentos, 3.ed., p. 24-25)*

¹⁰⁵Conceição Evaristo é ficcionista, poeta mineira e um dos nomes mais importantes da literatura brasileira contemporânea, com traduções para o inglês, francês, espanhol, árabe, italiano e eslovaco. A partir do dia 15 de fevereiro de 2024, passou a ocupar a cadeira de número 40 da Academia Mineira de Letras. “Sobre Conceição, a acadêmica Maria Esther Maciel acrescenta: Uma das escritoras mais notáveis da literatura brasileira contemporânea e poderosa representante das mulheres negras em nosso país, Conceição Evaristo vem trazer para a Academia Mineira de Letras a força da negritude, da diversidade e dos saberes afro-brasileiros. Sua eleição é um grande acontecimento literário e político-cultural para Minas e o Brasil.” Fonte: agenciabrasil.ebc.com.br

Visita a aldeias indígenas e participação de peça teatral com temática indígena

Em cumprimento da Lei 11.645/2008, professores do 3º ano desenvolveram trabalhos diversos, com a abordagem da literatura, vídeo aulas, aulas expositivas e roda de conversa, culminando na visita à Aldeia Indígena e participação de uma peça teatral de nome Karaíba¹⁰⁶.

Figura 21. Trabalho de Campo de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da EMEHL (2023)

¹⁰⁶A peça teatral Karaíba é a adaptação do livro homônimo de Daniel Munduruku, onde só a imaginação nos faz seguir e entender as palavras e as profecias de um passado e um presente vivos em nós. Imaginar é o que permite aos seres humanos conceber outras realidades, outras histórias. Neste espetáculo, o convite é para imaginarmos essas terras 522 anos antes de tantas caravelas. Imaginar os povos Tupinikin, Turyaçu e Anhangás que aqui viviam e vivem, seus conflitos e seu modos de ver o mundo. Imaginar o karaíba percorrendo pelos caminhos de Pindoretá junto de Perna Solta, Maraí, Potyra e Periatã, personagens dessa nossa odisséia sonora teatral. Fonte: <https://minasteniclube.com.br/>

Na EMEHL foram realizadas estas e outras ações, tais como: apresentação de alimentos da culinária brasileira que são de origem africana, seguido de degustação; confecção de bonecas abayomi com retalhos de tecidos; criação de instrumentos musicais de origem africana e animais das savanas com materiais recicláveis; apresentação de vídeos com personalidades negras e histórias afrodescendentes; pesquisas para identificação de pessoas negras e suas contribuições para a formação social brasileira nos campos da ciência, da arte, da política, da tecnologia, da medicina e da história e memória nacional; elaboração de pequenos livros com temas afrodescendentes.

No âmbito educacional, em 2024 houve uma importante conquista que foi a instituição da Semana de Valorização das Mulheres que Fizeram História, por meio da Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2022. Esta lei nacional obriga as escolas de ensino fundamental e médio a incluir a abordagem das contribuições femininas nos seus conteúdos curriculares, devendo ser realizada anualmente, na segunda semana do mês de março nas escolas de educação básica do país. Interessante pensar na aprovação dessa lei e no fato dela entrar em vigor a partir de 2025, mas, na EMEHL ela já vem sendo praticada anualmente por diversos docentes, sem a delimitação do marco temporal estipulado a partir da lei.

Lembrando que o cumprimento desta lei proporcionará maior visibilidade da comunidade negra feminina no âmbito da história mundial, sendo uma oportunidade para as escolas trazerem à luz os feitos importantes de mulheres negras brasileiras como Antonieta de Barros (uma das primeiras mulheres eleitas no Brasil e a primeira negra brasileira a assumir um mandato popular), Maria Firmina dos Reis (filha de uma escravizada alforriada, foi a primeira mulher romancista do Brasil), Laudelina de Campos (fundadora da primeira associação para empregadas domésticas no Brasil, em 1936), Ruth de Souza (primeira atriz brasileira a receber indicação em um festival internacional de cinema) dentre outras personalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo é notório que a Lei 10.639/2003 é uma lei recente, considerando a grande importância da história negra no Brasil, as grandes contribuições trazidas pela diáspora africana e o longo período de lutas dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro, na busca por uma valorização das contribuições desses povos, no âmbito social, artístico, cultural, político e econômico.

Em relação ao estudo desta pesquisa, sobre a chegada do negro nas escolas, esse foi um caminho que, quanto mais se pesquisa, mais se identificam as atrocidades enfrentadas pelos negros, desde a sua chegada em solo brasileiro.

Durante o período da escravidão o quantitativo de negros escolarizados era irrisório, visto que a princípio, a pouca instrução que lhes era fornecida, tinha a finalidade de discipliná-los conforme as crenças e costumes coloniais.

Em 1888, com a dita abolição em 13 de maio, enquanto imigrantes europeus tinham acesso facilitado à terra, a postos de trabalho e à moradia, nada disso era garantido a pessoas negras recém-libertas, tampouco o direito à educação escolar. Fato que manteve a presença negra às margens da sociedade, injustiçada e aumentando a população encarcerada (a criminalidade ou o que se criminalizava era moldado conforme os interesses e conveniências e necessidades de controle de grupos sociais específicos) e inserida nos manicômios.

Uma tese do racismo científico eugenista no Brasil, datado do início do século XX, era a lástima da necessidade de embranquecer a população para que o país progredisse. Uma tentativa de eliminar a população negra no país, que, com muito embate, não vingou, embora pesquisadores insistissem nesta tese abominável.

A mobilização realizada por movimentos sociais, que militavam para que o negro fosse tratado de forma igualitária ocasionou na criação de políticas públicas que visavam a promoção da democracia racial (um mito no Brasil).

A Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1931, foi uma iniciativa que defendia que o povo negro tivesse acesso à educação e exigia a igualdade de direitos e participação, inclusive política, na sociedade brasileira. Já o Teatro Experimental do Negro (TEN), que surgiu em 1944, militava pela valorização do negro e de sua cultura

diaspórica, por meio da educação e da arte, dando visibilidade para grandes atores e atrizes negras, como: Ruth de Souza, Léa Garcia, Grande Otelo e Milton Gonçalves.

Outros movimentos sociais que tiveram uma influência preponderante para a escolarização de pessoas negras foram: o Movimento Negro e o Movimento Negro Educador, que lutavam pela inclusão social e valorização das pessoas negras e pela garantia de uma educação pública e de qualidade para estes sujeitos, denunciando as desigualdades enfrentadas por eles.

Somente na segunda metade do século XX que, com a ampliação das escolas da rede pública de educação básica, inicia-se o processo de democratização do acesso à escola, agora com a premissa da inserção da pessoa negra na etapa da educação básica, entretanto, ainda faltava nos materiais a representatividade da pessoa negra em espaços e ações sociais que remetiam à descolonização.

Por muitos anos a representação da pessoa negra nos livros didáticos e literários remontavam as caricaturas racistas usadas para ridicularizar e desumanizar pessoas negras, com a associação do negro às pessoas que vivem à margem da sociedade, ao subdesenvolvimento, à pobreza e à desnutrição e da associação da cor preta às figuras demoníacas, reforçando a conexão preconceituosa entre a cor preta e o mal. E essa representação não só perpetuou os preconceitos, como naturalizou a inferiorização da população negra.

Ocorre ainda de livros inadequados, do ponto de vista da educação antirracista, chegarem às nossas crianças, principalmente por ocasião de modificações nas diretrizes da educação, como a alteração no edital do PNLD 2022, publicado em 2021, que modificou significativamente o edital do programa, substituindo os critérios que destacavam a valorização de pessoas negras, indígenas e mulheres por diretrizes mais generalistas, como o respeito a todos os brasileiros e promoção positiva de suas imagens, esvaziando as demandas que movimentos sociais identitários conquistaram com muito esforço e enfrentamentos. A diluição de questões específicas de representatividade por uma abordagem genérica abre espaço para aprovação de materiais problemáticos para nossos educadores e educandos. Considerando que já é tão difícil conduzir educandos negros à uma positivação da leitura individual do “ser negro”, com a implantação de livros racistas na educação, essa tarefa torna-se ainda mais distante de ser alcançada.

O PNLD, a partir das pressões promovidas por movimentos sociais, trouxe algumas contribuições para minimizar a propagação racista de estereótipos dos negros, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido e educadores necessitam do letramento racial para barrar a inclusão de livros racistas e preconceituosos nas escolas, sobretudo, na educação básica.

Outro fator importante de ser destacado é a necessidade de atualização do currículo educacional de forma a abordar a temática da história e cultura afro-brasileira, africana (e também indígena), dando a estes a devida importância e tratando os sujeitos da educação básica de forma igualitária e com equidade, desconstruindo o racismo institucional e estrutural que predominou ao longo dos anos.

Os currículos educacionais (formalmente elaborados com um viés colonizador e eurocêntrico) precisam ser repensados, pois segundo Gomes e Silva (2011), eles determinam o que deve ser ensinado e em quais disciplinas, semelhantemente à BNCC que aprisiona o ensino à habilidades e competências específicas de cada área de conhecimento e de determinados períodos escolares. Enquanto não ocorrem atualizações no mesmo (se é que em algum momento ele será corrigido de forma a abranger as diversas classes e a diversidade étnico-racial, cultural e de gênero), professoras e professores necessitam ter um letramento racial aprofundado para adaptar o ensino conforme as realidades e contextos regionais e das salas de aula.

Em relação aos materiais de ensino e formação docente, embora por muitos anos houvesse uma carência de políticas públicas para a disponibilização de materiais didáticos para a formação de professores, algumas diretrizes educacionais têm sido atualizadas, a exemplo do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História Afro-brasileira e Africana, de forma a fomentar ações para que a legislação não fique apenas no papel, mas para que, também incluam nos cursos de formação docente conteúdos e disciplinas para a promoção de práxis inclusivas e que valorizam a história e cultura afrodescendente, incentivando a pesquisa e a elaboração de materiais atualizados, acerca das relações étnico-raciais.

Os números apresentados nesta pesquisa revelam como é abissal e discrepante o distanciamento dos índices entre pretos, pardos e brancos, sendo os índices positivos com maior alcance da população branca e, quando a esfera é negativa, como por exemplo, índice de pobreza e taxa de desocupação o destaque é

que, o topo desses índices aponta para a população preta e parda. Isso é o reflexo de um legado de história e vida de um povo que foi pautada num racismo estrutural e institucional, que predomina até hoje. Conforme descreve Cavalleiro, “O Brasil, país com a segunda maior população negra do mundo – atrás apenas da Nigéria, conseguiu ao longo de sua história produzir um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais negro e branco” (CAVALLEIRO, 2005, p.9).

Algumas políticas públicas, ações e projetos são incorporados a nível nacional, estadual e municipal para minimizar os reflexos da escravização que ainda assolam os negros brasileiros, mas, muito ainda há de ser feito.

Em virtude da imensa contribuição do Movimento Negro no que tange a educação como direito social, nesta pesquisa há um capítulo dedicado ao estudo de proposições legais que foram impulsionadas (e, no caso de alguns, até mesmo pressionados por este movimento) como o surgimento de alguns marcos legais para a educação, aos quais destaco: O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961 à 1996), a Lei nº10.639/2003 e a Lei de nº12.711/2012 (Lei de cotas). Os desdobramentos da Conferência Internacional de Durban e das Conferências Nacionais de Educação, bem como do Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero promovido pelo CEERT e, à nível municipal em Belo Horizonte, as ações do NERER são fundamentais no fomento à educação antirracista e colocam em voga ações docentes para a promoção desta educação.

Esta pesquisa apresentou uma escrita de temas que estão em movimento, pois tanto durante a escrita, quando na conclusão desta, são percebidas atualizações que devem ser consideradas, visto que, as leis, incluindo as que impactam diretamente a educação básica, frequentemente passam por implementações, são aprovadas e/ou são criadas novas emendas e diretrizes, como por exemplo o PL807/2023 que foi consultado para apresentar definições muito apropriadas de conceitos dentro das relações étnico-raciais, passou a vigorar como Estatuto da Igualdade Racial em Minas Gerais, após aprovação em segundo turno no dia 18 de dezembro de 2024, com a inclusão de uma emenda que retirou do texto a parte que tratava das cotas raciais, lamentavelmente, por indicação de um dos deputados estaduais de Minas Gerais.

Outra conquista ocorrida durante a escrita desta pesquisa foi o lançamento da PENEERQ, Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (2024), que, por meio da SECADI/MEC trará implicações na educação nacional, tanto para a formação de professores, quanto na qualidade de ensino ofertado, sobretudo porque uma de suas metas é formar profissionais da educação para gestão e docência no âmbito da educação para as relações étnico-raciais (ERER) e da educação escolar quilombola (EEQ).

Conclui-se através desta pesquisa, que além das ações ocorridas nas esferas nacionais e estaduais, no município de Belo Horizonte a Secretaria Municipal de Educação tem também se inclinado para a criação de ações e políticas que fomentam o cumprimento de uma educação antirracista, com destaque para o NERER e a política de distribuição de livros didáticos, que reeducam não apenas os professores e estudantes, mas também as famílias, favorecendo à comunidade como um todo, no combate ao racismo.

O campo das artes é muito explorado para conduzir o processo educacional das relações étnico-raciais, pois coloca em destaque questões no campo das artes visuais, artes cênicas, teatro, música e dança, que são “como são” em solo brasileiro por razão da influência ancestral, que chegou ao Brasil através dos povos escravizados e firmou raízes em nossa nação, como: ritmos e instrumentos musicais, os mitos populares que compõem o folclore (instaurados por meio das histórias orais), festas como o carnaval e tributos à Iemanjá, a instauração religiosa da umbanda e do candomblé e a encenação cênica, sendo esta última, uma forma de valorizar a cultura afro-brasileira por meio da performance teatral.

Assim como ocorreu nas vivências apresentadas dos projetos realizados na Escola Municipal Eloy Heraldo Lima, outras escolas podem promover novos fazeres de ações estratégicas que abordem as relações étnico-raciais. Como dizia Ângela Davis: “a luta é interminável? Eu diria que, à medida que amadurecem, nossas lutas produzem novas ideias, novas questões e novos campos nos quais nos engajamos na busca pela liberdade” (DAVIS, 2018, p.27).

Falar sobre história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas engloba uma série de questões, principalmente, aquelas que envolvem o contexto de vida dos educandos, com foco em contextualizar o ensino e favorecer discussões com tais pautas.

Com a apresentação de algumas ações educativas promovidas na Escola Municipal Eloy Heraldo Lima, destaco algumas que foram preponderantes para a promoção da educação antirracista, por meio das artes, com ênfase no teatro, como sugere o tema central desta pesquisa:

Teatro Africanidades: Uma estratégia que tem funcionado no campo educacional para tornar os educandos em protagonistas de ações antirracistas é o envolvimento com as artes cênicas. Promover um teatro com estudantes, em sua maioria negros e que, certamente, já viveram na pele algumas das muitas violências que são provenientes de uma sociedade em que a democracia racial ainda é um mito, trouxe à tona uma série de talentos, tanto na escrita, quanto na escolha musical, das coreografias e dos atos da cena teatral negra. Por meio da performance cênica, educandos foram libertos de seus medos e a comunidade escolar foi impactada com uma mensagem acerca de um passado de escravidão, mas também de um futuro visionário de educandos que pleiteiam ocupar lugares altos, antes destinados às classes dominantes.

Espetáculo de capoeira: Ao assistir ao espetáculo de capoeira, da dança com o batoque do berimbau, do atabaque, do pandeiro, do agogô e do reco-reco os educandos passaram a conhecer não só a prática artística, mas também os instrumentos utilizados, que são de origem africana.

Recitação do poema "Vozes Mulheres": Este momento proporcionou uma reflexão acerca das vozes silenciadas, de mulheres negras que vieram nos navios negreiros e o sofrimento enfrentado não só no período de escravidão, mas também, das vivências ancestrais que percorreu por várias gerações, chegando aos dias atuais.

Pinturas de Savanas: Esta atividade, além de proporcionar conhecimento sobre o continente africano, proporcionou a construção de saberes acerca do ecossistema desse continente.

Confecção de Máscaras Africanas: Durante a realização deste plano de aula, os estudantes puderam compreender a existência da cultura africana, com devoção espiritual não só a elementos da natureza, como às divindades sobrenaturais.

Foi apresentado o mapa da África, e os estudantes puderam apreciar por meio de vídeo aulas e imagens, a simbologia de algumas máscaras, suas origens, os povos

diversos no continente africano que fazem/faziam uso de tais máscaras, bem como a consagração dos elementos que eram utilizados para produzir as máscaras.

Contação de histórias e sacolas literárias: Com os kits de literatura afro-brasileira, surgiu a oportunidade de explorar em diversos momentos essas literaturas, resgatando a contribuição do povo negro no Brasil de forma lúdica. Os estudantes sentem-se representados, num contexto simbólico da vida e cultura dos afrodescendentes, valorizando hábitos, costumes e principalmente a beleza do sujeito negro.

Culinária: O trabalho com a culinária africana colocou em voga questões como: origem e conceitos de comidas típicas afrodescendentes, modo de fazer, predominância nos estados e regiões brasileiras e a variação linguística em relação aos nomes desses alimentos, de acordo com cada região do Brasil. Cabe dizer que, segundo a BNCC,

estima-se que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira (BNCC, 2018, p.70).

Confecção de bonecas abayomi: A contação da “Lenda da Abayomi¹⁰⁷” e a criação de bonecas com uso de retalhos, trouxe uma reflexão acerca do sofrimento das famílias escravizadas, da separação de seus entes queridos, e do culto aos seus deuses, como forma de obter proteção.

Criação de instrumentos musicais de origem africana com materiais recicláveis: Esse tipo de atividade, no âmbito geral conduz a uma consciência de preservação do meio ambiente e de boas práticas de reaproveitamento de materiais.

No quesito pedagogia afro-brasileira, são exploradas as pesquisas sobre a origem dos instrumentos com a participação familiar no processo de construção, com ênfase na história, uso e sonoridade desses equipamentos.

Participação de Videoaulas e identificação de personalidades negras: Essa atividade resgatou a contribuição de pessoas negras na história do Brasil,

¹⁰⁷A palavra abayomi tem origem iorubá, e costuma ser uma boneca negra, significando aquele que traz felicidade ou alegria. (Abayomi quer dizer encontro precioso: abay=encontro e omi=precioso). O nome serve para meninos e meninas, indistintamente. Não se deve confundir com Abaiomi, também iorubá, de significado diverso. No Brasil, além de nome próprio, designa bonecas de pano artesanais, muito simples, a partir de sobras de pano reaproveitadas, feitas apenas com nós, sem o uso de cola ou costura , de tamanho variando de 2 cm a 1,50 m, sempre negras. Fonte: <https://suap.ena.gov.br/>

quebrando paradigmas e inspirando os estudantes a ocupar lugares de destaque, seja na arte, no esporte, na mídia, na pesquisa acadêmica, entre outros.

Participação de Videoaulas com temáticas afrodescendentes: As videoaulas, desenhos animados com histórias temáticas afrodescendentes, assim como os livros didáticos, propiciam construções sobre a diáspora e afrodescendência de uma forma lúdica. Mas, mais importante que os vídeos em si, é a ambientação, as rodas de conversa com discussões e contextualizações dos mesmos.

Elaboração de animais característicos da África com materiais recicláveis: Outra atividade que promove a preservação do meio ambiente, essa proposta com cunho afro-pedagógico, favorece a aquisição de saberes sobre o ecossistema africano, por meio da identificação de animais característicos das Savanas.

Leitura e reescrita de livros temáticos afrodescendentes: Além de explorar conhecimento da língua portuguesa, sintaxe, gramática e concordância, promove a criatividade e a inspiração para formação de novos escritores, desde os anos iniciais, praticando as escrituragens¹⁰⁸ que despertam leitores a conhecer sobre a história da África e a contribuição desses povos na formação da nação brasileira, no combate ao racismo, injúria racial e valorização da pessoa negra.

A partir das ações de professores da EMEHL, pode-se constatar que, quando há um desejo de fazer a diferença, implementando uma educação antirracista e com equidade, é possível superar os objetivos esperados, como constatou-se nas seguintes tarefas letivas que culminaram na Feira Cultural Diversidade e Cultura, que ocorre anualmente, mas o destaque temporal desta pesquisa, refere-se ao ano 2022.

Acerca das dificuldades apresentadas para o cumprimento de uma educação que cumpra os requisitos da Lei 10.639/2003, em concordância com Benedito, Carneiro e Portella (2023), que enfaticamente discorrem sobre a baixa adesão das secretarias municipais de educação aos esforços da educação antirracista, destaco que a SMED se insere no grupo restrito de secretarias educacionais que se preocupam com o cumprimento da lei, mas, como docente, vejo outras dificuldades perceptíveis e provenientes do local de trabalho, tais como: a ausência da temática no Projeto

¹⁰⁸Escrituragens faz menção ao que Conceição Evaristo chama de escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo –, ela compõe romances, contos e poemas que revelam a condição do afrodescendente no Brasil. Fonte: www.itaucultural.org.br

Político Pedagógico da escola (que nem sempre está à disposição da comunidade escolar), a falta de recursos financeiros e didáticos (ou a falta de informação sobre a existência e disponibilização destes recursos), a ausência de profissionais qualificados designados para a implementação de uma educação antirracista, a predominância de velhas práticas pedagógicas direcionadas à diversidade cultural, de caráter esporádico, inconsistentes teoricamente, acríticas e restritas às datas comemorativas e a falta de tempo para desenvolver essa temática, visto que a BNCC foca em tantas habilidades e competências específicas do conteúdo programático de cada disciplina que, para ir além da propedêutica disciplinar, o educador precisa levar muito trabalho para casa, extrapolando sua carga horária, sem receber nenhum adicional por isso.

Há professores que evitam a abordagem de conceitos afrodescentes, às vezes para evitar conflitos com as famílias, ou considerar o tempo muito escasso para “perder¹⁰⁹” com esse tipo de conteúdo, outros para evitar embates com colegas que se opõem a inovar e enxergam novos saberes como ameaçadores ou ainda por restrições pessoais (sobretudo por questões de cunho religioso).

A escola em questão tem batalhado e estimulado o corpo docente a abraçar a causa antirracista, fato que a levou a obter um reconhecimento nacional por estar entre as 8 práticas pedagógicas selecionadas na 9ª edição do Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero, no ano 2024, devido à realização da Feira Cultural Diversidade e Cultura, que é um evento focado na conquista da equidade e igualdade étnico-racial e de gênero por meio de uma educação antirracista, e que ocorre anualmente na escola, como forma de apresentar para a comunidade escolar os trabalhos e projetos realizados ao longo do ano.

A luta por emancipação é antiga, a legislação que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena é recente e a necessidade de atualização e conscientização acerca desta temática deve ser uma busca constante.

¹⁰⁹ Essa conotação de “perder tempo” é baseada nos relatos de professores em momentos informais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENCIA BRASIL. Atualização da Lei de Cotas inclui quilombolas e reduz teto de renda. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-11/atualizacao-da-lei-de-cotas-inclui-quilombolas-e-reduz-teto-de-renda> acesso 02 dez 2024.

ALEXANDRE, Marcos Antônio. O teatro negro em perspectiva: dramaturgia e cena negra no Brasil e em Cuba. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2017.

_____. Marcas da Violência: vozes insurgentes no Teatro Negro Brasileiro. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 123-147, jan/jun.2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbep/a/jw54Xcrg8Lg6B4D8967zt9G/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 out. 2024.

AKPAN, Paula ... [et al] O Livro da História Negra; [editora consultora Nemata Blyden]; Tradução: Maria da Anunciação Rodrigues. 1 ed. – Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021.

AKPAN, Paula. A disseminação da Língua. In: AKPAN, Paula ... [et al] O Livro da História Negra; [editora consultora Nemata Blyden]; Tradução: Maria da Anunciação Rodrigues. 1 ed. – Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli. Carneiro; Pólen, 2019.

_____. Racismo in Enciclopédia Jurídica da PUCSP, tomo I (recurso eletrônico): teoria geral e filosofia do direito / coords. Celso Fernandes Campilongo, Álvaro Gonzaga, André Luiz Freire - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

ARROYO, Miguel Gaonzales. Currículo, Território e Disputa. 5.Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Midian Domingos Alves de; TEIXEIRA, Vanessa Ribeiro. Revista da ABPN • v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afrobrasileira – lei 10.639/03 na escola • maio de 2018, p.39-64 DOI 10.31418/2177-2770.2018.v10.n00.p39-64.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. Educ Pesqui [Internet]. 2016Jul;42(3):591–605. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039> acesso 12 ago 2024.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. In História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

BELO HORIZONTE. Resolução do Conselho Municipal de Educação CME/BH nº003/2004.

_____. Lei nº 9.934, de 21 de junho de 2010.

_____. COMUNICA REDE 2023. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte | Edição #38 | Maio, 2023.

BENEDITO, Beatriz; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. Lei 10.639: a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso 04 out 2024.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Práticas pedagógicas pra a igualdade racial na educação infantil. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, 2011.

_____. Branqueamento e branquitude no Brasil In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

BOAL, Augusto. A estética do oprimido. Funarte - Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 17 de junho de 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.

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

BRASIL. Lei nº 11.274 DE 06 de fevereiro 2006.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. Decreto- Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação - Portal Dados Abertos. Disponível em <https://dadosabertos.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao#:~:text=O%20objetivo%20da%20Secadi%20%C3%A9,pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20transversais%20e%20intersectoriais>. Acesso 10 fev 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

BRASIL. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília : MEC, SECADI, 2013.

BRASÍLIA/DF. Documento Referência – Conae: 2022 Conferência Nacional de Educação. Disponível em https://neja.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/08/phpFjsOw0_60e5fb2c30820.pdf . Acesso 20 fev 2022.

CALDAS, Glícia. A magia do feitiço: apropriações africanas no Brasil Colônia in in Revista Eletrônica colhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa. Sítio Oficial: www.acoalpap.net. (2006)

CAVALLEIRO, Eliane. Apresentação In História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CORRÊA, Heloisa Serzedello (2008) In Fichamento DIWAN, Pietra: Raça Pura. Uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007. Disponível em <http://www.historiaeultura.pro.br/cienciaepreconceito/instrumentos/racapura.pdf> acesso 02 dez 2024.

CUNHA, Maria das Mercês Vieira da. “Uma coisa é a Lei no Papel, outra coisa é a Lei aqui na Prática”. [manuscrito]: a tessitura de processos coletivos de gestão para a implementação da Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar. Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

DAVIS, Ângela. A liberdade é uma luta constante. Ângela Davis: Organização Frank Barat – Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.

DE MELO, G. C. V. Entrevista com Nilma Lino Gomes (UFMG). Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 115–122, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1912>. Acesso 4 out 2024.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-nernacionais>. Acesso 10 maio de 2004.

DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos. O Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana - A importância da formação e a efetivação de um currículo. Curitiba: Editora CRV, 2020.

DISCRIMINAÇÃO RACIAL, BRASIL. Estatuto da Igualdade Racial (2010) PL 817 DE 2023.

FAZZIONI, Mateus Júnior. PEREIRA, Diego de Medeiros. O menino que brincava de ser”: Drama virtual, infâncias dissidentes e formação de professores(as) de teatro Revista Cena, Porto Alegre v. 22, n. 38, set./dez (2022). Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena> acesso 08 abr 2023.

FERREIRA, Ivone. MEC promove evento de posse da CADARA. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/6516-sp-1557940973?Itemid=164>. Acesso 10 fev 2024.

FERREIRA, Tácio. Notações sobre a circularidade na cena negra contemporânea e as ensinagens tradicionais do Candomblé Congo-Angola no Coletivo AFRO(en)CENA. Pitágoras 500, Campinas, SP, v. 10, n.1, [18], p. 152 - 163, jan. - jul. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. Educação como prática da liberdade. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Madalena Dias Silva. JESUS, Natal Ferreira de. População negra brasileira: Reflexo e imagem no livro didático. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011. Disponível em <https://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/historia/co/435-1101-1-SM.pdf> acesso 02 dez 2024.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde> acesso 02 dez 2024.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

_____; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____; TEODORO, Cristina; COUTINHO, Elen. Caderno de Igualdades Racial 2. São Paulo. Fundação Perseu Abramo, 2022.

GUILARDUCI, Cláudio José. Entre Direitos Iguais, é a força que decide: a arte (teatro) na BNCC. Anais ABRACE. São Paulo, 2019. Disponível em <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/download/4463/4512> Acesso 13 jan 2022.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil. 2ªed. Belo Horizonte, UFMG, 2005.

hooks, Bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. Bell Hooks: tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

_____. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

IBGE. Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento in Agencia de Notícias de 11/11/2022 . Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>. Acesso 19 fev 2024.

IPEAFRO, ACERVO DIGITAL. Frente Negra Brasileira. Disponível em <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/documentos/antecedentes-do-ten/frente-negra-brasileira/> acesso 23 fev 2024.

JESUS, Carolina Maria de. Antologia Pessoal. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

LIMA, Evani Tavares. Um olhar sobre o teatro negro do Teatro Experimental do Negro e do bando de Teatro Olodum. Campinas, 2010. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. 3.ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1992.

MINAS GERAIS. Decreto nº 45.156, de 26/08/2009.

MINAS GERAIS. Lei nº 23.366, de 25/07/2019.

MINAS GERAIS. Projeto de Lei nº 817/2023.

MIRANDA. Marcos Luiz Cavalcanti de. A organização do etnoconhecimento: a representação do conhecimento afrodescendente em Religião na CDD - VIII ENANCIB – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação 28 a 31 de outubro de 2007 • Salvador • Bahia • Brasil.

MORADO NASCIMENTO, D.; LIBÂNIO, C. (Org.). Ocupações urbanas na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Favela é Isso Aí, 2016.

MORAIS, Renant Araújo. Ensino profissionalizante na República Velha (1889-1930): a escola ideal e a escola real. In: Encontro mineiro sobre investigação na escola, 7.; seminário institucional pibid programa institucional de bolsa de iniciação à docência, 2; 2015, Uberaba. Anais eletrônicos... Uberaba: Uniube, 2015. Disponível em: https://www.uniube.br/eventos/emie/arquivos/2015/anais_eletronicos/95.pdf . Acesso em: 13 out. 2024.

MOREIRA, Lídia de Oliveira. A mediação escolar no programa kit literário da pbh e a educação estético literária dos alunos. 149f. 2020. Dissertação (Mestre) – Programa Pós Graduação Stricto Sensu em Educação e Formação Humana - da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MUGNAINI JUNIOR, Alexandre Nogueira; CUNHA, Marina Silva da. Impacto das cotas no desempenho de estudantes no curto e no longo prazo. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 64, p. 51-78, out./dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/ppp64art2>

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução . Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoldentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 02 mar. 2024.

_____ (2022). O mundo e a diversidade: questões em debate. *Estudos Avançados*, 36(105), 117-130. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.008>

_____. *Superando o racismo na escola*. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

_____. *Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões*. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, jan./abr. 2004.

NASCIMENTO, Barbosa Wilson *in* DOMINGUES, Petrônio. Prefácio de "Uma História Não Contada - Negro, Racismo e Branqueamento em São Paulo". Ed. Senac, São Paulo, 2004.

OLUSOGA, David. Apresentação. In: AKPAN, Paula ... [et al] *O Livro da História Negra*; [editora consultora Nemata Blyden]; Tradução: Maria da Anunciação Rodrigues. 1 ed. – Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021.

ONU. "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (217 [III] A). Paris (1948).

PEREIRA, Diego de Medeiros. Para Além dos Arcos: em busca das relações entre Teatro e as diferentes Infâncias. *Olhares & Trilhas | Uberlândia | vol. 20, n. 2 | mai./ago. 2018- ISSN 1983-3857*. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/download/42990/25120/192426> acesso 24 out 2024.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia *in* Lélia Gonzalez - *Retratos do Brasil Negro*. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2010.

REIS, Ana Tereza da Silva. ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de. LIMA, Lurian José Reis da Silva. *Avanços e desafios na implementação da educação antirracista no Brasil*. Submetido em: 2023-09-13 Postado em: 2023-09-15 (versão 1). Disponível em <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6830/12916> acesso 04 out 2024.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Almanaque Pedagógico Afro-Brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar*. Belo Horizonte: Mazza/Nzinga, 2012.

_____. *Educação das Relações Étnicorraciais – Pensando Referenciais para a organização da Prática Pedagógica*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

ROCHA, Roseli. *Racismo. Série Assistente Social no combate ao preconceito*. Caderno 3, Brasília (DF), 2016. CFESS (Conselho Federal de Serviço Social).

ROMÃO, Jeruse. *História da Educação do Negro e outras histórias/Organização*: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005

ROSEMBERG, Fúlvia., BAZILLI, Chirley. SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. (2003). Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação E Pesquisa*, 29(1), 125–146. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100010> acesso 23 jul 2024.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Pós-Abolição in RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos; RATTTS, Alex (org.). *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SARMENTO, Dirléia Fanfa. FERREIRA, Rute Henrique da Silva. AROSSI, Gustavo. PNE 2014-2024: (Não) cumprimento das metas e a efetividade do direito à educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 35, p. e10590, 2024. DOI: 10.18222/ea.v35.10590. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/10590>. Acesso em: 3 out. 2024.

SILVA, Ilaydiany Cristina Oliveira da. VALÉRIO, Erinaldo Dias. Mapeamento das produções científicas étnico-raciais indexadas na BRAPCI. *Inf. Inf.*, Londrina, v. 27, n. 3, p. 203 – 222, jul./set. 2022.

SILVA, Marcília de Sousa. e ISAYAMA, Hélder Ferreira. (2017). Lazer e educação no Programa Escola Integrada. *Educação Em Revista*, 33, e156123. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698156123> acesso 01 dez 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, v. 30, n. 3, 14 mar. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745/2092> Acesso em: 03 out 2024.

SILVA, Vanessa Almeida da; ARRUDA, Diego de Oliveira. O mito da democracia racial e seus reflexos na percepção social sobre as políticas públicas de ações afirmativas no Brasil. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 16, n. 48, p. 681–701, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10449608. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2978>. Acesso 1 set 2024.

SILVA. Renata de Lima. PEIXOTO, Jordana Dolires. Negro Teatro, Negra Performance. *Rev Bras Estud Presença [Internet]*. 2022;12(4):e120854. Available from: <https://doi.org/10.1590/2237-2660120854vs01>

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito. In: *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC, 2005.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TEIXEIRA, Rozana. O papel da educação e da linguagem no processo de discriminação e atenuação do racismo no Brasil. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Universidade do Sul de Santa Catarina, 136 f. il. 2006.