



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

EDUARDO DA SILVA ARAUJO

**ALFABETISMO DA DIÁSPORA: PRÁTICAS DE COMBATE À
DESEDUCAÇÃO RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE SERRA-ES**

VITÓRIA 2021

EDUARDO DA SILVA ARAUJO

**ALFABETISMO DA DIÁSPORA: PRÁTICAS DE COMBATE À
DESEDUCAÇÃO RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE SERRA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Débora Cristina de Araujo

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D111a da Silva Araujo, Eduardo, 1981-
ALFABETISMO DA DIÁSPORA: PRÁTICAS DE
COMBATE À DESEDUCAÇÃO RACIAL NA REDE
MUNICIPAL DE SERRA-ES / Eduardo da Silva Araujo. - 2021.
157 f. : il.

Orientadora: Débora Cristina de Araujo.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Alfabetismo da Diáspora. 3. Lei 10.639/2003.
4. Racismo. 5. Educação Antirracista. 6. ERER. I. de Araujo,
Débora Cristina. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**REGISTRO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DO CANDIDATO AO
GRAU DE MESTRE PELO PPGMPE/UFES**

A Comissão Examinadora da dissertação de Mestrado intitulada “**ALFABETISMO DA DIÁSPORA: PRÁTICAS DE COMBATE À DESEDUCAÇÃO RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE SERRA-ES**” elaborada por **EDUARDO DA SILVA ARAUJO**, candidato ao Grau de Mestre em Educação, recomendou, após apresentação da dissertação, realizada no dia 26 de julho de 2021, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

(X) Aprovada

A banca ressalta a qualidade da dissertação e do produto educacional e sugere pequenas correções indicadas na arguição.

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Prof. Dr. Débora Cristina de Araujo
Prof. Dr. Rosemeire dos Santos Brito
Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus
Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Prof. Dr. Gustavo Henrique Araújo Forde

Reprovada

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES.

CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com

Este documento foi assinado digitalmente por DEBORA CRISTINA DE ARAUJO
Para verificar o original visite: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/237108?tipoArquivo=0>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DEBORA CRISTINA DE ARAUJO - SIAPE 1017519
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE Em 27/07/2021 às 09:41

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/237108?tipoArquivo=O>

*Dedico à memória das mais de 600 mil vidas perdidas pela negligência da
condução desastrosa, desumana e covarde da crise da pandemia de Covid-19
no Brasil.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pelo cuidado e pela graça de conseguir alcançar objetivos, grandes e pequenos.

Aos que vieram antes e abriram os caminhos. Qualquer uma das nossas vitórias não é uma vitória individual, mas uma construção feita a muitas mãos e por muito sangue, suor e lágrimas sacrificados para pavimentar esse caminho que hoje posso trilhar. Gratidão!

Aos meus pais, por tudo. Por sempre terem acreditado em mim e por todos os sacrifícios e renúncias que fizeram para me dar condições de buscar o caminho da educação e da cidadania. Em troca, o mínimo que posso fazer é tentar deixá-los orgulhosos de mim. Como eu amo vocês!

À minha esposa, que me apoiou durante todo esse processo e que aprendeu a compreender minhas ausências, impaciências, ansiedades, passeios que não fizemos, ocasiões que não pude acompanhá-la, minhas mudanças de humor e as intermináveis horas de leitura e escrita. Muito obrigado, meu amor!

À minha filha Helena, que durante um pouco mais de dois anos me perguntava constantemente: “*Você já acabou de estudar, papai?*” ou “*Agora você pode brincar comigo?*”. Cada vez que eu tinha que dizer “*Ainda não*” me partia o coração. Então, obrigado minha filha. Meu maior tesouro. É sempre por você que papai faz qualquer coisa!

Um agradecimento especial à Prof. Dra. Débora Cristina de Araujo, minha orientadora, pelo auxílio na minha formação como pesquisador e por acreditar, as vezes mais do que eu mesmo, na minha capacidade. Obrigado por ter ido além da relação de orientação acadêmica e ter acolhido minhas fragilidades e questões humanas. Espero ter honrado sua confiança.

À Dra. Joyce Elaine King, um dos referenciais teóricos desta pesquisa, pela atenção e generosidade no diálogo.

Agradeço ao amigo Fredone Fone pela consultoria enciclopédica na história do *Hip Hop* capixaba. À professora Ms. Hileia Castro, por me acolher na CEER/Serra e pela sua caminhada tão inspiradora na educação das relações étnico-raciais no município da Serra.

Meu grande agradecimento também aos amigos e colegas pesquisadores e pesquisadoras do grupo LitERÊtura. Por todo o auxílio na construção deste texto dissertativo e do produto. É um privilégio poder submeter as prévias deste trabalho para a discussão no grupo. Várias das observações feitas elevaram o nível desta pesquisa e me desafiaram a sempre tentar apresentar um texto melhor. Muito obrigado a todos e todas!

Ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo por abrir as portas da academia para o diálogo com professores e professoras que se encontram nas escolas. O impacto positivo desse programa perdurará por anos nas diversas redes de ensino representadas.

Aos membros e membras da banca de qualificação e de avaliação final: a professora Rosimeire Brito, os professores Rodrigo Ednilson de Jesus, Gustavo Henrique Araújo Forde e Paulo Vinicius Baptista da Silva. Meu agradecimento especial pela paciência na leitura e pelas valiosas indicações e orientações quanto a essa pesquisa.

Aos amigos e colegas que encontrei nesse programa. Obrigado por ajudarem a carregar o fardo, com um sorriso no rosto.

Ao meu querido amigo/irmão Sailors Boy Lage. Sua generosidade, criatividade e parceria de sempre ajudaram a elevar o nível dessa produção.

Por fim, gostaria de demonstrar minha gratidão à Prefeitura Municipal da Serra, representada pela Secretaria Municipal de Educação, que me concedeu o incentivo da licença remunerada para qualificação. Meu desejo é retribuir para a comunidade o investimento feito nesta pesquisa. Fica também o meu anseio que mais educadores e educadoras da rede tenham acesso a esse direito de darem continuidade à sua formação profissional via qualificação.

Estendo meus agradecimentos a tantos outros amigos e amigas queridos que não caberiam em uma dezena de páginas, mas que sei que torceram por mim, ofereceram apoio e simpatia. Agradeço por cada uma das mensagens respondidas, formulários preenchidos, ideias e referências compartilhadas. A todos e todas, meu sincero agradecimento. Sintam-se representados nessas páginas. *Ubuntu*, eu sou porque nós somos!

Um grande salve à universidade pública e à pesquisa, que resistem em meio a tantos ataques e desvalorização.

(...) *Uninvited, still we came through the front door*
And now we 'bout to let the whole world know.
I never let my people down
Them non-believers, they believe us now.
I'm just a common nigga with a dream
Who's standing tall enough for y'all to see.

RESUMO

A presente pesquisa tematiza o conjunto de conceitos que formam o Alfabetismo da Diáspora, elaborado por Joyce E. King (1992; 2006), e suas potencialidades para a educação do município da Serra-ES. Apesar de ações positivas e isoladas para implementação da Lei 10.639/2003 foram identificados obstáculos que envolvem diversos nuances do racismo estrutural, seja sobre questões de cunho religioso ou institucional. E muito dessas situações ocorreram em discursos camuflados de neutralidade e imparcialidade. Assim, é possível observar que o modelo educacional vigente, permeado por tantos traços do racismo, contribui para um processo de marginalização e alienação de estudantes negros e negras, à medida em que o sistema constantemente rejeita a herança cultural e histórica dos descendentes de africanos e os apresenta de formas empobrecidas e estereotipadas. Esse estigma reforça visões inferiorizantes, comumente disseminadas na sociedade e também no ambiente escolar. Portanto, os fatores citados contribuem para uma “deseducação” desses/as estudantes, por interferir na construção do sentimento de pertencimento racial positivo, bem como de reforçar sentimentos de superioridade nos alunos/as não negros/as. Com essa constatação, a pergunta que mobilizou a pesquisa é: a partir do Alfabetismo da Diáspora é possível propor uma alternativa pedagógica que supere tal processo de deseducação? Diante de tal pergunta, o objetivo central da pesquisa foi de propor uma concepção teórico-metodológica a partir do Alfabetismo da Diáspora com vistas a enfrentar práticas de deseducação no currículo e na formação docente da rede municipal de educação de Serra-ES. Para tanto, a metodologia empregada foi a pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos a análise documental a partir de registros da Coordenação de Estudos Étnico-Raciais da SEDU/Serra, entrevista questionários estruturados e relatos de experiência. O referencial teórico foi composto pelos trabalhos de Joyce King (1991; 1992; 2006; 2017) e Carter G. Woodson (1933), apresentando o contexto estadunidense, e sendo relacionados à produção teórica nacional de Nilma Lino Gomes (2017), Kabengele Munanga (2016), Eliane Cavalleiro (2000; 2001), dentre outros do campo das relações raciais. Além disso, outros aportes utilizados no estudo foram: Paulo Freire (1977; 2019) e bell hooks (2017; 2019), sobre a perspectiva educacional emancipatória; elementos do rap e da cultura hip-hop, que estabeleceram um vínculo com os conhecimentos produzidos nas ruas e comunidades. Entre os resultados apurados na pesquisa foi possível constatar que apesar de a Lei nº 10.639/2003 estar em vigor há muito tempo, a sua implementação ainda encontra impeditivos na rede municipal da Serra. E, por isso, entendemos que o Alfabetismo da Diáspora, em diálogo com os aportes teóricos que levam em consideração as especificidades do contexto brasileiro, pode ser um instrumento útil no exercício de mudança de mentalidades e superação de preconceitos no campo educacional, tanto do município da Serra quanto de outras localidades com características similares. Por fim, este estudo elaborou um produto educacional contendo reflexões sobre o racismo no Brasil, práticas antirracistas na educação e referências de literatura, filmes, documentários e palestras que apresentem olhares sobre a questão racial, para uso em sala de aula ou para o conhecimento pessoal.

Palavras-Chave: Alfabetismo da Diáspora; Lei 10.639/2003; Racismo; Educação Antirracista; EREER

ABSTRACT

This research thematizes the set of concepts that constitute the Diaspora Literacy, elaborated by Joyce E. King (1992; 2006), and its potential for education in the city of Serra-ES. Despite positive and isolated actions for the implementation of Law 10.639/2003, obstacles were identified that involve several nuances of structural racism, whether on issues of a religious or institutional nature. And many of these situations occurred in discourses disguised as neutrality and impartiality. Despite being often camouflaged in discourses of neutrality and impartiality, these ideas are crystallized in educational system. Thus, it is possible to observe that this educational model, permeated by so many traces of racism, contributes to a process of marginalization and alienation of black students as the system constantly rejects the cultural and historical heritage of African descendants and presents them in impoverished and stereotyped ways. This stigma reinforces the inferior views, commonly disseminated in the Brazilian society, also in the school environment. Thus, the factors mentioned contribute to the miseducation of these black students, by interfering in the construction of the feeling of positive racial belonging, as well as reinforcing feelings of superiority in non-black students. Therefore, with these findings, the question that mobilizes this research is: based on Diaspora Literacy, is it possible to propose a pedagogical alternative that overcomes this process of miseducation? Therefore, the methodology used was qualitative research using as instruments document analysis from the records of the Coordination of Ethnic-Racial Studies of SEDU/Serra, interviews, structured questionnaires and experience reports. The theoretical framework used was composed by the works of Joyce King (1991, 1992, 2006, 2017), Carter G. Woodson (1933) presenting the American context, in connection with the national theoretical production of the ethnic-racial theme with the contributions of Nilma Lino Gomes (2017), Kabengele Munanga (2016), Eliane Cavalleiro (2000; 2001). In addition to the emancipatory educational perspective of Paulo Freire (1977, 2019) and bell hooks (2017, 2019). Another contribution used as a basis for the research were elements of rap and hip-hop culture that established a link with the knowledge produced on the streets and communities. Among the results obtained in the research, it was possible to verify that, despite Law n° 10.639/2003 being in force for a long time, its implementation still finds obstacles in the municipal education network of Serra. Thus, we understand that Diaspora Literacy, in dialogue with theoretical contributions that take into account the specificities of the Brazilian context, can be a useful instrument in the exercise of changing the mentality and prejudice in the educational field, both in the municipality of Serra and in other locations with similar characteristics. Another result of the research was the development of an educational product containing reflections on racism in Brazil, anti-racist practices in education and references to literature, films, documentaries and lectures that present views on the racial issue, for classroom use or for personal knowledge.

Key-words: Diaspora Literacy; Law 10639/2003; Racism; Anti-racist Education; ERER

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
AERA	American Education Research Association
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEER	Coordenação de Estudos Étnico-Raciais
COPENE	Congresso de Pesquisadores/as Negros/as
CORIBE	Commission on Research in Black Education
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGMPE	Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SEDU	Secretaria Municipal de Educação
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Símbolo Adinkra Sankofa.....	39
Foto 2 - Manuscritos de Timbuctu	39
Foto 3 - Imagem na entrada de sala de aula.....	44
Foto 4 - Imagem na entrada da sala	44
Foto 5 - Imagem no corredor da escola	44
Foto 6 - Imagens de negros escravizados. Uma atividade de história.	45
Foto 7 - Negros escravizados e indígenas no corredor da escola.....	45
Foto 8 - Imagem de negros escravizados no corredor da escola.....	45
Foto 9 - Jornal Melenick,1916.	59
Foto 10 - O Clarim d'Alvorada, 1930.	59
Foto 11 - Escola frentenegrina	60
Foto 12 - Monte Mestre Álvaro	96
Foto 13 - Cartilhas da Identidade Racial na Serra.....	120

QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações pesquisadas.....	85
Quadro 2 - Teses e Dissertações PPGE e PPGMPE - UFES	92

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resistência dos docentes ao uso das cartilhas	121
Gráfico 2 - Resistência por parte dos alunos às cartilhas	122
Gráfico 3 - Resistência por parte das famílias ao uso das cartilhas	122

TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das teses e dissertações por instituição	85
Tabela 2 - Divisão das pesquisas por temática	89
Tabela 3 - Distribuição das dissertações do ppge/ufes por ano.....	91
Tabela 4 - Distribuição das teses defendidas no ppge por ano.....	91
Tabela 5 - Alunos matriculados na rede municipal da Serra em 2019	110

SUMÁRIO

PRÓLOGO	15
INTRODUÇÃO: “Os preto é chave, abram os portões!”	23
CAPÍTULO 1: ALFABETISMO DA DIÁSPORA E OUTROS CONCEITOS	32
1.1 Alfabetismo da Diáspora	32
1.2 Conceitos estruturantes.....	37
1.2.1 Conhecimento da Herança Cultural	41
1.2.2 Racismo Desconsciente	48
1.2.4 Liberdade Humana na perspectiva dos Estudos Negros	62
CAPÍTULO 2. DESEDUCAÇÃO X EDUCAÇÃO: BREVE LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE ERER NO BRASIL	68
2.1 O conceito de Deseducação	68
2.2 A Lei 10.639/2003: história, desafios, implantação X implementação.....	76
2.3. As pesquisas sobre ERER no Brasil: o recorte de 2003 a 2019	81
CAPÍTULO 3. O MUNICÍPIO DA SERRA-ES	96
3.1 Serra: uma cidade Negra	97
3.2 Indicadores sociais e os relatos das ruas.....	102
3.3 Compreendendo as relações étnico-raciais na educação do município da Serra	109
CAPÍTULO 4. O PRODUTO EDUCACIONAL	124
4.1 O Produto educacional: “O alfabetismo da diáspora na escola – reflexões e referências para o debate étnico-racial na educação”	124
4.2 Eixo I: O racismo na sociedade brasileira	129
4.3 Eixo II: O racismo e o fazer educativo	130
4.4 Eixo III: Os papeis da família, da escola e docentes na questão étnico-racial	132
4.5 A metodologia do produto	135
4.6 Conclusão do produto educacional	137
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE A	155

PRÓLOGO

Eu visto preto,
por dentro e por fora.
Guerreiro,
poeta entre o tempo e a memória.

Racionais MC's, Negro Drama

Esta, que é uma pesquisa sobre as relações étnico-raciais na educação, utiliza os conhecimentos produzidos por muitos autores e autoras, pesquisadores e pesquisadoras e suas observações sobre a questão. Porém, como parte desta construção, reflexões e vivências deste pesquisador também integram o texto, em alguns momentos conectando a teoria à experiência vivida por mim e por tantos outros no percurso educacional, atravessado diretamente por várias questões doravante abordadas.

Para Cunha Junior (2013, p. 19) “[...] grupos sociais que não tem pesquisa acadêmica não recebem a atenção das políticas públicas.” Desse modo, é nossa intenção neste trabalho investigar o cenário da educação das relações étnico-raciais no município da Serra, considerando suas possibilidades e limitações e, assim, buscar alternativas pautadas no Alfabetismo da Diáspora e em outros conjuntos teórico-metodológicos que possibilitem mudanças necessárias nas práticas pedagógicas, bem como nas políticas públicas em torno da questão racial na educação do município.

Para iniciar esta jornada, faremos um retorno ao ano de 1988, que marcou o ápice de uma efervescência social e política no Brasil e culminou na promulgação da tão ansiada nova Constituição Federal¹, um momento decisivo no processo de redemocratização nacional. Além disso, esse ano também marcava o centenário da assinatura da Lei Áurea² que, enfim, aboliu formalmente a escravidão no Brasil. Porém, num universo bem menor e, muito mais particular, este também foi o ano em que mais uma criança negra, de uma

¹ A Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada pela assembleia constituinte em 22 de setembro de 1988, e promulgada em 5 de outubro do mesmo ano, se consolidava como a lei fundamental do país. Também conhecida como “Constituição Cidadã”, resultado do clamor popular pela democracia.

² Lei Imperial nº 3.353 de 13 de maio de 1888, a lei foi sancionada pela representante do império, a regente princesa Isabel, e colocava fim ao regime escravocrata no Brasil após mais de trezentos anos em vigor.

dessas tantas periferias do país, iria descobrir na prática que nem sempre as leis promulgadas e festejadas implicam mudanças reais na condição de vida.

Um menino, entre sete e oito anos de idade, aluno das séries iniciais de uma escola pública no município da Serra, região metropolitana do Espírito Santo, chegou um dia em casa da aula, às vésperas do início dos ensaios de quadrilha na escola e, de forma até ríspida, determinou à mãe: “Não quero que faça roupa de quadrilha para mim e nem que coloque meu nome na lista do ensaio. Eu não quero. Eu não gosto de quadrilha!”

A mãe insistiu. Questionou se de fato ele não tinha vontade de participar. Perguntou o motivo, ele apenas repetiu que não gostava. Por fim, ela assentiu, e assim foi. O menino não participou da quadrilha da escola no ano de 1988, nem no ano seguinte, nem em nenhum dos outros anos de sua vida. E mais, sempre teve certo desprezo por esse festejo, do qual não conseguia compreender como tantas pessoas gostavam.

O menino desse relato sou eu. Essa é uma das minhas mais distantes memórias de vida, de chegar em casa da escola num determinado dia e, por alguma razão, fazer tal pedido, quase desesperado à minha mãe. Para as crianças daquela época, fossem da cidade ou do campo, dançar quadrilha nas festas das paróquias, comunidades ou das escolas era algo corriqueiro e até bastante aguardado. Não só as crianças, mas era uma atividade que geralmente envolvia a família também. As mães compravam tecidos e mandavam para as costureiras fazerem as roupas, os ajustes. Todos acompanhavam os ensaios com atenção e ansiedade. E eu, uma criança sadia, esperta e extrovertida, fiz a “opção” de não participar.

Eu não me recordo de nenhuma fala de algum colega ou da professora, nenhum evento anormal ou traumático naquela primeira ou segunda série do primário, que pudesse ter desencadeado a minha reação. Fato é que, mesmo assim, eu me abstive de participar daquele momento em que praticamente todos os meus colegas de sala participariam.

Hoje percebo que, mesmo sem conseguir verbalizar o que sentia à época, havia me defrontado ali com a minha primeira experiência racial. A minha “opção” de dizer à minha mãe que não gostava de quadrilha era um escudo contra uma possível rejeição e, assim, eu a utilizei como forma de defesa àquela que eu antecipava como uma potencial situação desconfortável e embaraçosa para

mim. Sobre a experiência de negros e negras na escola, bell hooks³ (2017, p. 57) afirma que: “[...] alguns expressam o sentimento de que, se simplesmente não afirmarem sua subjetividade, terão menos probabilidade de ser agredidos”. Apenas muitos anos depois entendi concretamente o que meu subconsciente indicava.

Na verdade, eu não queria arriscar não ter um par. Não queria passar pela situação de outra criança não querer segurar a minha mão ou dançar comigo por ser negro. E ser negro, preto ou neguinho, entre outras alcunhas menos generosas usadas pelas crianças – mesmo as muito novas –, era algo que eu, inconscientemente, já compreendia como um limitador social. Como dizia o *rapper* Sabotage (2016): “Essa é a verdade/ criança aprende cedo a ter caráter/ a distinguir sua classe [...]”. Ao falar sobre os percalços da infância negra na escola, Eliane Cavalleiro (2000, p. 10) menciona que “[...] pode-se passar boa parte da vida, ou até mesmo a vida inteira, sem nunca esboçar qualquer lamento verbal como expressão de sofrimento. Mas sentir essa dor [do racismo] é inevitável”.

A implícita negação da participação em situações das mais triviais da vida cotidiana confirma o que dizia a psiquiatra e psicanalista Neusa Santos Souza (1983, p. 27) sobre ser negro: “A espontaneidade lhe é um direito negado, não lhe cabe simplesmente ser – há que estar alerta. Não tanto para agir, mas sobretudo para evitar situações em que seja obrigado a fazê-lo abertamente”.

Em uma de suas palestras, Silvio Almeida (2018) menciona que uma pessoa negra tem duas certidões de nascimento: uma delas seria a oficial e a outra que lhe é conferida pelo racismo, no dia em que sofre o primeiro ato de discriminação. Esse segundo nascimento, derivado de uma experiência negativa em relação à condição racial, força, para alguns, um processo ativo de reconhecimento da pertença racial. Para Florestan Fernandes (2011, p. 33) os negros têm então que “[...] sair de sua pele, simulando a condição humana-padrão do ‘mundo dos brancos’.” É dessa forma que muitos se descobrem negros.

³ Conforme nos informa Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017, p. 73, nota de rodapé 33): “A pesquisadora e feminista bell hooks, registrada com o nome de Gloria Watkins, assina seus textos em letras minúsculas. Argumenta hooks de que ela mesma não deve ser reduzida a um nome e seu trabalho não deve ser levado em consideração apenas por sua assinatura. Atendendo suas reivindicações, mantenho a grafia do seu nome em letras minúsculas.”

Posso afirmar então que, mesmo com o discernimento objetivo tardio, tive o meu segundo nascimento, para além de qualquer subjetividade, naquele dia quando voltei da escola. Nasci ali novamente, como uma criança negra, passando a viver sob as “[...] regras do jogo, elaboradas para os brancos, pelos brancos e com vistas à felicidade dos brancos” (FERNANDES, 2007, p. 31), às vésperas das festas juninas daquele ano de 1988.

Hoje em dia, em minha vida adulta, sou um homem negro, pai, professor da educação básica e pesquisador. Olhando em retrospectiva a minha trajetória, me pego em vários momentos pensando em quanto o meu percurso escolar poderia ter sido mais rico, feliz e satisfatório se a estrutura educacional na qual eu estava inserido fosse capaz de contemplar as particularidades da dinâmica das relações raciais que ocorriam nos espaços da escola.

Diversos caminhos e vivências me impulsionaram a este desafio de pesquisar a temática da educação na perspectiva étnico-racial e antirracista na pós-graduação. Tomo emprestadas as palavras de Abdias Nascimento (2016, p. 41): “[...] quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada.” Como foi possível perceber pelo relato inicial, a questão racial desde muito cedo atravessa minha vida. Para mim, é uma pesquisa da porteira dentro, como menciona Henrique Cunha Junior (2006) ao falar da metodologia de pesquisa Afrodescendente. Ele explica que, “em síntese o pesquisador na afrodescendência está de forma física e mental como parte do ambiente de Cultura Afrodescendente onde se instala uma investigação desejada” (CUNHA JUNIOR, 2006, p. 3).

Vivendo num país em que o racismo de marca⁴ permeia a sociedade, nascer negro – não *moreninho* ou *mestiço* – já alterou a forma como o mundo interagiria comigo em vários momentos. Some-se a isso a condição social e econômica não privilegiada: meus pais sempre foram parte da massa

⁴ Oracy Nogueira, com base nos seus estudos a respeito da situação racial no Brasil na década de 1950, traça um comparativo do racismo praticado no país e aquele praticado nos Estados Unidos da América. No estudo intitulado: “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil” (2007), ele aponta o preconceito de marca como o tipo operante em nosso país enquanto na sociedade estadunidense imperaria o preconceito de origem. De acordo com sua definição “quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem” (NOGUEIRA, 2007, p. 292).

trabalhadora, minha mãe no serviço público estadual e meu pai na área industrial e, assim como muitos brasileiros, sendo eventualmente afetado pelo desemprego e dificuldade de recolocação.

Embora sempre tenhamos vivido com limitações financeiras, nossa vida nunca foi marcada por falta ou dificuldades extremas. Apesar de meus pais não terem à época um grau elevado de escolarização formal, eles sempre foram conscientes da necessidade da educação e desenvolvimento intelectual para superar as dificuldades da vida. Dentro de suas possibilidades meus pais investiram no meu capital cultural desde muito cedo. Alguns momentos se mantêm ainda bastante vívidos em minha memória.

Lembro-me de como eu gostava de ir com meu pai à casa de um dos nossos vizinhos, ainda nos tempos que morávamos no Morro do Forte São João⁵, em Vitória-ES, para ver suas revistas em quadrinhos, que mesmo sem ainda saber ler (isso por volta de quatro ou cinco anos), me encantava ao extremo e estimulava minha imaginação ao observar as imagens e inventar histórias. Essa foi a primeira biblioteca que frequentei. Além disso, tenho várias recordações dos meus pais lendo em casa. Minha mãe com sua preferência por livros e meu pai as revistas e jornais. Para mim essa influência de casa foi mais decisiva que qualquer professora de português ou de literatura que eu tenha tido.

Na sequência desse ritual pedagógico doméstico me recordo da minha mãe comentando, quando eu já estava um pouco maior, da reclamação feita informalmente pela diretora escola onde fui alfabetizado de que eu já tinha chegado à escola conhecendo as letras e sabendo ler algumas coisas, o que atrapalhava a aula, pois eu terminava muito rapidamente as tarefas dadas pela professora regente. Minha mãe explicou que era eu quem ia indagando a ela as letras numa máquina de escrever velha com a qual eu brincava em casa. Alguns anos depois minha mãe relata meu choro de emoção ao desembulhar um presente que ela me havia comprado para meu aniversário: dois livros de Júlio Verne – “Da Terra à Lua” e “20.000 léguas submarinas”. Meus pais iam assim plantando sementes preciosas na minha relação com o conhecimento.

Os conhecedores das infâncias negras sabem bem a maneira como as famílias preparam os filhos/as para a vida. “Desde cedo a mãe da gente fala

⁵ A comunidade do Morro do Forte São João fica localizada em Vitória/ES próxima à entrada do centro da cidade.

assim: ‘Filho, por você ser preto você tem que ser duas vezes melhor’” (RACIONAIS MC’S, 2006). Nesses versos, recordo bem as falas na minha infância e adolescência. A esse respeito, vemos na citação de Souza (1983) um relato tão dilacerante quanto verdadeiro dessa pedagogia da família negra, repassada por gerações e gerações:

Ser o melhor! Na realidade, na fantasia, para se afirmar, para minimizar, compensar o ‘defeito’, para ser aceito. Ser o melhor é a consigna a ser introjetada, assimilada e reproduzida. Ser o melhor, dado unânime em todas as histórias-de-vida (SOUZA, 1983, p. 40).

Minha mãe sempre teve o desejo de estudar, desde criança. Como muitas pessoas de sua geração não teve a oportunidade, mas sempre buscou chances de se educar mais. Num determinado momento, ela começou a estudar inglês num projeto de extensão da Universidade Federal do Espírito Santo, e gostava muito. Porém, sua dedicação à minha educação a fez abrir mão do curso para que eu pudesse aprender. Foi um gesto chave na minha trajetória.

Na adolescência, além de trilhar os caminhos da educação, ainda atravessava a fase de busca da minha identidade pessoal, o que significava aceitar “o lugar de negro na sociedade” ou encontrar formas de romper com tais expectativas. Segundo Nilma Lino Gomes (2002, p. 41), “[...] não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual.” Dentro de um contexto de naturalização de tratamento inferiorizante e de microagressões⁶ constantes, era essencial ter referenciais positivos para rejeitar estigmatização e abraçar a negritude “[...] entendendo-a como potência de emancipação” (GOMES, 2017, p. 21). Para mim duas referências foram marcantes na adolescência: o basquete e o *hip-hop*. Eu assistia impressionado aos jogos da *NBA* e gostava muito de tudo o que envolvia o esporte, dentro e fora das quadras. Era fantástico ver negros em tal posição de protagonismo e supremacia, tanto

⁶ Adilson Moreira (2019), no livro “Racismo Recreativo” apresenta um estudo das Microagressões. Ele define que tais ações podem manifestar-se em expressões verbais, representações culturais ou reações físicas que demonstrem o desprezo por minorias raciais (MOREIRA, 2019, p. 52). O que baseia essas atitudes são o sentimento negativo em relação a esses grupos, decorrentes de diferenças de status cultural na sociedade. Para além, o autor ainda subclassifica as microagressões em três formas: microassaltos, microinsultos e microinvalidações (MOREIRA, 2019, p. 52,53). Para um aprofundamento no tema, sugerimos a leitura da obra citada e das referências apresentadas pelo pesquisador.

física quanto técnica. A respeito do hip-hop, ainda lembro do impacto que senti ao ouvir o *CD* que todos estavam comentando na escola: “Sobrevivendo no inferno”, álbum de 1997 do grupo Racionais MC’s. Foi um divisor de águas na minha vida. Me fez perceber a universalidade das questões ‘da quebrada’ e das situações impostas aos negros na nossa sociedade. Coisas que aconteciam com a juventude no meu bairro ou na minha cidade eram descritas nos versos e nos refrãos. Tais relatos me ajudaram também a quebrar parte da constante paranoia de sempre pensar nas situações de racismo como “coisa da minha cabeça” ou “drama demais” da minha parte. Além disso, a resposta impertinente ou, para colocar melhor, imponente, do *rap* frente ao racismo e a discriminação foi (mesmo correndo o risco de ser repetitivo) um impacto para mim. Resultou em identificação instantânea.

Seguindo a caminhada continuei me apropriando de representações negras positivas nas mais diversas áreas, como: a música, o esporte, o cinema, a literatura, as comédias de *stand-up*, entre outras. Esse movimento pessoal foi essencial para minha compreensão do quanto a sociedade que me cercava destilava um racismo, às vezes velado, às vezes explícito contra a população negra, em especial jovens da periferia. Essa percepção me ajudou a passar pela universidade federal, naquele momento predominantemente branca e elitista, com a autoestima elevada. Me ajudou também a entrar com confiança no mercado de trabalho e chegar à educação pública tendo alguma sensibilidade às histórias de vida, aos dramas e às potencialidades que cada aluno/a trazia para a sala de aula. Mesmo com uma formação deficitária quanto às questões étnico-raciais na educação superior que, apesar de se tratar de um curso de licenciatura não abordou em momento algum da diversidade racial, era natural que chegando à escola a minha visão acerca dessas questões tomasse um lugar de destaque na minha prática, o que contribuiu também para a minha busca por entender como a educação agia para equalizar as tensas relações raciais que sempre ocorreram na escola.

Como parte da minha vivência profissional, no ano de 2018 fui convidado a integrar a Coordenação de Estudos Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação da Serra-ES (CEER/SEDU⁷). Fui assessor e posteriormente

⁷ A partir desse ponto usaremos o termo abreviado CEER/SEDU para nos referirmos à tal Coordenação.

coordenador do setor por alguns meses, até me licenciar para esta pesquisa de mestrado. Me dispus a trabalhar nesse setor com a perspectiva de poder dar continuidade ao trabalho que vinha sendo feito, buscar novas abordagens e propor ações na esfera das políticas educacionais do município para o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais na rede. Essa oportunidade de conhecer o funcionamento da estrutura por dentro foi uma experiência, em muitos aspectos, muito rica. No período que passei pela gestão tive boas realizações e grandes frustrações. Pude observar o quanto podem ser complexas as relações e a importância dada pelo poder público à educação das relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

“OS PRETO É CHAVE, ABRAM OS PORTÕES!”

Em grande medida, a educação em seus diversos níveis e instâncias têm focalizado a questão racial, primordialmente, como um problema. Nas palavras de Carter G. Woodson (1933, p. 5, tradução nossa⁸), “[...] a raça [negra] é estudada apenas como um problema ou desconsiderada por pouca importância”. Tratar a pauta racial como um problema é totalmente diferente, em termos de concepção, planejamento e abordagem, de tratar de um assunto que sirva a uma construção epistemológica para o fortalecimento do processo educativo coletivo. W.E.B. Du Bois, em livro publicado nos Estados Unidos em 1903, já visualizava a forma como o negro era e continuaria a ser tratado na sociedade e, em especial, na educação. O autor usa a pergunta com a qual se via constantemente interpelado para iniciar o primeiro capítulo dessa obra, e que ainda reverbera fortemente nos dias de hoje: “Como é a sensação de ser um problema?” (DU BOIS, 2007, p. 7, tradução nossa⁹). Apesar de as observações tanto de Woodson quanto de Du Bois se referirem à sociedade estadunidense do início do século XX, a percepção da forma de tratamento do negro na sociedade brasileira é bastante semelhante.

O reflexo de como o tema é tratado influencia diretamente a maneira como os educandos e educadores se inter-relacionam e produzem subjetividades. Gomes, durante o ano de 2009, coordenou uma pesquisa de abrangência nacional¹⁰ sobre as iniciativas e práticas pedagógicas escolares na perspectiva da Lei 10.639/2003. No dia a dia das escolas por todo o país foi possível verificar que o nível de enraizamento das práticas voltadas a essa temática sofre

⁸ “[...] the race is studied only as a problem or dismissed as of little importance”.

⁹ “How does it feel to be a problem?”

¹⁰ A referida pesquisa foi apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela UNESCO no Brasil. Foi realizada entre fevereiro e dezembro de 2009, em parceria com pesquisadores de vários centros de estudos afro-brasileiros do país. O objetivo dessa pesquisa era mapear, identificar e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas a partir da Lei 10.639/2003. Os resultados dessa pesquisa foram publicados em 2012 no livro *Práticas Pedagógicas e de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n° 10.639/03* (GOMES, 2012) e também no dossiê “Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas”, pela Educar em Revista.

variações que são influenciadas por diversos fatores. “São cadências, ritmos, perspectivas, interpretações, possibilidades, limites, avanços e intensidades distintas de trabalho com as relações étnico-raciais nas escolas” (GOMES; JESUS; ALVES, 2012, p. 74). Muitas vezes as ações desenvolvidas nesses espaços passam essencialmente pela iniciativa de um ou outro profissional que se identifique com o tema. Assim, diversas escolas e redes de ensino têm deixado o trabalho com a história e cultura afro-brasileira e africana à sorte de ações individuais, frequentemente não sistematizadas ou continuadas, de professoras e professores dispostos a abordar o assunto. É temeroso deixar ao acaso aquilo que deveria ser alvo de políticas educacionais e sociais institucionalizadas.

A situação posta se agrava quando consideramos alguns pontos de organização das redes escolares, como a grande rotatividade dos professores e professoras temporários. Essa é uma das fragilidades impostas por esse sistema baseado em ações espontâneas e individualizadas. Não raramente ao final do ano letivo a professora ou professor muda de escola, ou não tem o contrato renovado, e leva consigo as iniciativas e projetos conduzidos no local. E, assim, toda a comunidade escolar perde seu referencial de cuidar da temática étnico-racial. Nilma Lino Gomes, Rodrigo Ednilson de Jesus e Aline Neves Rodrigues Alves (2012) sintetizam de maneira precisa a situação:

[...] o envolvimento do coletivo de professores(a), em vez de práticas personificadas e/ou isoladas, e a inclusão da temática ou dos projetos desenvolvidos no PPP¹¹ da escola facilitam a continuidade das atividades desenvolvidas, a despeito da transferência de um(a) docente específico, o que em alguns casos, e não só em projetos relativos à temática étnico-racial, tem significado o fim de trabalhos promissores no interior de instituições escolares (GOMES; JESUS; ALVES, 2012, p. 75).

Por vezes é tentador tomar o caminho de apenas lançar mão da afirmação de que a escola brasileira é racista e assim simplificar questões históricas e sociológicas complexas, sem buscar explicações do porquê e nem propor caminhos para práticas e vivências mais equânimes no ambiente escolar. Sendo

¹¹ PPP, sigla para Projeto Político e Pedagógico. É um documento que rege a organização, o planejamento e o acompanhamento das atividades de uma unidade de ensino. Todas as instituições de Ensino devem desenvolver seu projeto de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

assim, um ponto fundamental para pensar a educação embasada na justiça e com vistas à liberdade humana é considerar a seguinte questão: se nossas escolas são racistas, qual é o motivo?

De acordo com Almeida (2019) todas as instituições, dentre as quais a escola, as igrejas e as empresas, têm sua existência e regulação atreladas à estrutura social vigente e serão a materialização desse padrão. Se em seu funcionamento essas organizações estabelecem práticas que beneficiam determinados grupos raciais em detrimento a outros não é um indicativo de que a mesma esteja criando um padrão racista, mas sim reproduzindo o racismo que é parte da ordem social. “Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019, p. 47).

Como um subproduto dessa lógica social, o espaço escolar se faz pretensamente homogêneo, e as diversidades, de ordem econômica, social, física ou racial, são vistas como temas periféricos e sem grandes repercussões na vida escolar e na formação pessoal das crianças e adolescentes que ali buscam a educação. Essa tentativa de abordar as diferenças “tornando todos iguais” fortalece aquele que foi construído como o padrão universal de ser humano: o homem branco europeu e os valores inerentes a esse ideal de branquitude¹². Com isso, aos alunos negros e alunas negras é sonogado o direito de figurarem como parte integrante do processo educativo, uma vez que sua cultura, tradição, modos de vida e história são marginalizados e apagados do currículo e da vida escolar. Para hooks (2017, p. 56):

[...] muitos alunos, especialmente os de cor, não se sentem ‘seguros’ de modo algum nesse ambiente aparentemente neutro. É a ausência do sentimento de segurança que, muitas vezes promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos alunos.

Nesse sentido, tal educação que tem como premissa a exclusão epistemológica e curricular de temas que atravessam a vida de grande parte dos educandos e profissionais envolvidos não pode ser considerada inclusiva, nem tampouco integral. Assim, num país constituído essencialmente a partir da presença e influência dos povos africanos que para cá foram sequestrados, não

¹² Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 29) conceitua branquitude como “[...] traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das idéias sobre branqueamento”

parece coerente conceber um sistema educacional¹³ que ignora, silencia e reprime quase na totalidade os traços dessa herança cultural. Segundo Gloria Boutte (2017, p. 66, tradução nossa¹⁴), “[...] o divórcio dos africanos de sua herança coletiva é sistêmico e intencional. Isto é, não aconteceu ao acaso e é apoiado por políticas, leis, costumes e práticas – até mesmo nos contextos educacionais”.

Nessa perspectiva, o Alfabetismo da Diáspora, proposto e conceituado pela pesquisadora estadunidense Joyce E. King, traça alternativas à alienação e marginalização de estudantes negros/as, imposta pela cultura hegemônica branca eurocentrada. De acordo com King (2006), o Alfabetismo da Diáspora e o Conhecimento da Herança Cultural são a chave para educar as pessoas para a verdadeira liberdade humana.

Esses estudos partem da ideia de que às populações de ascendência africana o direito à humanidade tem sido continuamente negado e isso resulta diretamente na alienação das gerações subsequentes de sua identidade e herança como um grupo. Sendo assim, o Alfabetismo da Diáspora busca fazer “a ‘leitura da palavra e do mundo’ para o benefício da humanidade através de vários símbolos culturais e das experiências vividas das pessoas de África, aqui e pelo mundo” (KING, 2006, p. 345, tradução nossa¹⁵).

Entre os objetivos dessa abordagem, uma frente essencial é a de contrapor o modelo hegemônico e alienante de educação. Modelo esse que nega a cidadania dos povos não brancos, à medida que inferioriza e relativiza sua importância e suas contribuições dentro da sociedade nacional. Como resultante desse processo, observamos um sistema educacional que conspira para a

¹³ Neste estudo, a expressão “sistema educacional” ou “sistema de ensino” está sendo utilizada de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

¹⁴ “[...] the divorcing of African people from their collective heritage is systemic and intentional. That is, it did not happen by chance and it is supported by policies, laws, mores, and practices – even within educational contexts.”

¹⁵ “[...] reading the ‘word and the world’ for the benefit of humanity through various cultural signs in the lived experiences of Africa’s people here and there in the world.”

deseducação¹⁶ de alunos e alunas negros e negras (WOODSON, 1933). Uma das bases da proposta do Alfabetismo da Diáspora é contra-atacar essa deseducação.

Em um dos seus artigos, King (2006, p. 337) propõe a pergunta: “Se a justiça é nosso objetivo, como podemos educar para a verdadeira liberdade humana?” (tradução nossa¹⁷). Porém, pensando no contexto brasileiro, como é possível imaginar uma educação com a justiça por princípio se essa sequer tem a preocupação de representar de maneira justa os grupos sociais e étnico-raciais que compõem a escola? Grande parte do debate educacional nas últimas décadas enfatizou a necessidade da abertura de vagas e assim incluir as crianças e adolescentes que se encontravam fora da escola. No fim dos anos 1990 e início dos anos 2000, ações implementadas pelo governo federal, estados e municípios trouxeram avanços nos indicadores educacionais nacionais, especialmente com o incremento do acesso à educação básica, além do aumento do número de matrículas e das taxas de escolarização da população. Contudo, essa ampliação do acesso não significou, de fato, a erradicação da desigualdade e exclusão escolar. Considerando outro questionamento de King (2006, p. 337, tradução nossa¹⁸), “o igual acesso a um currículo defeituoso representa justiça?” E apesar dos diversos movimentos e momentos de resistência, o que se assistiu foi o aperfeiçoamento de variados mecanismos de marginalização de estudantes negros e negras, institucionalizando a exclusão e abandono dos mesmos dentro do próprio sistema educacional.

Portanto, nessa perspectiva, a pergunta que motiva esta investigação é a seguinte: a partir do Alfabetismo da Diáspora é possível propor uma alternativa pedagógica que supere tal processo de deseducação? Assim, levando em conta essa proposta e seus conceitos subjacentes, estabeleceremos como objeto para

¹⁶ Como uma das bases na concepção do quadro teórico do Alfabetismo da Diáspora a Dr. Joyce E. King usa como referência os trabalhos pioneiros Carter G. Woodson. Entre eles, especialmente o livro: *The Mis-education of the Negro*, de 1933, no qual o autor trabalha com o conceito da deseducação do Negro através de um sistema educacional baseado na crença da absoluta inferioridade das pessoas de descendência africana em relação aos brancos de descendência europeia. Além de apontar os problemas da educação oferecida aos negros e negras essa obra apresenta propostas para contra-atacar as narrativas ideológicas racistas contidas nos currículos escolares da época bem como na sociedade estadunidense.

¹⁷ “if justice is our objective, how can we educate for true human freedom?”

¹⁸ “Is equal access to a faulty curriculum justice?”

a investigação as políticas e práticas educacionais das relações étnico-raciais no município da Serra/ES, bem como as possibilidades a partir dessa metodologia. De forma sistematizada, o objetivo central deste projeto é propor uma concepção teórico-metodológica a partir do Alfabetismo da Diáspora com vistas a enfrentar práticas de deseducação no currículo e na formação docente da rede municipal de educação de Serra-ES. Como objetivos específicos elencamos os seguintes:

- Identificar os avanços, limites e possibilidades para a educação das relações étnico-raciais na rede de ensino do município da Serra.
- Investigar formas do Alfabetismo da Diáspora, associado a outras produções teóricas em âmbito nacional, pode se constituir numa ferramenta importante para a educação do município.
- Produzir um material didático-pedagógico na perspectiva do Alfabetismo da Diáspora apresentando fontes e recursos para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A decisão por explorar e relacionar o arcabouço teórico produzido pela pesquisadora Joyce E. King, bem como demais pesquisadores que contribuem para sua produção, se dá pela possibilidade de aplicação dessa base teórica aos africanos na diáspora nas mais diversas partes do mundo (KING, 2005). Essa escolha não foi tomada como uma rendição ao imperialismo norte-americano ou menosprezo à produção de pesquisadores nacionais. Muito pelo contrário, um dos objetivos deste projeto é relacionar a sistematização das ferramentas e teorias feitas por King aos estudos que abordem especificamente o contexto sociocultural brasileiro e os sistemas educacionais daqui.

Veremos que a autora não se restringe a analisar e desenvolver propostas para a realidade estadunidense, mas tem um diálogo estabelecido com aspectos da vivência racial no contexto educacional de diversos países da América Latina, incluindo uma relação de intercâmbio acadêmico com o Brasil. Ela própria define que o embasamento de sua pesquisa e de sua trajetória acadêmica tem foco no processo de alienação e consciência, ideologia¹⁹ e hegemonia, um conhecimento culturalmente-centrado, além da denúncia da parcialidade das

¹⁹ O conceito de ideologia evocado pela autora será mais bem definido na página 54.

pesquisas e dos currículos escolares (KING, 2015). Boa parte da perspectiva com a qual a pesquisadora trabalha pode até ser encontrada em trabalhos separados de outros estudiosos/as da educação para negras e negros, porém a maneira como ela sistematiza e entrelaça essas ideias é o que se firma como um diferencial. Para quaisquer pontos por ela mencionados ou idealizados que se encaixem exclusivamente ao contexto estadunidense, buscaremos fazer as conexões com ideias equivalentes, ou mais desenvolvidas, de pesquisadores e pesquisadoras brasileiros.

Nessa instigante jornada – e a considero assim pelo caráter libertador e emancipador encontrado a cada novo conceito ou reflexão despertada pelas ideias analisadas – somaremos e inter-relacionaremos aos trabalhos de King epistemologias oriundas do Movimento Negro, como apresentadas por Nilma Lino Gomes (2017), Kabengele Munanga (2016), Eliane Cavalleiro (2000; 2001), bell hooks (2017, 2019), e Carter G. Woodson (1933). Também tomaremos, entre outros, a perspectiva educacional emancipatória de Paulo Freire (1977, 2019), que nos guiará por essa senda de saberes. Parte dessa jornada tratará de buscar estabelecer uma forma diferente de ver o mundo. Enxergar de maneira positiva e não estereotipada a participação das culturas africanas e afro-brasileiras na construção do nosso país passa, também, por um exercício de *rememorar* e *reconectar-se* com importantes traços ancestrais.

Nesse movimento de busca de reconexão com tais valores, seria incoerente continuar a segregar certas epistemologias desconsideradas por tantos, inclusive pela academia. Boaventura de Sousa Santos (2014) define o pensamento do mundo ocidental como abissal, em que distinções invisíveis traçam linhas que determinam quais indivíduos (ou coletivos) podem produzir conhecimento e também em que lugares esse pode ser produzido. Essa divisão cria relações de hierarquização entre saberes, considerando uns conhecimentos válidos e outros não (GOMES, 2017). Por isso, como uma forma simbólica de ultrapassar a negação do “outro” como sujeito ativo na produção de conhecimento, usaremos elementos do *rap* e da cultura *hip hop* para dialogar com essas ricas epistemologias das ruas de nossas periferias pois, como diz Criolo (2014), num “[...] verso mínimo, lírico/ de um universo onírico:/ Cada maloqueiro tem um saber empírico. / *Rap* é forte, pode crer, *oui, Monsieur*”. No contexto educativo esses podem se constituir chaves para traduzir as mazelas,

as desigualdades e a realidade da existência periférica, bem como desvelar a beleza, a alegria e a vida produzida nesses lugares. “Os preto é chave, abram os portões!” (SAPIÊNCIA, 2017).

A ideia inicial desse projeto consistia na análise das práticas educacionais em consonância com a Lei 10.639/2003 em um conjunto de 14 escolas de uma região do município da Serra²⁰. Vislumbrando o quantitativo de unidades de ensino, profissionais e gestores a serem envolvidos nessa tarefa, chegamos à conclusão das dificuldades para a produção e análise dos dados. Pensando assim, alteramos o foco da análise para as ações desenvolvidas pela Coordenação de Estudos Étnico-raciais (CEER/SEDU) da Secretaria Municipal de Educação da Serra-ES. Pareceu mais adequada tal proposta visto que, de acordo com o Decreto Municipal nº 2044/2018, entre as funções desse setor estão: assessoria às escolas para o cumprimento da legislação federal e das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais; acompanhamento das ações para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e dos documentos reguladores, o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004; orientação às equipes gestoras e técnicas da Secretaria Municipal de Educação; promoção da formação continuada dos profissionais da rede, entre outras funções relacionadas. (SERRA-ES, 2018).

Para Michel Thiollent (1996, p. 48), a função do pesquisador é “apresentar o ponto de partida e o ponto de chegada, sabendo que, no intervalo, haverá uma multiplicidade de instrumentos a serem escolhidos de acordo com as circunstâncias”. Assim, entre os instrumentos selecionados para esta pesquisa estão: a análise documental, entrevistas, questionários estruturados ou semiestruturados, além de registros e relatórios de observação tanto em escolas, quanto nas palestras e cursos ministrados ou organizados pela CEER/SEDU para a formação de professoras e professores.

A presente dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o conjunto conceitual do Alfabetismo da Diáspora e suas bases fundamentais: o Conhecimento da Herança Cultural, o Estudo Crítico e

²⁰ Esse conjunto de 14 escolas foi pensado a partir da organização administrativa da Secretaria Municipal de Educação da Serra-ES, que divide suas unidades escolares em regiões. A área escolhida inicialmente não foi ao acaso. A intenção era analisar uma região que, mesmo tendo uma proximidade geográfica, comportasse comunidades com notável desnível socioeconômico.

sua relação no contexto brasileiro com o Movimento Negro Educador e a perspectiva da Educação para a Liberdade Humana a partir dos Estudos Negros. Além de apresentar esse conjunto teórico são estabelecidos alguns diálogos com as aproximações teóricas com conceitos desenvolvidos por pesquisadores e pesquisadoras brasileiros/as.

O segundo capítulo aprofunda a discussão sobre o processo de deseducação de estudantes negros e negras e os diversos fatores que contribuem para esse quadro. Outro tema desse capítulo será a Lei 10.639/2003, seu histórico e desafios no contexto educacional. Também apresenta um breve levantamento de pesquisas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)²¹, no Brasil.

O capítulo três aborda o município da Serra-ES, onde ocorre a pesquisa. Nesse segmento, para melhor ambientação e entendimento das peculiaridades locais, apresentaremos alguns aspectos da riqueza histórica e cultural da cidade, através de estatísticas, indicadores e, sobretudo, das vozes de alguns personagens que mantêm a memória, tanto da cultura quanto da história local. Apresentaremos também a rede municipal de educação, sua estrutura e suas práticas para ERER.

O capítulo quatro apresenta a dimensão do produto educacional. Nesse segmento é descrita a intenção do produto, a linguagem adotada e o público a quem se direciona. É abordada também a metodologia empregada na concepção, composição e os princípios direcionadores do material. Por fim, o capítulo cinco apresenta as considerações finais e da pesquisa.

²¹ Doravante será usado o termo abreviado ERER em referência à Educação das Relações Étnico-Raciais.

CAPÍTULO 1: ALFABETISMO DA DIÁSPORA E OUTROS CONCEITOS

Gente só é feliz
Quem realmente sabe, que a África não é um país.
Esquece o que o livro diz, ele mente.
Ligue a pele preta ao riso contente.

Emicida; Mufete

Neste capítulo, apresentaremos o Alfabetismo da Diáspora, tal qual conceituado pela pesquisadora Joyce E. King. Para sua compreensão, analisaremos conjuntamente suas bases fundamentais, aqui denominadas de conceitos estruturantes: o Conhecimento da Herança Cultural, o Racismo Desconsciente, o Estudo Crítico e uma reflexão sobre a liberdade humana na perspectiva dos Estudos Negros. Outro ponto importante desse capítulo será a aproximação da teoria de King com conceitos propostos por pesquisadores/as brasileiros/as, sustentando assim a aplicabilidade ao cenário de toda a diáspora africana.

1.1 Alfabetismo da Diáspora

Segundo bell hooks (2017, p. 90) “[...] nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público”. Dessa forma, mesmo levando em conta a sofisticação do pensamento e o refinamento da sistematização teórica de King ao conceituar o Alfabetismo da Diáspora, veremos que este parte de ideias acessíveis à compreensão e ao emprego prático nos mais diversos contextos educacionais. O pensamento motor que embasa o Alfabetismo da Diáspora é a apresentação de uma alternativa epistemológica ao conhecimento escolar hegemônico que, através de visões distorcidas, incompletas e estereotipadas acerca da população negra de origem africana, consagra valores e perspectivas de grupos dominantes e, assim, perpetua os ideais de uma sociedade hierarquizada que tem seu funcionamento pautado na manutenção do *status quo*. King (2006, p. 19) afirma que: “Libertar-se da hegemonia é imperativo”.

Tal processo de dominação hegemônica na educação não é um fato recente. Essa ação de expropriação cultural (KING, 1992) já era apontada desde as primeiras décadas do século passado na educação dos Estados Unidos. No período pós-Guerra Civil, em que a sociedade estadunidense se deparou com o “problema do negro”, o modelo adotado nas escolas não tinha, obviamente, nenhum caráter emancipatório. É possível entender melhor a partir do relato de Woodson (1933, p. 31):

Começando logo após a Guerra Civil, os opositores da liberdade e da justiça social decidiram elaborar um programa que iria escravizar a *mente do Negro*²², à medida que a liberdade do corpo tinha que ser concedida. Era bem entendido que se através do ensino da história do homem branco se poderia assegurar ainda mais sua superioridade e o Negro pudesse ser feito sentir que sempre foi um fracasso, e que a sujeição de sua vontade a alguma outra raça era necessária, então, ele seria ainda um escravo (tradução nossa²³).

A ideologia²⁴ engendrada nas sociedades e, por conseguinte, reproduzida nos sistemas educacionais, trabalhou para a deseducação de estudantes negros e negras (WOODSON, 1933). O desconhecimento de nossa memória coletiva e dos feitos, modos de viver e conhecimentos produzidos por nossos ancestrais têm enfraquecido nossa humanidade. Para Souza (1983, p. 17) “[u]ma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo”. Por essa razão o Alfabetismo da Diáspora é a escolha teórico-metodológica deste estudo, entendendo-o como uma ferramenta para recuperação cultural e histórica das populações descendentes da África, num esforço de reparação dos danos causados por todo o processo de apagamento e estigmatização de sua cultura.

²² Nos textos de Carter G. Woodson ele utiliza em todos os momentos a palavra Negro com a grafia maiúscula, apesar de não fazer o mesmo sempre que se refere a outros grupos raciais. Nas citações, conservaremos o termo com essa grafia, respeitando a forma escolhida pelo autor.

²³“Starting out after the Civil War, the opponents of freedom and social justice decided to work out a program which would enslave the Negroes' mind inasmuch as the freedom of the body had to be conceded. It was well understood that if by the teaching the history of the white man could be further assured of his superiority and the Negro could be made to feel that he had always been a failure, and that the subjection of his will to some other race is necessary, then, he would still be a slave.”

²⁴ O conceito de ideologia aqui discutido fundamenta-se na perspectiva de King (1996, p. 78): “Meu uso do termo ‘ideologia’ segue a descrição e a análise crítica da ideologia feita por Giddens (1979) – tal como entendida por Marx, Mannheim e Habermas – naquilo que diz respeito à epistemologia ou ‘ao que conta como uma asserção válida de conhecimento’ (p. 173 e à ‘crítica da dominação’ (p. 187). Há também uma preocupação com a ‘dominação social de ideias’ (p. 170) e com a consciência, bem como com o papel da intelectual nas ‘lutas da vida política’ (p. 174).

De acordo com King (2006), o ponto principal a ser considerado é que a humanidade dos povos africanos e seus descendentes na diáspora foi completamente negada. E isso resultou em gerações posteriores alienadas de sua identidade e herança cultural, não tendo condições assim de lutar por condições de existência justas.

O conceito teórico do Alfabetismo da Diáspora foi desenvolvido no campo epistemológico conhecido como *Black Studies*, ou Estudos Negros, no qual Joyce King tem pesquisado e contribuído para o avanço há várias décadas. Ela defende um viés transformativo da pesquisa e da prática na Educação Negra (KING, 2005). Estes estudos, que começaram a se organizar na década de 1960 nos Estados Unidos, foram pensados tanto como um campo intelectual quanto como uma forma de ideologia crítica, conforme afirmam Mazama Ama e Molefi Asante (2004). Ainda, de acordo com os autores, “[...] os Estudos Negros possibilitaram uma conscientização das grandes contribuições que os africanos e aqueles de ascendência africana tem feito aos campos do discurso e do conhecimento” (MAZAMA; ASANTE, 2004, p. xix, tradução nossa)²⁵.

Como um desdobramento dessa perspectiva, King (2005) considera que o caráter transformativo da *Black Education*²⁶, ou Educação Negra, faz referência aos requisitos fundamentais da liberdade humana que estão calcados na vivência educacional e nas circunstâncias de vida das populações de ascendência africana. Grande parte de seu trabalho de pesquisa e teorização se pauta no seguinte questionamento: “O que aconteceu com a Educação Negra e a agenda de socialização?” (KING, 2005, p. 2, tradução nossa²⁷). A fim de encontrar respostas e alternativas para tal questão a pesquisadora se aprofunda nas causas da alienação cultural na educação e na pesquisa, às quais ela aponta como centrais para que a excelência educacional consolidada na tradição dos povos de ascendência africana seja minada e desarticulada.

²⁵ “Black Studies has made possible an awareness of the great contributions that Africans and those of African descent have made to the discourse of knowledge.”

²⁶ “A American Education Research Association (AERA), fundada em 1916, é uma das principais e mais importantes organizações internacionais que possui como objetivo principal o desenvolvimento de pesquisas educacionais e sua aplicação. No âmbito desta associação foi criada uma comissão de pesquisa focada na *Black Education* (Educação Negra) com o objetivo de estimular a elaboração de políticas para melhorar a educação para e sobre a população negra nos Estados Unidos, África e Diáspora” (RODRIGUES, 2011, p. 138).

²⁷ “What has happened to the Black education and socialization agenda?”

King (1992) defende que o sistema educacional, em termos mais específicos refere-se ao material didático disponível, não fomenta a crítica ideológica necessária para o desenvolvimento da consciência e, dessa forma, não ataca a questão da deseducação do negro alimentada pelas representações adulteradas e parciais a respeito da história e cultura africana.

No contexto brasileiro a situação não difere. Negros e negras aqui também têm sido submetidos a mecanismos semelhantes de subtração de sua cultura e valores. A história do país, remontando séculos de relações raciais marcadas pelo flagelo da escravização e posterior marginalização social, mostram que um sentimento antiafricano se enraizou em nossa sociedade. Clóvis Moura (1992, p. 33) menciona que no período escravista, a propósito da manutenção da ordem e como estratégia de dominação social, as manifestações das culturas africanas eram consideradas primitivas e exóticas, sendo reprimidas e controladas. Apenas eventualmente algumas práticas eram permitidas, mas ainda assim como manifestações de uma classe dominada. “Toda a estrutura desse controle cultural, nas suas diversas gradações, foi racionalizada para que os padrões dessas diversas culturas fossem considerados inferiores” (MOURA, 1992, p. 34). O pesquisador expõe mais detalhes desse expediente de expropriação cultural sistemático e violento:

A mesma coisa aconteceu com seus instrumentos rituais, que passaram a ser instrumentos típicos, com as suas manifestações musicais [...], indumentária africana, a cozinha sagrada dos candomblés. Tudo isso passou a ser simplesmente folclore. *E com isto subalternizou-se o mundo cultural dos africanos e seus descendentes.* A dominação cultural acompanhou a dominação econômica (MOURA, 1992, p. 35, grifos nossos).

Essa forma de apagamento cultural não apenas se manteve no seio da nação brasileira, mas também se desenvolveu e se consolidou como parte estruturante do convívio social. Corroborando esse argumento, Cavalleiro (2000, p. 19) menciona que:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros.

A autora segue afirmando que o dano causado pela forma como essas relações se constituem não tem sido degradante apenas para a população negra, mas para a sociedade como um todo (CAVALLEIRO, 2000). Em sua percepção, a escola muitas vezes tem decidido ignorar os aspectos culturais dos povos de ascendência africana e adotado o silêncio como estratégia para lidar com a totalidade das questões étnico-raciais na comunidade escolar. De acordo com a pesquisadora:

Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2000, p. 32-33).

Nesse sentido, através do resgate da cultura e memória africana, o Alfabetismo da Diáspora trata de atacar o cerne da estrutura ideológica que aprisiona pessoas negras e brancas num cativeiro de ignorância. Esse estado de aprisionamento, colocado de forma simbólica, afeta ambos os grupos, porém de formas diferentes e com consequências diferentes. Aos negros, uma autoestima ferida e a aceitação de uma posição subalterna na sociedade (CAVALLEIRO, 2000) e, aos brancos, a supervalorização de sua branquitude e desprezo pela valorização da negritude (hooks, 2019). Assim, a contribuição proposta por King, e um dos principais objetivos da agenda educacional na perspectiva dos *Estudos Negros*, é “[...] a produção de conhecimento e entendimento que as pessoas necessitam para reumanizar o mundo, a partir do desmantelamento das estruturas hegemônicas que impedem tal conhecimento” (KING, 2005, p. 5, tradução nossa²⁸). A esse respeito, Boutte resume bem a utilidade desse conceito na educação quando afirma: “O Alfabetismo da Diáspora pode ser um significativo antídoto que educadores podem e devem oferecer. Os benefícios estendem-se para a humanidade dos povos ao redor do mundo” (BOUTTE *et al.*, 2017, p. 77, tradução nossa²⁹).

²⁸ “That is, a goal of transformative education and research practice in Black education is the production of knowledge and understanding people need to rehumanize the world by dismantling hegemonic structures that impeded such knowledge.”

²⁹ “We have suggested that Diaspora Literacy may be a significant antidote that educators can and should offer. The benefits extend to the humanity of people around the globe.”

1.2 Conceitos estruturantes

Em sua pesquisa King (2017) introduz o conceito de *Epistemological Nihilation*³⁰, ou Negação Epistemológica, como sendo a imposição de uma concepção ideológica da negritude permeada pela subalternização de sua cultura frente à falsa elevação da branquitude. Essa, por sua vez, segundo a autora, “[...] induz as pessoas a se identificarem com noções dominantes de superioridade e valor, quer seja intencionalmente ou não, e ao apagamento, que relega ‘Outros’ a um estado e não-existência [...]” (KING, 2017, p. 212, tradução nossa³¹). Nesse mesmo sentido, Débora Araujo (2018, p. 435) reforça tal argumento quando diz que “[...] o reforço de preconceitos e estereótipos negativos se naturaliza como prática de esvaziamento de diferentes perspectivas e paradigmas produzidos pelos ‘outros’”.

A maneira como a escola aborda o continente africano, no que diz respeito à sua história, cultura e realizações, é pautada no eurocentrismo e demonstra como opera esse processo negação epistemológica na prática. Em diversas partes do mundo, mas em especial os países que receberam grandes contingentes de africanos escravizados, relatos de apagamento da cultura original desses povos são recorrentes. As realizações e avanços científicos das civilizações e povos africanos têm sido sistematicamente suprimidos da história oficial apresentada nos currículos escolares e, para além disso, adulterados e distorcidos. Elisa Larkin Nascimento (2008), no primeiro volume da coleção de

³⁰ A autora, no discurso presidencial na reunião anual da *American Educational Research Association* (AERA) de 2015, explica sua opção pela utilização da palavra pouco usual **Nihilation** ao invés da alternativa mais corriqueira **Annihilation**. Apesar da proximidade de significado as palavras denotam ações levemente diferentes, apesar da raiz etimológica comum. O verbo **Nihilate** aparece no dicionário online *Wiktionary* com a definição: Encapsular numa concha de não-ser, ou em termos filosóficos como a ação de consciência, que é a origem da negação do fato. Já o verbete **Annihilate** significa: reduzir a nada, destruir ou erradicar. Durante o discurso King explica que aquilo a que ela se refere como *Epistemological Nihilation* é uma forma de negação de certo conhecimento, que está associada a *Epistemological Annihilation*, que seria a destruição da cultura de um povo, porém não são exatamente sinônimos. Sendo assim, na tradução fizemos a opção por preservar a ideia original da pesquisadora e utilizar a palavra com o sentido de negação. Neste texto então traduziremos o termo *Epistemological Nihilation* como Negação Epistemológica.

³¹ “[...] induces people to identify with dominating notions of superiority and worthiness, whether intentional or not, and the erasure, which relegates “Others” to a state of non-being [...]”

livros intitulada Sankofa³², levanta dados históricos que demonstram a importância das matrizes africanas, tanto para a cultura brasileira quanto para a humanidade, além de denunciar o apagamento e as alterações na forma como essa história chegou nas escolas.

Em grande parte, o que foi disseminado como a história oficial da África não passa de uma série de recortes tendenciosos daquilo que se julgou pertinente divulgar, no sentido de menosprezar os feitos desses povos e, ao mesmo tempo, apresentá-los como subordinados e dependentes dos europeus para terem qualquer chance de alcançar a civilização. A esse propósito a autora menciona que os europeus praticaram um holocausto no continente africano, e ela o divide em dois momentos: o primeiro através do tráfico escravista e o segundo nos últimos quinhentos anos e que “[...] visou a aniquilação da identidade dos filhos da África e à sua integração ao modelo ocidental, considerado universal” (NASCIMENTO, 2008, p. 29). E ela ainda acrescenta que:

A noção comum de racismo como um fenômeno relativo apenas à cor de pele escamoteia sua natureza mais profunda, que reside na tentativa de desarticular um grupo humano por meio da negação de sua própria existência e de sua personalidade coletiva. Reduzir o africano e seus descendentes à condição de ‘negros’, identificados apenas pela epiderme, retira deles o referencial histórico e cultural próprio. Assim sua própria condição humana é roubada (NASCIMENTO, 2008, p. 30).

Portanto, para tal intento, era conveniente que a imagem dos africanos fosse sempre associada ao primitivo, ao atraso e à não produção de conhecimento. Para isso foi necessária a omissão, por exemplo, dos conhecimentos produzidos no campo da linguagem e da escrita por civilizações muito antigas.

[...] o academicismo convencional nega à África sua historicidade e a classifica como pré-histórica com base na alegação de que seus povos nunca desenvolveram a escrita. Entretanto, os africanos estão entre os primeiros povos a criar essa técnica. (NASCIMENTO, 2008, p. 34).

³² A coleção Sankofa, cujo nome é retirado de um adinkra, forma de escrita dos povos Akan da África Ocidental, foi organizada pela pesquisadora Elisa Larkin Nascimento em 4 volumes com a intenção do resgate da matriz africana e suas contribuições no mundo e da cultura afro-brasileira. Essa obra foi pensada a partir de uma iniciativa educativa da década de 1980, o curso de mesmo nome, que era ministrado como uma extensão universitária pelo IPEAFRO – Instituto de Pesquisa e Estudos Afro Brasileiros, e que contou ao longo de sua história com grandes intelectuais e pesquisadores brasileiros e estrangeiros das questões étnico-raciais.

E como Frantz Fanon afirmou categoricamente: “O branco estava enganado, eu não era um primitivo, nem tampouco um meio-homem, eu pertencia a uma raça que há dois mil anos já trabalhava o ouro e a prata” (FANON, 2008, p. 119).

Foto 1 - Símbolo Adinkra Sankofa



Fonte: <https://www.bl.uk/west-africa/articles/building-west-africa>

Foto 2 - Manuscritos de Timbuctu ³³



Fonte: <https://whc.unesco.org/en/list/119/>

A esse respeito Cunha Junior (2013, p. 17) cita que:

Devido os conhecimentos que temos da história do continente africano guardamos a particularidade de entendermos as sociedades africanas tradicionais como sociedades das escritas, sociedades letradas e com histórias registradas por documentos escritos diversos, que por vezes não foram do alcance das sociedades europeias em decifrá-los.

Com essa visão tendenciosa, tampouco poderiam ser relatados os avançados conhecimentos na área da medicina por parte dos egípcios e alguns outros povos, além do desenvolvimento da astronomia, metalurgia, mineração, ciência e agropecuária espalhados pelo continente. Ainda, segundo Nascimento (2008), outra área de amplo domínio dos antigos povos africanos era a matemática, o que leva também a entender a maestria das técnicas de engenharia encontradas nas ruínas das cidades que compunham grandes impérios africanos.

³³ Timbuktu, situada no atual Mali, foi um importante centro de aprendizagem e diversidade histórico-cultural da antiga África, contando com um sistema educacional rico, avançado e complexo (KING, 2015). Durante séculos Mali foi o mais próspero Estado da África Ocidental. Foi parte do Império Mali e Songai (MUNANGA; GOMES, 2016).

Mesmo com tantas áreas de excelência e vasta produção de conhecimento, a imagem que se fixou no imaginário popular sobre o continente africano foi, num sentido pejorativo, a de uma vivência tribal, atrasada e miserável. Isso nos leva a pensar nos motivos de tal percepção. Entre eles, podemos elencar a apropriação da cultura africana por parte de povos europeus e asiáticos, além da exotização de tudo aquilo que vinha da África, definindo seus diversos povos como elementos congelados no tempo em estágios rudimentares de desenvolvimento. Some-se a isso o fato de o continente ter tido sua história contada a partir da perspectiva do invasor ou do colonizador, uma vez que a historiografia até bem recentemente renegava os registros da oralidade como fontes verossímeis. (NASCIMENTO, 2008).

No que diz respeito às tradições e costumes dos africanos no Brasil, o tratamento de negação epistemológica foi semelhante. Segundo Abdias Nascimento (2016, p. 123) “[...] não é exagero afirmar que desde o início da colonização, as culturas africanas, chegadas nos navios negreiros, foram mantidas num verdadeiro estado de sítio”. O autor vai além e destaca outra faceta do racismo cultural brasileiro:

Desta escamoteação do esvaziamento chegamos ao ponto máximo da técnica de inferiorizar a cultura afro-brasileira: a sua folclorização. Técnica insidiosa e tão entranhada no raciocínio de certos estudiosos que até aquele ‘analista’ bem intencionado revela, consciente ou inconscientemente, sua adesão a tal elenco de crenças negativas (NASCIMENTO, 2016, p. 145).

E sendo enquadrada como folclore, a cultura afro-brasileira pode ser invocada e usada nas situações mais convenientes. A qualquer momento qualquer coisa pode ‘virar Blues’, de acordo com o que rima Baco Exu do Blues (2018): “A partir de agora eu considero tudo Blues, [...] tudo aquilo que quando era preto era do demônio/ e depois virou branco e foi aceito/ eu vou chamar de Blues.” Segundo Lilia Schwarcz (2013), na década de 1930, sendo o discurso da mestiçagem o lema nacional, vários elementos culturais foram adotados e embranquecidos, numa atitude não de engrandecimento aos valores afro-brasileiros, mas num processo de desafricanização dos mesmos.

A elevação da feijoada da categoria de “comida de escravos” à posição de “prato nacional”, por exemplo, destaca simbolicamente na mistura de seus

ingredientes uma harmoniosa junção que os povos brasileiros produziam. Da mesma forma a capoeira, antes criminalizada e perseguida³⁴ pela polícia é alçada ao posto de modalidade esportiva nacional em 1937. O Samba, de reprimido e inferiorizado sob a alcunha de “dança de preto”, se converte em artigo nacional de exportação. No campo da religiosidade até mesmo uma santa padroeira negra é consagrada para o Brasil (SCHWARCZ, 2013). Ou seja, recorrendo novamente ao rapper baiano: em prol da venda da imagem de harmonia racial brasileira no exterior tudo isso virou Blues (BLUES, 2018).

Apesar da fachada de valorização, esse expediente de esvaziamento, clareamento e instrumentalização cultural, que se tornou prática comum no Brasil, não passou de “uma sutil forma de etnocídio” (NASCIMENTO, 2016, p. 147). Segundo Schwarcz (2013, p. 28):

A redenção verbal não se concretiza no cotidiano: a valorização do nacional é acima de tudo uma retórica que não encontra contrapartida fácil na valorização das populações mestiças e negras, que continuam a ser, [...] discriminadas nas esferas da justiça, do direito, do trabalho e até do lazer.

Todo esse cenário corrobora a visão de King (2017, p. 212) de que “[...] desarmar a negação epistemológica é uma tarefa moral que requer recuperar o conhecimento libertador da herança cultural, memória e consciência histórica” (tradução nossa³⁵). À vista disso, rememorando esses valores e trazendo-os para os currículos e práticas escolares, é possível potencializar a educação de negros e negras na diáspora. Visto que, de acordo com Elisa Larkin (2008, p. 53), “[...] a identidade afro-brasileira se fortalece quando percebemos que ela pertence a uma matriz mais ampla e global: a experiência dos povos de origem africana em todo o mundo.”

1.2.1 Conhecimento da Herança Cultural

Outro conceito importante que compõe o Alfabetismo da Diáspora é o que King (2006) denomina *Heritage Knowledge*, ou o Conhecimento da Herança

³⁴ “A capoeira – reprimida pela polícia do final do século passado e incluída como crime no Código Penal de 1890” (SCHWARCZ, 2013, p. 59)

³⁵ “Dismantling epistemological nihilation is a moral task that requires recovering liberating heritage knowledge, cultural memory, and historical consciousness.”

Cultural, que se apresenta como uma ferramenta preponderante na construção da autoestima e desenvolvimento da população negra na sociedade, bem como de nossas crianças negras na educação. Ela afirma que “[...] o conhecimento da herança [própria, da sua origem] é um direito cultural de nascença de cada ser humano.” (KING, 2006, p. 345, tradução nossa³⁶).

Pela compreensão de que a educação necessita contemplar os aspectos da herança cultural de seus sujeitos como um direito humano fundamental, King (2017) emoldura essa demanda nos termos do direito internacional, de forma que sua abrangência alcança as populações africanas na diáspora em qualquer parte do mundo. Um dos pontos que a autora propõe é a responsabilidade dos governos e seus órgãos educacionais de protegerem o conhecimento das culturas africanas como um direito dos cidadãos dessa origem.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança³⁷, de 1989, da qual o Brasil é signatário, declara que os signatários do documento concordam que a educação da criança deverá ser direcionada para:

O desenvolvimento do respeito aos pais da criança, *sua própria identidade cultural, idioma e valores*, para os valores nacionais do país em que a criança está vivendo, *do país de onde ele ou ela possa ter se originado* e para as civilizações diferentes da sua (UNICEF, 1989, tradução e grifos nossos).³⁸

Na sequência, o art. 30 menciona que:

Naqueles Estados em que minorias étnicas, religiosas ou linguísticas ou pessoas de origem nativa existam, uma criança pertencente a tais minorias ou que seja nativa não deverá ter negado o direito de, em comunidade com outros membros do grupo dele ou dela, desfrutar de sua própria cultura, de professar e praticar a religião dele ou dela ou de usar o próprio idioma dele ou dela (UNICEF, 1989, tradução e grifos nossos).³⁹

³⁶ “Heritage Knowledge is a cultural birthright of every human being.”

³⁷ A Convenção sobre os Direitos da Criança é considerado o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, tendo sido ratificado por 196 países. O Brasil ratificou este documento como consta no Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.

³⁸ “The development of respect for the child’s parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own;”

³⁹ “In those States in which ethnic, religious or linguistic minorities or persons of indigenous origin exist, a child belonging to such a minority or who is indigenous shall not be denied the right, in community with other members of his or her group, to enjoy his or her own culture, to profess and practice his or her own religion, or to use his or her own language.”

Assim, o estabelecimento de um conhecimento educacional hegemônico, que toma como parâmetro a branquitude, não será apenas um instrumento de bloqueio do acesso ao Conhecimento da Herança Cultural, ou uma forma de Negação Epistemológica, mas constituirá uma violação de direitos humanos fundamentais da criança na educação, e é por essa ótica que a pesquisadora aborda essa situação. Para Gomes (2017) a educação deve ser vista como um direito social essencial, realçando que, no Brasil, este vem sendo adquirido através da luta do Movimento Negro. Em sentido aproximado, ao considerar o conhecimento escolar King afirma que:

A ausência de perspectivas africanas no conhecimento educacional em todos os níveis permite que outros possam agir de acordo com os conceitos da nossa desumanização que a escravidão engendrou impunemente, assim, justificando tratamentos menos que humanos – algumas vezes até com a nossa participação (KING, 2017, p. 14, tradução nossa⁴⁰).

Dessa forma, o Conhecimento da Herança Cultural oportuniza o resgate da memória ancestral dos povos de ascendência africana, e o direito de ser alfabetizado nessa tradição cultural (KING, 2006), ao passo que realoca a África e seus valores à centralidade. Esse modelo “[...] consiste na construção de uma perspectiva teórica não hegemônica radicada na experiência africana – síntese dos sistemas ontológico e epistemológico de diversos povos e culturas” (NASCIMENTO, 2008, p. 52). E com isso, “[...] alargamos o referencial de nossas crianças, oferecendo a elas uma identidade coletiva que possibilita sua localização no mundo: seu centro” (NASCIMENTO, 2008, p. 53).

Durante o tempo em que atuei na CEER/SEDU, mais especificamente no ano de 2019, em uma das visitas de nossa equipe a uma escola de ensino fundamental, nos deparamos com um fato marcante para o entendimento de como opera a disseminação de conhecimentos contaminados pela falta de informação e/ou sensibilidade na educação das crianças, especialmente nas relações étnico-raciais.

Antes, é importante descrever alguns aspectos da escola em questão: localizada num bairro economicamente carente na periferia do município da

⁴⁰ “The absence of African perspectives on knowledge in education in all levels permits others to act out the dehumanized conceptions of us that slavery engendered with impunity, thus justifying our treatment as less than human – at times with our own participation.”

Serra/ES, tendo grande parte da comunidade composta por famílias/cidadãos de baixa (ou nenhuma) renda, em condição de grande vulnerabilidade social num bairro com elevados índices de criminalidade. A referida unidade escolar, naquele momento, atendia cerca de 1000 alunos, em dois turnos, divididos em 18 turmas por turno, além de atender alguns estudantes no contra turno para atividades extraclasse.

Por essa breve descrição socioeconômica, e conhecendo a relação de raça e classe social na sociedade brasileira, não é difícil imaginar que a esmagadora maioria dos estudantes da escola fosse composta por crianças negras. Nessa visita, ao andar pelos corredores para conhecer a estrutura da unidade observamos a prevalência de imagens nas portas das salas de aula que apresentavam representações de crianças bastante diferentes daquelas que ali estudavam.

Foto 3 - Imagem na entrada de sala de aula



Fonte: Acervo do autor

Foto 4 - Imagem na entrada da sala



Fonte: Acervo do autor

Foto 5 - Imagem no corredor da escola



Fonte: Acervo do autor

As imagens, que tinham por objetivo o acolhimento e conforto das crianças, na verdade imprimiam um padrão totalmente discrepante do público ali atendido. Ao sermos apresentados à equipe pedagógica, um grupo de três profissionais por turno, questionamos a falta de figuras ou imagens que representassem e/ou valorizassem os traços da negritude encontrada na maioria negra de alunos e alunas. A resposta de um pedagogo sobre a falta dessas imagens estava relacionada ao hábito dos alunos de rasgar ou arrancá-las das paredes e portas. Quando observamos quais eram as únicas representações de pessoas negras em toda a escola (incluindo os dois prédios com dois pavimentos de salas de aula, biblioteca, área administrativa, refeitório e sala de recreação), conseguimos entender perfeitamente o motivo pelo qual os alunos, supostamente, teriam o costume de destruir as imagens. Vejamos em seguida:

Foto 6 - Imagens de negros escravizados. Uma atividade de história.



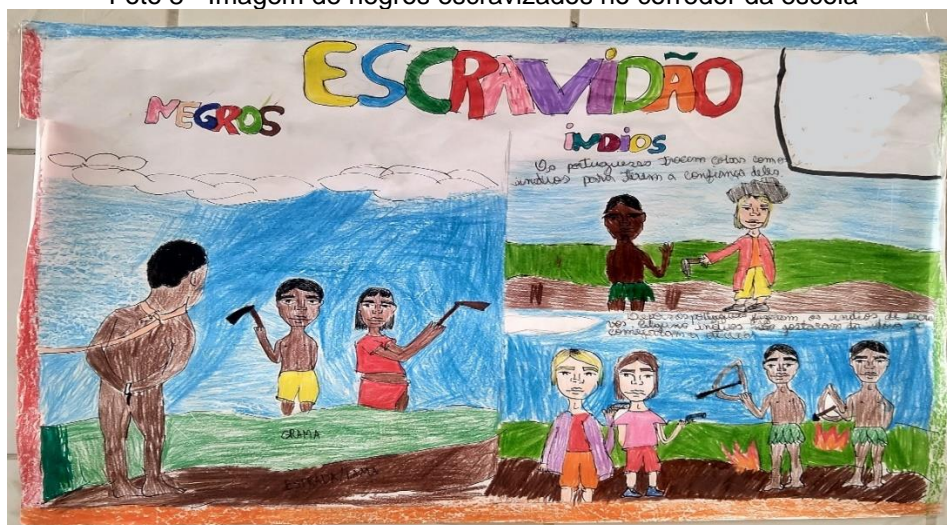
Fonte: Acervo do autor

Foto 7 - Negros escravizados e indígenas no corredor da escola



Fonte: Acervo do autor

Foto 8 - Imagem de negros escravizados no corredor da escola



Fonte: Acervo do autor

Dessa forma, não só o conhecimento a respeito da história do Brasil e das populações trazidas da África para cá é deturpado, mas toda autoimagem dos alunos e alunas é afetada. Não bastando todo o fardo social de sua condição de pobreza e marginalidade, nem mesmo na escola aqueles/as estudantes se veem representados positivamente. A esse respeito Gustavo Henrique Araújo Forde (2018, p. 218) afirma que:

As imagens, os discursos, as categorias e outras produções curriculares, que tratam da existência material e simbólica dos afro-brasileiros na educação brasileira, aparecem encharcados de enunciados depreciativos contra os povos africanos e seus descendentes.

Para a criança que se vê na parede da escola acorrentada, presa e em sofrimento como escravizado/a, em nada conseguirá ver qualquer diferença para a imagem, parecida com a sua, refletida em programas policiais sensacionalistas, que abundantemente mostram pessoas negras em condição de vulnerabilidade, sejam acorrentadas, presas ou como bandidas. Nesse aspecto, a falta do Conhecimento da Herança Cultural e sensibilidade da escola a respeito da maioria de seu alunado implica a naturalização e reforço das estruturas racistas de marginalização e inferiorização. Complementando essa ideia, para Forde (2018, p. 218):

A condição de vulnerabilidade material e simbólica, historicamente imputada ao *grupo negro*, favorece a absorção da ideia afirmada de sua suposta inferioridade racial, assumindo para si um sentimento de autorrejeição e de rejeição à sua imagem, valores e tradições (grifos do autor).

Joyce King usa alguns exemplos de certos conhecimentos adulterados pela cultura baseada na supremacia branca eurocentrada para mostrar como o Conhecimento da Herança Cultural, através do Estudo Crítico e do Alfabetismo da Diáspora, podem permitir uma leitura significativamente diferente das conjunturas históricas na experiência negra (KING, 2006). Isso pode abrir o entendimento dos alunos e alunas e romper com narrativas racistas e degradantes da história e vida das populações de ascendência africana. Consideremos uma dessas questões: “*Nossa história não começa com a*

escravização, mas com as origens da humanidade na África” (KING, 2017, p. 5, tradução nossa⁴¹, grifo nosso).

Para nossos estudantes, a maneira como a história de cada povo é narrada influencia muito na autoestima e nas suas próprias expectativas de capacidade de realização e sucesso. Imaginemos quando se apresentam, por exemplo, os povos europeus como éticos, trabalhadores, esforçados e determinados e os asiáticos como naturalmente inteligentes, disciplinados, honestos e corretos. Ambos, com uma longa e rica história de grandeza cultural, tradições e contribuições positivas para a humanidade.

E assim, como no exemplo mencionado da escola na Serra, ao se apresentar a África aos/às estudantes tendo sempre como ponto inicial a escravização, naturalizada e sem que se problematize a ação desumanizadora europeia no continente, a tendência é que estudantes negros e negras também naturalizem uma condição subumana. Essa situação se agrava quando somamos a isso o apagamento das realizações e tradições dos povos que constituem o vasto e rico continente africano, que muitas vezes é apresentado como uma unidade geográfica, política e social única e homogênea, diferentemente da abordagem escolar individualizada e valorizadora dos países da Europa e Ásia. Nascimento (NASCIMENTO, 2001, p. 118) afirma que: “na discussão da formação do povo brasileiro, há ricas e detalhadas referências às diversas origens culturais europeias, enquanto do negro diz-se apenas que veio da África como escravo”.

Levando esses pontos em consideração, qual a possibilidade de estudantes negros e negras desenvolverem orgulho e apreço pela sua ancestralidade da mesma forma que os estudantes de origem europeia e asiática? O resultado mais frequente é a percepção positiva de alguns alunos sobre seus descendentes em detrimento a uma visão bastante negativa por parte dos/as alunos/as de grupos inferiorizados ou apagados.

Pensando em como responder tal questionamento, uma pesquisa produzida pela Associação Americana de Pesquisa Educacional, (AERA)⁴², no âmbito dos trabalhos da sua Comissão de pesquisa em Educação Negra

⁴¹ “Our Story does not begin with enslavement but with humanity’s origins in Africa[...]”

⁴² Desse ponto em diante usaremos a sigla AERA para nos referirmos à *American Educational Research Association*.

(CORIBE)⁴³, partindo da constatação do estado abismal da Educação Negra nos Estados Unidos e globalmente, elencou dois fatores cruciais para a análise e direcionamento dessa questão: primeiramente, a interconexão histórica e cultural das vivências educacionais e sociais dos descendentes de África; e, em segundo lugar, a dependência intrínseca do bem-estar da humanidade em direta ligação com o bem-estar material e espiritual dos povos africanos (KING, 2005).

Uma vez identificada uma crise na educação direcionada e recebida por negros e negras (KING, 2005), foi também reconhecida a necessidade de uma proposta para contra-atacar tal quadro. Assim, como proposto por Woodson (1933, p. 3, tradução nossa⁴⁴), “Somente pelo estudo cuidadoso do próprio Negro e da vida que ele é forçado a levar, poderemos chegar ao procedimento adequado nesta crise”. Nesse contexto, nos Estados Unidos, se notabilizaram os esforços de coletivos e associações como a CORIBE, que tem se dedicado pensar a educação e socialização da comunidade negra de forma a atender as demandas específicas dessa população.

1.2.2 Racismo Desconsciente

Com base na experiência da disciplina de Fundamentos Sociais da Educação, parte do currículo do curso de formação de professores e professoras, ministrado por Joyce King durante o outono de 1986, na Universidade da Geórgia, no Sul do Estados Unidos, ela pôde fazer uma análise qualitativa das respostas produzidas pelas alunas a um questionário com perguntas abertas sobre seus conhecimentos a respeito das desigualdades sociais do país. A partir dos dados foi possível avaliar a compreensão do grupo sobre o tema. Embora fossem educadoras em formação, dispostas a entender e assimilar as formas de lidar com a diversidade e multiculturalismo que passavam a figurar nos discursos educacionais da época, elas ainda apresentavam lacunas na estrutura de pensamento para tanto.

⁴³ *Commission on Research in Black Education*. Na sequência do texto adotaremos a sigla CORIBE para denominar a referida comissão.

⁴⁴ “Only by careful study of the Negro himself and the life which he is forced to lead can we arrive at the proper procedure in this crisis”

King (1991) destacou que o grupo de cursistas que recebeu naquele período eram pessoas brancas, de núcleos familiares relativamente privilegiados socioeconomicamente e tinham uma origem predominantemente monocultural. Ou seja, apesar de parecerem genuinamente interessadas e bem-intencionadas, sua vivência pessoal apresentava limitado contato com a diversidade étnico-racial e social. Esse fato implicaria diretamente em que:

Independentemente de suas intenções conscientes, certas crenças culturalmente sancionadas que minhas estudantes tinham sobre desigualdades e o porquê de sua persistência, especialmente para Afro-americanos, tomavam a normativa padrão Branca e o privilégio como fatores normais (KING, 1991, p. 133, tradução nossa⁴⁵).

Mediante os resultados obtidos com essa turma, King desenvolveu o conceito por ela denominado *Dysconscious Racism*, ou numa tradução aproximada, “Racismo Desconsciente”, que denota o entendimento limitado e distorcido apresentado por aquele grupo de cursistas a respeito da desigualdade e diversidade cultural (KING, 1991). Tal característica causava um “entendimento que dificulta a elas [professoras em formação] agirem em favor de uma educação e para a equidade” (KING, 1991, p. 134, tradução nossa⁴⁶).

Os pequenos textos escritos como resposta às questões mostraram o quanto o pensamento do grupo refletia ideologias arraigadas e naturalizadas que justificavam a hierarquização racial e agia de forma desvalorizante com relação à diversidade (KING, 1991). Com isso, a pesquisadora concluiu que havia a necessidade de que fosse trabalhada com professores e professoras uma forma de pedagogia que conseguisse contra-atacar a estrutura de pensamento e ideologias internalizadas por eles e elas.

Essa constatação reflete também os efeitos da própria deseducação a qual essas docentes em formação foram submetidas no seu percurso escolar e acadêmico. Retomando um ponto apresentado na introdução, lembramos que a estrutura racista, baseada na supremacia branca, fomenta a continuidade do racismo na sociedade e retroalimenta um sistema de produção constante de cidadãos e cidadãs com uma consciência incompleta das questões raciais

⁴⁵ “Moreover, regardless of their conscious intentions, certain culturally sanctioned beliefs my students hold about inequity and why it persists, especially for African Americans, take White norms and privilege as givens.”

⁴⁶ “understandings that make it difficult for them to act in favor of truly equitable education.”

(ALMEIDA, 2019). Nessa perspectiva, o que King apresenta como conceito da *Desconsciência*⁴⁷ é “[...] um hábito mental acrítico (incluindo percepções, atitudes, suposições e crenças) que justifiquem a desigualdade e exploração pela aceitação da ordem existente das coisas como postas atualmente” (KING, 1991, p. 135, tradução nossa⁴⁸). Dessa forma, o Racismo Desconsciente é uma forma de aceitação, sem maiores questionamentos, dos privilégios da branquitude em oposição à posição relegada às minorias, especialmente os negros e negras, na ordem social vigente.

Cabe ressaltar que o que se estabelece aqui com esse conceito não é a noção de falta de consciência, ou seja, a inconsciência. O que se define nesse conceito é uma consciência debilitada ou uma maneira distorcida de se pensar sobre as questões raciais (KING, 1991). Com um pensamento elaborado a partir da ótica do padrão normativo da sociedade baseado na branquitude e na desvalorização das culturas de grupos minoritários oprimidos pela dominação branca, àquele grupo de cursistas era impossível desenvolver certas ideias a respeito das causas da desigualdade social e racial que não retomassem os estereótipos ditados pelo senso comum.

De maneira muito precisa bell hooks nos recorda que “[...] nenhuma educação é politicamente neutra” (hooks, 2017, p. 53). Sendo assim, esse conjunto de valores e crenças internalizados e tornados naturais se reflete inevitavelmente na prática educativa dos professores e professoras submetidos a uma formação inicial que não aborda a diversidade com um olhar crítico sobre as desigualdades. Ela ainda acrescenta que a nossa pedagogia é moldada tanto pelas nossas preferências políticas quanto pela aceitação passiva de modos de ensinar e de aprender que reproduzem parcialidades, em especial a partir da supremacia branca (hooks, 2017).

Semelhantemente, King, ao falar de sua experiência educacional, diz: “[...] professores que estão presos pela mentalidade da ‘branquitude’ em geral não

⁴⁷ N.T.: Os termos em inglês: *Dysconsciouness* (Desconsciência) e *Dysconscious* (*Desconsciente*) são neologismos cunhados por Joyce E. King com o propósito de expressar melhor a ideia proposta por ela. Buscamos utilizar a tradução que mais se encaixasse com a ideia, acabando assim por trabalhar com palavras que também não existiam na língua portuguesa. Concordamos com a tradução para o português do termo *Dysconscious* no artigo: Reinventando a nós mesmos: Uma conversa com Joyce E. King (RODRIGUES, 2015).

⁴⁸ “an uncritical habit of mind (including perceptions, attitudes, assumptions, and beliefs) that justifies inequity and exploitation by accepting the existing order of things as given.”

consideram que haja nada de errado com os Estados Unidos ou com sua própria educação” (KING, 2006, p. 343, tradução nossa⁴⁹). Ao lembrar de sua formação educacional, hooks afirma algo que se aproxima do que reflete King:

Vamos encarar 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).

Além disso, King menciona que muitos desses professores e professoras possuem uma visão missionária da educação, na qual compreendem ser sua tarefa ajudar a esses “outros” a serem parecidos com eles (KING, 2006). Ao falar a respeito do início da educação da população negra liberta após a Guerra Civil nos Estados Unidos, Woodson faz uma crítica semelhante a essa visão missionária da educação: “O alvo deles [educadores brancos] era transformar os negros, não desenvolvê-los” (WOODSON, 1933, p. 12, tradução nossa⁵⁰).

É interessante observar as reflexões a que King chegou após um período mais de dez anos ministrando cursos e seminários para professores e professoras em formação (1982-1994), e que resultaram em alguns artigos e capítulos de livros, e serviram tanto para aperfeiçoar a visão do Racismo Desconsciente quanto dos conceitos relacionados ao Alfabetismo da Diáspora⁵¹. Uma das observações foi que, após sistematizar os questionários aplicados às cursistas e analisar suas respostas e categorizá-las, foi possível entender o nível de consciência e desconsciência apresentados no início do curso, além de poder fazer um paralelo com as respostas obtidas após a conclusão do período.

Em suma, considerando as explicações dadas pelos estudantes a respeito das desigualdades sociais, King (1991 e 2015) pôde constatar que as formas de pensar daquele grupo eram prejudicadas pelo racismo desconsciente,

⁴⁹ “Teachers who are constrained by the mindset of ‘whiteness’ often do not consider that there is anything wrong with the United States or with their own education.”

⁵⁰ “Their aim was to transform the Negroes, not to develop them.”

⁵¹ Para uma compreensão mais ampla e detalhada tanto do processo quanto da metodologia utilizada por King para chegar às suas conclusões sobre o Racismo Desconsciente sugerimos a leitura dos artigos: *Dysconscious Racism: Ideology, Identity, and the Miseducation of Teachers* (1991); *“If Justice Is Our Objective”: Diaspora Literacy, Heritage Knowledge, and the Praxis of Critical Studyin’ for Human Freedom* (2006) e o capítulo 11 *“Thank you for opening our minds”* que é parte do livro *Dysconscious Racism, Afrocentric Praxis, and Education for Human Freedom: Through the Years I Keep on Tilling - The selected works of Joyce E. King* (2015)

mesmo que essas alunas não se considerassem de forma alguma racistas. As estudantes falhavam em conectar as desigualdades às realidades sociais degradantes do capitalismo contemporâneo, bem como à ausência de oportunidades de acesso e inclusão (educacional e econômica) para as populações negras (do mesmo modo as latinas e outros grupos minoritários) e a quaisquer mudanças em relação aos privilégios dos brancos. E sobre isso King afirma que:

De qualquer forma, o ponto importante aqui, não é provar que os estudantes são racistas; antes, [o ponto] é que suas formas acríticas e limitadas de pensamento devem ser identificadas, entendidas e trazidas à sua plena consciência (KING, 1991, p. 140, tradução nossa⁵²).

Essa forma de abordagem dos sujeitos do curso partindo de um prisma não acusatório ou condenatório, que evita o dogmatismo e o desrespeito aos estudantes, especialmente por levar em consideração o sistema cultural no qual eles foram socializados (KING, 2015), torna a possibilidade de alcance e de abertura para uma mudança de mentalidade que contribua não só para uma pedagogia crítica, e voltada para a liberdade, quanto para a formação de cidadãos e cidadãs mais conscientes das forças operantes na sociedade e nos efeitos que tais podem causar. Desse modo, um dos objetivos estabelecidos por King para esse curso de capacitação era “[...] aguçar a habilidade dos estudantes de pensar criticamente sobre os propósitos e práticas educacionais em relação à justiça social e para as suas próprias identidades como educadores” (KING, 1991, p. 140, tradução nossa⁵³).

Ao considerarmos o contexto da educação e da formação docente no Brasil, algumas características poderão ser semelhantes à situação anteriormente exposta, enquanto outras não serão. Por exemplo, é possível imaginar que o perfil socioeconômico dos professores e professoras nos dois países seja diferente. Por esse motivo é importante ter em mente exemplos que dialoguem com a realidade social, econômica e racial do nosso país.

⁵² “The importante point here, however, is not to prove that students are racist; rather, it is that their uncritical and limited ways of thinking must be identified, understood, and brought to their conscious awareness.”

⁵³ “[...] sharpen the ability of students to think critically about educational purposes and practice in relation to social justice and to their own identities as teachers”

Pensando num outro contexto nacional, outros fatores concorreram para a formação das subjetividades dos/as docentes em preparação. Há de se levar em conta também as forças que operam moldando o pensamento nacional, que no caso brasileiro, carrega vários traços do racismo e de ideais meritocráticos. Assim, pode-se dizer que nesse sistema que se baseia em um pensamento permeado pela branquitude muitos se identificaram com esses valores, incluindo pessoas negras, mesmo que, em geral, não desfrutem dos privilégios sociais dessa identificação. E qual a implicação disso? Segundo Paulo Freire (1977) essa aderência ao opressor, ou a seus valores, impossibilita a consciência de si como pessoas e da mesma forma a consciência como classe oprimida. E, com isso, “[...] o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores” (FREIRE, 1977, p. 35).

No caso das alunas de King, tampouco bastava que ela apresentasse informações sobre as desigualdades da sociedade na expectativa que isso faria, automaticamente, com que as cursistas conseguissem interpretá-las de maneira crítica (KING, 1991). Ela compreendeu que trabalhar uma pedagogia com foco na libertação do oprimido não contemplaria as necessidades daquele grupo de origem abastada (KING, 2015). Nesse caso, em seu curso, a “leitura de mundo” e da “palavra” deveria provocar os/as estudantes a analisarem seus próprios conhecimentos, hipóteses, experiências de vida, privilégios, ideologia educacional e filosofia de ensino (KING, 2015). Para além, a pesquisadora acredita que:

Essa prática facilita o reconhecimento de que o conhecimento escolar/acadêmico, bem como o conhecimento cultural e pessoal que os estudantes trazem para dentro da sala de aula, incluindo suas identidades étnicas, raciais, de gênero, e assim por diante, podem moldar as escolhas dos professores sobre o que necessita ser ensinado e como, o que os estudantes precisam aprender e o porquê (KING, 2015, p. 215, tradução nossa⁵⁴).

Desse modo, introduzindo uma práxis voltada ao ensino para a transformação, que ressalta a relevância do conhecimento (e reconhecimento)

⁵⁴ “This praxis facilitates recognition that the school/academic knowledge as well as the personal and Cultural Knowledge that students bring into de the classroom, including their ethnic, racial, and gender identity, and so forth, can and should inform teachers’ judgement about what needs to be taught and how, what students need to learn and why.”

cultural e social, King aborda não apenas as realidades do racismo, pobreza e desigualdades e suas implicações na educação, mas também o papel de cada professor ou professora na luta contra esse quadro (KING, 2015), além de reforçar a noção da obrigação moral que os educadores e educadoras têm de combater a deseducação imposta pela alienação do conhecimento que obstrui o direito dos/as alunos/as de uma formação cidadã integral, com acesso justo à sua herança cultural (KING, 2006).

1.2.3 *Estudo Crítico* ou Movimento Negro Educador

Outro importante conceito a compor o arco estrutural do Alfabetismo da Diáspora é o *Critical Studyin*⁵⁵, ou Estudo Crítico, que aqui buscaremos relacionar como o Movimento Negro Educador no Brasil. Esse conceito tem seu nome inspirado no pensamento ou nas teorizações produzidas pelos afro-americanos escravizados como uma forma de contemplar sua existência de severas privações e pensar em como ser livre. A esse ato de pensar costumavam referir-se como ‘*estudando a liberdade*⁵⁶’ (KING, 2006).

A ideia central dessa modalidade de pensamento/teorização é a de tornar-se cognitivamente e emocionalmente livre das amarras ideológicas que pairam sobre o conhecimento, pensamento e ação/pedagogia moralmente engajada (KING, 2006). A autora considera que:

Ao decifrar as implicações das concepções ideológicas da ‘negritude’ (e a ‘branquitude’ socialmente construída), o Estudo Crítico oferece uma alternativa pedagógica ao conhecimento alienante que racionaliza

⁵⁵ Ao cunhar esse termo King faz uso da palavra *Studyin*’ (ao invés de *Studying*, que seria a grafia do verbo *to study*, em sua forma no gerúndio, de acordo norma do inglês padrão). O uso do verbo desta forma é baseado na variante linguística do Inglês falado, conhecida por *African American Home Language*, ou também popularmente chamada de *Ebonics*. Originalmente esse termo era empregado a toda e qualquer língua falada por escravizados nas regiões do Caribe e da América do Norte. O termo vem da junção das palavras *Ebony* (ébane) e *Phonics* (fonética). Posteriormente passou a ser usado para designar as variações de palavras e expressões usadas pelas comunidades negras nos Estados Unidos. Ao utilizar uma palavra dessa origem, King não apenas demarca a identidade a que quer atrelar o termo, mas também tem o intuito de buscar a profundidade do significado nessa língua. Segundo ela, *Studyin*’ (pronunciado *Stud-un*) pode significar “adquirir conhecimento ou pensar autonomamente, considerar profundamente alguém ou alguma coisa” (KING, 2006, p. 338).

⁵⁶ Ou, em *Ebonics*: “*Studyin’ freedom*”.

injustiça, corrompe o raciocínio científico e obstrui a agência moral crítica (KING, 2006, p. 338-339, tradução nossa⁵⁷).

Para King, entre as implicações pedagógicas de uma lógica de ideologia racial, pode-se dizer que a ideologia, como uma forma de conhecimento, estabelece uma relação entre o poder e a capacidade do uso deste, tanto para a dominação quanto para a liberdade humana (KING, 2006). Com isso ela também explica que, seguindo originalmente o pensamento de Marx e de seus posteriores estudiosos, como Mannheim, Habermas, Ricouer e Giddens, formou o entendimento de que a antítese do conhecimento ideológico dominante é o conhecimento libertador (KING, 2006). E nesse movimento, o Estudo Crítico resgata a base epistemológica da África para o desenvolvimento de seus descendentes, ao passo que educa a sociedade como um todo nesse processo. Assim como propôs Freire, esse conhecimento é nascido da luta dos que foram historicamente marginalizados e tem a função humanística de “[...] libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1977, p. 31).

Com isso, também é desenvolvida em conjunto com os *Estudos Críticos* a ideia da Prática-para-Teoria, que é definida por King (2006) como a forma de organização sistemática da tradição teórica pedagógico-educacional de autores e autoras que trataram da questão da educação pela tomada de consciência sob as lentes dos Estudos Negros. Sua teorização parte dos trabalhos de Myles Horton, Ella Baker, Paulo Freire, Sylvia Wynter, entre outros, e soma-se às influências teóricas que formam a base das práxis dos *Estudos Críticos*.

Em outras palavras, “Prática-para-Teoria” trata do resgate ou da teorização de formas de reconectar-se à existência africana que foi desmembrada na vida dos descendentes do continente (KING, 2006). Sendo que “[...] o objetivo é recuperar a consciência histórica, identidade e memória coletiva das narrativas ideologicamente tendenciosas de conjunturas histórico-culturais significativas na experiência e na cultura negra” (KING, 2006, p. 344, tradução nossa⁵⁸). Dessa forma, é reforçada a ideia de que os conhecimentos que emergem dos modos

⁵⁷ “By deciphering the implication of ideological conceptions of “Blackness” (and socially constructed “whiteness”), Critical Studyin’ offers a pedagogical alternative to alienating knowledge that rationalizes injustice, corrupts scientific reasoning, and obstructs critical moral agency.”

⁵⁸ “The goal is to recover historical consciousness, identity, and collective memory from ideologically biased narratives of significant historical-cultural junctures in black experience and culture.”

de viver, das tradições e da identidade/identificação africana são fundamentais para uma pedagogia crítica que verdadeiramente ofereça condições de uma experiência educacional relevante e benéfica à população negra na diáspora.

Pensar a educação e todo o ritual pedagógico que se desencadeia nos diversos níveis do nosso processo educacional por essa ótica de um *Estudo Crítico*, que agregue tanto os valores africanos e afro-brasileiros aos currículos e valorizando o Conhecimento da nossa Herança Cultural, faz toda a diferença, tanto em termos de propostas quanto dos efeitos que pode produzir nos alunos e alunas de qualquer pertencimento étnico-racial, uma vez que o aprofundamento em uma das principais matrizes fundamentais do país é benéfico para toda a nação. Alimenta a autoestima e constrói uma autoimagem positiva para negros e negras, ao passo que também combate os mitos disseminados de superioridade branca e justificada dominação sobre outros povos.

Nesse ponto, tanto os teóricos dos Estudos Negros nos Estados Unidos, em conjunto com os ativistas pelos direitos civis quanto o Movimento Negro brasileiro compartilham ideias que encontram vários pontos de similaridade no decorrer da história, principalmente ao escolher encampar a luta pela educação como uma das pautas essenciais para o desenvolvimento das condições de vida da população negra no contexto pós-escravocrata com vias à inserção desse contingente na lógica social que emergia em ambos os países. Há séculos que a educação das populações africanas na diáspora foi sistematicamente restringida e dificultada, em maior ou menor grau a depender de cada contexto nacional, porém em todos os casos foi determinada por aqueles que detinham o poder ou, em outras palavras, o próprio opressor.

Em sua obra, Woodson (1933) faz, recorrentemente, a afirmação da necessidade da educação ao povo negro, porém quase sempre acompanhada da exortação de que essa não poderia ser qualquer educação ou muito menos uma educação pautada nos saberes e nos modos de vida do opressor. Nesse sentido, tais inquietações encontram eco nas lutas do movimento negro no Brasil.

Primeiramente, é oportuno aproveitar esse espaço para refutar um mito que até os dias de hoje é disseminado na sociedade brasileira: o da incapacidade de organização da população negra com o propósito de buscar alternativas para

seu desenvolvimento. Segundo Munanga e Gomes (2016, p. 115) “[...] é importante conhecer essa ‘outra história’ para superar uma ideia equivocada que persiste em nossa sociedade de que a comunidade negra sempre foi iletrada, analfabeta e desorganizada”. O histórico dos movimentos que foram se organizando ao longo da história, seja nacionalmente ou em caráter regional pelo país, demonstram o contrário.

Após os primeiros anos pós-abolição da escravatura, o contingente da população negra continuou a ter o direito à educação formal negado pelo Estado Brasileiro. Não havia então uma articulação coletiva para a busca por direitos, nesse cenário em que a própria noção de liberdade ainda não havia sido completamente assimilada, nem pela população negra e nem pela população branca ao final do século XIX. A partir do estudo de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000) vemos que as iniciativas educacionais para negros e negras tentadas pelo Estado eram precárias e implementadas com descaso.

Para exemplificar, vejamos a observação do autor e da autora a respeito da Lei do Ventre Livre entre os anos 1871 e 1885:

Apesar de existir uma lei garantindo a educação das crianças negras livres, estas foram consentidamente excluídas dos processos de escolarização. De certa forma, o Estado assistiu passivamente à precarização moral e educacional do referido contingente (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 137).

Tal quadro de abandono social e educacional se estendeu durante o restante do século XIX sem que houvesse uma organização das massas negras para questionar a negligência da nação. Após a passagem para o século XX e as mudanças na ordem política nacional e da organização das cidades, passaram a surgir “os primeiros movimentos de protestos negros com um formato de um ator coletivo” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 138). Essas organizações de protesto de negros tiveram origem em diversas regiões do país, com destaque e maior visibilidade àquelas estabelecidas nas capitais e grandes centros urbanos (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Progressivamente, essas organizações foram crescendo em força no princípio do século XX, desempenhando diversos papéis na vida de população negra brasileira tornando-se, inclusive, instâncias educativas. Dentre os

objetivos desses grupos estavam o aumento da capacidade de ação social contra o racismo e para a valorização e avanço da raça negra no país (GONÇALVES; SILVA, 2000). Isso, entre outras formas, ocorria a partir do trabalho destas “[...] como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139).

Percebemos, assim, o caráter educador desse movimento desde sua gênese. Gomes (2017, p. 24) apresenta o Movimento Negro como “[...] um importante ator político que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira.” Um dos meios de representatividade negra mais relevantes no início do século XX, em termos educativos e políticos, foram os jornais. Para a pesquisadora, “[...] a imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual” (GOMES, 2017, p. 29).

O tom desses jornais era “[...] militante e combativo. Os jornais negros buscavam tocar a comunidade negra no âmago” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 140). Esses veículos propagavam ideias acerca da importância da educação para enfrentar a competição profissional com os brancos brasileiros e imigrantes, além de disponibilizarem informações sobre a disponibilidade cursos e escolas (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Para além dessa imprensa negra independente (MUNANGA; GOMES, 2016), cabe ressaltar um fato característico do entendimento das organizações do Movimento Negro do início do século XX que foi o de assumir a responsabilidade pela educação da população negra. Pensamento semelhante ao de Woodson, que afirmava que a “[...] educação de cada povo deve começar com o próprio povo” (1933, p. 18, tradução nossa⁵⁹). Diversas iniciativas foram postas em prática por grupos de indivíduos que acreditavam na necessidade de tomar o assunto nas próprias mãos, sem demandar a responsabilidade do Estado.

⁵⁹ “The education of any people should begin with the people themselves.”

Foto 9 - Jornal Melenick, 1916.



Fonte: <http://www.omenelick2ato.com/imprensa-negra-paulista>

Foto 10 - O Clarim d'Alvorada, 1930.



Fonte: Crônicas Urbanas

Porém, muitas dessas iniciativas não prosperaram por falta de subvenção estatal ou alguma outra forma de financiamento. Os jornais, por exemplo, passavam por grandes dificuldades operacionais e se mantinham exclusivamente com os escassos recursos auferidos pela comunidade negra (MUNANGA; GOMES, 2016). Ainda assim essa imprensa continuava seu trabalho de denúncia do abandono do Estado quanto à educação ao mesmo tempo em que faziam a crítica ao tipo de educação oferecida:

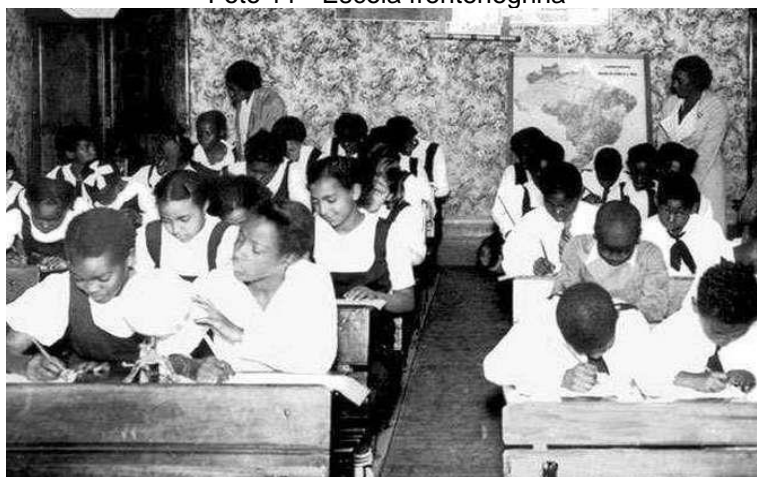
Havia, da parte da imprensa, um movimento de incentivo à educação. Mas tinha-se a consciência de que, com a educação fornecida pelos estabelecimentos de ensino, os estudantes negros não deveriam afastar-se da educação de tradição africana, tampouco deixar-se aprisionar por ideologias que pretensamente os levassem à aceitação pelas classes poderosas da sociedade, e assim, afastar-se de seu grupo racial (O Clarim d'Alvorada, 1930, p. 4 *apud* GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 143).

Outra marcante etapa do Movimento Negro brasileiro foi a fundação da Frente Negra Brasileira, em 1931, na cidade de São Paulo. Essa entidade tinha uma complexa estrutura organizacional e de comando, com núcleos na Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, entre outros. De acordo com Munanga e Gomes (2016, p. 120) a Frente Negra Brasileira “[...] desempenhou, na história do negro brasileiro, um lugar que o Estado não ocupou em relação à

população negra: ofereceu escola, assistência na área de saúde e social, e teve uma atuação política muito marcante”.

Tendo importância inegável para a população negra da época, na ausência de políticas públicas voltadas a essa parcela da população, a FNB ofereceu “[...] possibilidades de organização, educação e ajuda no combate à discriminação racial. Incentivou a conquista de posições dentro da sociedade e da aquisição de bens” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 120).

Foto 11 - Escola fretenegrina



Fonte: Jornal Estado de Minas (2013)

Com o passar do tempo, o posicionamento do Movimento Negro em relação à responsabilidade quanto à educação muda. Diferentemente das iniciativas anteriores, que creditavam à comunidade negra o total encargo de seu desenvolvimento educacional, na década de 1940 o discurso do movimento trata da educação como direito de todos os cidadãos e dever indiscutível do Estado (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Nesse momento surge no Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro (TEN), mais precisamente no ano de 1944, fundado por Abdias do Nascimento. Essa iniciativa trazia, além do ideal primordial da educação, a importância da cultura para libertação do sentimento de inferioridade da população negra infringido pela imersão e sujeição à cultura hegemônica branca eurocêntrica dominante na sociedade (GONÇALVES; SILVA, 2000). O mote principal dessa organização era o de “[...] abrir as portas das artes cênicas brasileiras para atores e atrizes negros” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 121).

A atuação do TEN ultrapassa os limites das artes cênicas e se estabelece como um catalisador de vários anseios sociais, educacionais e políticos dos

negros e negras do Brasil. Uma característica desse movimento foi o de buscar nas camadas mais populares os sujeitos que participariam de suas atividades, trabalhando para ser “[...] um fermento provocativo, uma aventura de experimentação criativa, propondo caminhos inéditos ao futuro do negro, ao desenvolvimento da cultura brasileira” (NASCIMENTO, 2016, p. 163).

Na década de 1970 havia várias organizações do Movimento Negro, tendo algumas inclusive aplicado seus esforços diretamente ao tema da educação e que passaram a compreender melhor como funcionava a dinâmica da exclusão social e, dessa forma, pensar em estratégias pra combatê-la (GONÇALVES; SILVA, 2000). “Por isso, a luta do Movimento Negro por ações afirmativas no Brasil, no fim do século XX e durante o século XXI, é a luta contra o racismo e pela construção da igualdade e justiça social para as pessoas negras” (GOMES, 2019, p. 226).

Nesse contexto, em 1978, como resposta a atos de discriminação racial e racismo durante o período da ditadura militar, ocorreu a unificação de diversas organizações do Movimento Negro numa iniciativa conjunta (GOMES, 2017), e assim nasceu o Movimento Negro Unificado (MNU), que logo se tornou uma das mais importantes entidades negras do país (MUNANGA; GOMES, 2016). Elegendo as bandeiras da educação e do trabalho como pautas na luta contra o racismo, essa organização teve papel fundamental na formação de quadros intelectuais negros e negras, que impulsionaram pesquisas acadêmicas na temática étnico-racial no Brasil (GOMES, 2017).

Tais pesquisas, entre outras coisas, confluíram para o questionamento dos currículos escolares a partir da discussão da importância do estudo da história africana, a denúncia dos estereótipos raciais nos livros didáticos, além de ressaltar a necessidade da formação docente como estratégia na luta contra o racismo na escola. Segundo Gomes (2019), esse conjunto de ações em prol de uma educação democrática, pública, laica e antirracista desenvolvidas por negras e negros, tanto organizados no Movimento Negro quanto em iniciativas autônomas, configuram, há muito tempo, a luta pela descolonização dos currículos escolares. “São sujeitos e conhecimentos que buscam, interpretam, indagam, produzem e fazem a disputa por outras narrativas. Narrativas negras. Narrativas diaspóricas” (GOMES, 2019, p. 244).

Assim, é possível concluir que, em sua longa trajetória, o Movimento Negro brasileiro trilhou muitos caminhos e adotou diversas estratégias, mas em comum todas tinham o objetivo de construir bases para a emancipação e conquista da cidadania plena da população negra no país, via educação. Traçando um comparativo das iniciativas das organizações negras no Brasil e nos Estados Unidos, vemos a convergência na preponderância da pauta educacional para a autonomia e desenvolvimento de negros e negras (KING, 2006; GOMES 2002, 2017; 2019; GONÇALVES; GOMES, 2000; MUNANGA; GOMES, 2016) e na proposição de políticas públicas a partir dos estudos produzidos pelos nessas organizações (KING, 1991; 2006; GOMES, 2017).

1.2.4 Liberdade Humana na perspectiva dos Estudos Negros

Para estabelecermos a correlação entre a liberdade humana e o campo epistemológico denominado Black Studies, ou Estudos Negros, faremos um resgate, ainda que breve, de sua origem e dos fatos que motivaram sua organização.

Desde o final do século do XIX nos Estados Unidos começam a surgir importantes publicações sobre a história do negro com interpretações e pontos de vista diversos à história oficial contada até então. Diferentemente do Brasil, naquele país, obras sobre a condição da população negra na sociedade, escritas por autores negros, foram publicadas num período brevemente subsequente ao fim da escravidão. O início e a primeira metade do século XX foram marcados por intensa problematização da condição dessa população na sociedade, com denúncias da estrutura social racista da nação por diversos pesquisadores e pesquisadoras, além das ações de valorização da negritude, bem como as publicações de livros e jornais sobre a temática (BOBO; HUDLEY; MICHAEL, 2004).

A partir de toda essa efervescência na produção de conhecimentos voltados às questões da comunidade negra, surgem nas universidades dos Estados Unidos movimentos que buscavam inserir e dar protagonismo às epistemologias oriundas dos saberes africanos e de seus descendentes na diáspora. Nesse contexto, pode-se dizer que os Estudos Negros emergem:

[...] primeiramente como uma consequência das demandas políticas feitas por estudantes negros, e a comunidade negra em geral, em instituições brancas para romper o silêncio racista, ou as representações erroneamente grosseiras, sobre a experiência negra (ASANTE; KARENGA, 2006, p. 3, tradução nossa⁶⁰).

À medida que um quantitativo sem precedentes de estudantes negros e negras eram matriculados em universidades e faculdades predominantemente brancas ao redor dos Estados Unidos, esses tensionavam o excludente modelo educacional estabelecido, bem como travavam batalhas para desafiar o conhecimento hegemônico branco, estabelecido pelos textos tidos como canônicos e inquestionáveis, perpetuados por essas instituições (BOBO; HUDLEY; MICHAEL, 2004).

A mera presença de população negra nesses contextos educacionais não era suficiente para quebrar o ciclo da alienação a eles imposto. Conforme afirmava Woodson (1933), aos negros a quem foi ofertado o direito à educação, esta, via de regra, serviu para aprofundar o afastamento destes em relação à sua comunidade e seus valores históricos e culturais, passando a assimilar, e emular, a cultura branca eurocêntrica. hooks corrobora essa visão ao descrever o sentimento dos negros e negras no ambiente acadêmico durante sua formação:

Naquela época, os alunos oriundos de grupos marginais que tinham a permissão para entrar em faculdades prestigiadas e predominantemente brancas eram levados a sentir que não estavam lá para aprender, mas para provar que eram iguais aos brancos. Estávamos lá para provar isso mostrando o quanto éramos capazes de nos tornar clones de nossos colegas (hooks, 2017, p. 14).

Nessa perspectiva, a busca pela liberdade humana passa essencialmente pela pesquisa engajada e uma educação mobilizadora, que desenvolva nos seus sujeitos a capacidade de analisar criticamente os preceitos impostos socialmente. Nisso, a junção entre os *Estudos Negros* e a busca por essa liberdade se fazem uma luta inter-relacionada. As formas de dominação ideológica contra as quais faz-se necessária resistência podem receber vários nomes em situações e contextos sociais diferentes. Gomes (2019), fazendo um

⁶⁰ “Africana Studies emerged primarily as a consequence of political demands made by Black students, and the Black community at large, on White institutions to break their racist silence about, or otherwise gross misrepresentations of, the Black experience”

apontamento direcionado à opressão concreta e subjetiva impostas aos povos da América Latina, elenca a colonialidade como uma força a ser superada no processo de busca da liberdade. A esse respeito ela diz que:

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem (GOMES, 2019, p. 227).

Ela ainda menciona que em algumas instituições e espaços essa força opera de forma mais contundente, a exemplo da educação e do campo da produção científica, tendo o currículo como expressão dessa dominação (GOMES, 2019). Para King (2015), a lógica do conhecimento escolar contemporâneo, expressa principalmente no livro didático, não incentiva o exercício da consciência e nem encoraja uma compreensão crítica ideológica da natureza de nossa sociedade, bem como seus mitos e preconceitos. Nessa mesma direção Gomes apresenta uma provocação inquietante: “Como seria a nossa interpretação do mundo atual e dos fatos já acontecidos se retomássemos essas obras, hoje, numa postura decolonial?” (GOMES, 2019, p. 232).

Joyce King, em alguns de seus artigos e palestras, relata uma controvérsia na qual se envolveu com o órgão responsável pelo sistema educacional do estado da Califórnia, *The Board of Education in California*, em relação ao material didático selecionado pela administração. Este estado é um dos que adotam a seleção de livros didáticos⁶¹, que é feita através de um conselho consultivo (*California Curriculum Development and Supplemental Materials Commission*). King (1992) conta que durante o período que fez parte dessa comissão, entre 1986 e 1990, participou da estruturação da proposta pedagógica de História/Ciências Sociais e da adoção de livros didáticos de História no ano de 1990. Ela firmou posição contrária à adoção dos livros escolhidos pela comissão pois, de acordo com sua análise, eles “[...] continham flagrantes estereotipagens raciais, imprecisões, distorções, omissões,

⁶¹ Nos Estados Unidos a escolha dos livros a serem adotados pelos estados é de autonomia de cada ente federado. Alguns estados decidem pela adoção de livros didáticos em nível estadual, outros não. Um total de 19 estados, conhecidos com *Textbook Adoption States*, tem essa prática, sendo Texas, Flórida e Califórnia alguns dos mais influentes. Suas escolhas influenciam outros estados e, dessa forma, o interesse econômico nessa seleção é muito grande. Estimativas situam que este seja um mercado de 7-8 bilhões de dólares (THOMPSON, 2017).

justificações e trivializações de práticas sociais desumanas e antiéticas, incluindo a escravização racial” (KING, 1992, p. 322, tradução nossa⁶²). Além de concluir que:

Como resultado dessas deficiências, esses livros falharam em alcançar os padrões estabelecidos pela normativa pedagógica para diversidade cultural, letramento ético, precisão histórica, oportunidades para analisar assuntos controversos e desenvolver o pensamento crítico e habilidades para participação social democrática (KING, 1992, p. 322, tradução nossa⁶³).

Essa postura adotada por King foi expressa através de uma carta aberta enviada para educadores e moradores da Califórnia, Texas e Nova Iorque, outros dois estados importantes na escolha de livros didáticos e que estavam às vésperas de fazer sua seleção (KING, 1992). O que se assistiu depois foi uma disputa de narrativas liderada pelas editoras dos livros criticados, na tentativa de apresentá-los como multiculturais, e assim supostamente aptos a atender ao público do estado. Além de representantes do estado que afirmavam que grupos étnicos e religiosos não poderiam intervir nas escolhas do conselho de educação na tentativa de impor sua agenda. Apesar de várias das observações de King terem sido acatadas no relatório final sobre os livros a seleção foi levada adiante e o material didático escolhido ainda continha falhas e tendências preconceituosas (KING, 1992).

A discussão provocada pelo posicionamento de enfrentamento às estruturas racistas e conservadoras na educação do estado da Califórnia foram importantes para que educadores/as, comunidades escolares e familiares de alunos e alunas despertassem para as representações negativas (e colonizadas) que os materiais traziam. Segundo King:

O confronto na Califórnia era sobre ideologia, não etnicidade. Era sobre como os currículos e o conhecimento escolar sustentam relações de poder e dominação através de narrativas históricas que alienam estudantes Negros e outros estudantes de cor. (KING, 1992, p. 324, tradução nossa⁶⁴).

⁶² “[...] contained ‘egregious racial stereotyping, inaccuracies, distortions, omissions, justifications and trivializations of unethical and inhumane social practices, including racial slavery.’”

⁶³ “[...] as a result of these shortcomings, these textbooks fail(ed) to meet the standards set by the *Framework* for cultural diversity, ethical literacy, historical accuracy, opportunities to examine controversial issues and to develop critical thinking and democratic social participation skills.”

⁶⁴ “The clash in California is about ideology, not ethnicity; it is about how curricula and school knowledge support dominating power relations through historical narratives that alienate Black students and other students of color.”

Essa é uma mostra da dificuldade de se praticar uma educação humanisticamente libertadora a partir de uma estrutura constituída em bases de dominação racista e marginalizante. Como despertar autoestima e autoimagem positiva dos estudantes negros e negras quando o currículo tradicional, na maioria da vezes, não leva a população negra em consideração, exceto para condená-lo e sentir pena dele? (WOODSON, 1933).

Freire (1977) aponta uma contradição na expectativa de que os opressores, aqueles em posição de poder hegemonicamente constituídos, defendessem ou praticassem uma educação libertadora. Apesar de não falar nessa obra diretamente de questões raciais podemos associar, levando em consideração quem são muitos dos oprimidos no contexto transnacional das desigualdades, que muito do que ele propõe se aplica à experiência vivida de negras e negros, na sociedade e na educação em especial. Não pode educar para a liberdade aquele que não vê em seu estudante um ser humano como ele/ela mesmo/a. Em se tratando da conjuntura global dominante da supremacia branca, a premissa é a da subtração da humanidade de todos aqueles que são percebidos como diferentes. Podemos recorrer a novamente a Freire, quando este menciona que “[...] para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros são coisas” (FREIRE, 1977, p. 48). Randall Robinson (2000) expressa bem o sentimento do povo negro em face dessa forma de tratamento que recebe da sociedade:

O custo dessa visão obstruída de nós mesmos, de nossa história, é incalculável. Como nós podemos ser coletivamente bem sucedidos se não temos ideia, ou pior, se temos a ideia errada, de quem nós fomos e, portanto, de quem nós somos? Nós temos uma amnésia da história e fomos preenchidos com memórias de outros. Nossas mentes podem ser treinadas para o sucesso individual na carreira, porém nossa moral de grupo, a essência da nossa alma, tem sido devastada pela suposição de que aquilo que não nos foi contado sobre nós mesmos não existe. (ROBINSON, 2000, p. 16, tradução nossa⁶⁵).

Nesse sentido, a liberdade humana a partir da perspectiva dos *Estudos Negros* deve ser alcançada pela função reparatória que cria o engajamento da

⁶⁵ “The cost of this obstructed view of ourselves, of our history, is incalculable. How can we be collectively successful if we have no idea or, worse, the wrong idea of who we were and, therefore, are? We are history’s amnesiacs fitted with the memories of others. Our minds can be trained for individual career success but our group morale, the very soul of us, has been devastated by the assumption that what has not been told to us about ourselves does not exist to be told.”

comunidade acadêmica e escolar em re-escrever o conhecimento, desafiando as narrativas ideológicas de nossa expropriação concreta e simbólica como povo, com base em uma suposta teoria de inferioridade (KING, 2017).

hooks (2017) testemunha que em sua trajetória acadêmica e profissional nunca quis abandonar a convicção da possibilidade de lecionar sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Essa decisão pessoal encerra em si o ato revolucionário de não conformar-se com o sistema vigente. “Temos que aceitar que nossa luta será longa e estar dispostos a permanecer cientes e vigilantes” (hooks, 2017, p. 50). Porém, apesar de ser uma mudança na forma de ver o mundo (como aquela provocada pelo entendimento do Racismo Desconsciente), apenas a mudança na compreensão não gera automaticamente a mudança do fazer. “Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa” (FREIRE, 1977, p. 38).

É necessário que essa mudança de mentalidade se reflita na práxis da educação para a liberdade humana. Sobre isso, hooks faz a seguinte reflexão: “Ciente de que vivemos numa cultura da dominação, me pergunto agora [...], quais valores e hábitos de ser refletem meu/nosso compromisso com a liberdade?” (hooks, 2017, p. 41). Na sequência, ela afirma que é necessário buscar novas alternativas para elucidar algumas das questões que ainda afligem os negros, como a baixa autoestima, a raiva, a violência reprimida e a busca pelo bem estar psicológico. Não é buscando estratégias que deram certo no passado que será possível a libertação no presente (hooks, 2017). De acordo com Gomes (2019, p. 228), se “[...] a descolonização dos currículos não é tarefa fácil, uma vez que encontramos muita oposição”, a missão de descolonizar nossas mentes e práticas, forjadas no sistema projetado para oprimir e subjugar os considerados mais fracos, é ainda mais difícil, porém essencial para alcançar a liberdade humana.

CAPÍTULO 2. DESEDUCAÇÃO X EDUCAÇÃO: BREVE LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE ERER NO BRASIL

Primeiro 'cê sequestra eles, rouba eles,
mente sobre eles.
Nega o Deus deles, ofende, separa eles.
Se algum sonho ousar correr, 'cê para ele,
e manda eles debater com a bala que vara eles
[...]

Emicida, Ismália.

Neste capítulo trataremos de entender a noção de deseducação tal como proposta por Carter G. Woodson, em especial a partir de sua icônica obra: “A Deseducação do Negro”. A partir dessa compreensão, buscaremos estabelecer os paralelos com a educação brasileira na contemporaneidade. Na sequência apresentaremos a Lei 10.639/2003, sua história e desafios, tanto no presente quanto para o futuro. E concluiremos com uma análise da produção das pesquisas nacionais sobre o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil no período de 2003 a 2019, abordando o que de mais relevante foi desenvolvido nesse campo.

2.1 O conceito de Deseducação

Antes de tratar efetivamente do conceito de Deseducação do Negro pela ótica de Carter Goodwin Woodson (19 de dezembro de 1875 – 3 de abril de 1950), cabe apresentá-lo e o porquê da relevância de suas ideias ainda para os dias de hoje. Este escritor, editor e historiador estadunidense, nascido no estado da Virginia, filho de pai e mãe anteriormente escravizados, é considerado um dos precursores dos Estudos Negros e fomentador da conservação e divulgação da história negra no Estados Unidos. Em sua trajetória acadêmica, notabilizou-se por ser um dos primeiros negros a receber o título de Ph.D. de uma universidade americana⁶⁶, menos de 50 anos após a abolição da escravatura no país. O valor de suas contribuições ultrapassa o sucesso individual, como vemos no seguinte trecho:

⁶⁶ Woodson foi o segundo negro a receber o título de Ph.D. nos Estados Unidos. O primeiro foi W.E.B. Du Bois em 1895, também pela Universidade de Harvard.

Depois de receber seu título de doutor da Universidade de Harvard em 1912, Woodson buscou combater as representações racistas e imprecisas de Afro-americanos e de África que permeavam a literatura contemporânea e histórica disponível nas instituições de ensino norte-americanas no início dos anos 1900. [...] Woodson buscou fazer isso através do ideal de objetividade científica no seu trabalho. Woodson sentia que estudiosos Afro-americanos tinham que ser rigorosos e objetivos se esperassem ser aceitos pela comunidade intelectual branca. Entretanto, Woodson não apenas buscava ganhar aceitação para o seu trabalho no cânone ocidental. Ele queria alcançar Afro-americanos em todos os níveis da sociedade. (KING; CROWLEY; BROWN, 2010, p. 211, tradução nossa⁶⁷).

Ao longo de sua vida ele editou e publicou alguns jornais e periódicos direcionados a complementar os recursos disponíveis aos educadores da época, além de ser o idealizador da Negro History Week⁶⁸, para promover e popularizar o estudo da história da África para as crianças nas escolas, bem como para os adultos (KING, CROWLEY e BROWN, 2010).

Ao fazer um registro de suas constatações após mais de quarenta anos envolvido no campo da educação de negros e outros grupos étnico-raciais nos Estados Unidos e ao redor do mundo, Woodson chegou à conclusão de que a educação, por assim dizer, oferecida a negros e negras não alcançava o objetivo de educar, e ainda pior, se prestava à função de deseducar esse público. Foi crítico do sistema de ensino⁶⁹ estadunidense como um todo, por considerar não

⁶⁷“After receiving his doctorate from Harvard University in 1912, Woodson sought to counter the racist, inaccurate depictions of African Americans and Africa that permeated the historical and contemporary literature available at U.S. educational institutions in the early 1900s. [...] Woodson sought to do this by pursuing the ideal of scientific objectivity in his work. Woodson felt that African American scholars had to be rigorous and objective if they hoped to be accepted by the white intellectual community. However, Woodson did not seek only to gain acceptance for his work in the Western canon. He wanted to reach African Americans at all levels of society.”

⁶⁸ A celebração que começou como *Black History Week*, ou Semana da História Negra, nos Estados Unidos, ocorreu pela primeira vez em 1926 na segunda semana de fevereiro em homenagem a duas figuras consideradas importantes na luta negra pela emancipação, Abraham Lincoln e Frederick Douglass, ambos nascidos nesse mês. Paulatinamente a adesão a essa data foi sendo registrada pelo país, em especial nos estados de grande concentração de população negra. As igrejas negras deram apoio à massificação dessa data através da distribuição de literatura associada à temática por ocasião da celebração, além da divulgação por setores da mídia e da imprensa negra. Com isso, houve um crescimento no interesse de educadores, tanto negros como brancos progressistas, de abordarem a temática da história negra afro-americana e africana em suas aulas e por meio de clubes de estudo específicos do tema.

Em 1970 o evento passou a ter maior duração, passando a chamar-se *Black History Month*, ou Mês da História Negra, e continua até os dias de hoje a ser celebrado no mês de fevereiro. Posteriormente outros países também adotaram essa celebração, como por exemplo: Canadá, Reino Unido, Irlanda e Holanda (sendo adotado em outubro nos três últimos).

⁶⁹ Cabe ressaltar que, no presente texto dissertativo, a noção de sistema de ensino que trabalhamos não pressupõe uma educação centralizada e uniforme em todo o território. Nos referimos aos diferentes níveis e a quem cabe a administração educacional em cada um deles.

atingir os objetivos de educar nem mesmo os brancos, mas com efeito ainda mais devastador na vida da comunidade negra, uma vez que a esta não oferecia nenhuma oportunidade de crescimento ou realização pessoal e social (WOODSON, 1933).

Em sua opinião, a educação padronizada e ofertada como universal não contemplava o contingente de estudantes negros e negras: “[...] não há dúvidas que educação para o homem branco⁷⁰ deve significar uma coisa e para o Negro uma outra coisa totalmente diferente” (WOODSON, 1933, p. 4, tradução nossa⁷¹). Essa afirmação não continha uma proposta de segregação de estudantes brancos e negros, mas sim uma constatação prática de que esses dois públicos tinham particularidades e necessidade diferentes que não poderiam ser supridas pelo mesmo método de ensino e nem os mesmos referenciais, uma vez que eram desenvolvidos e pensados exclusivamente através da ótica do primeiro grupo, para o seu desenvolvimento e preservação do status social.

Nesse sentido, a deseducação se encontra no fato de que todo esse sistema de ensino pautado na supremacia branca e na branquitude como conceito universal de humanidade infundem nas mentes dos alunos e alunas negros e negras a noção de inferioridade intrínseca da raça, uma vez que tudo o que é abordado em termos de contribuições significativas para a humanidade vem atrelado a referências brancas e europeias. Além de ressaltar constantemente as virtudes desses, esse sistema trabalhava também para normalizar atos bárbaros e desumanos desses elementos ao longo da história.

Com isso, o autor afirma que nesse sistema educacional o negro é ensinado a admirar povos como os hebreus, gregos, latinos e teutões e a desprezar o africano (WOODSON, 1933, p. 5). Ainda, seguindo essa ideia, ao longo da história educacional dos Estados Unidos, o autor considerava que a população negra nunca foi realmente educada: era meramente enviada à escola

⁷⁰ Nota: No decorrer da obra citada o autor emprega uma linguagem que não observa a diversidade de gênero e adota exclusivamente termos masculinos como uma forma padrão de designar pessoas, talvez com o intuito de gerar uma neutralidade textual. Este fato pode causar algum incômodo a leitores e leitoras, mas vale a pena levar em consideração o contexto social e histórico do qual o autor parte para sua obra, o que pode até mesmo enriquecer o debate da mesma ao incluir na pauta a falta da observância de mulheres no texto e no contexto de sociedade retratado.

⁷¹ “[...] however, lies no argument for the oft-heard contention that education for the white man should mean one thing and for the Negro a different thing”.

onde lhe foi ensinada alguns fatos da história. O que se entendia, então, por educação era a ideia de que a escola servia para repassar relatos do que outros povos fizeram e, a partir daí, os alunos/as seguiriam a vida tentando imitá-los (WOODSON, 1933, p. 65). Ou seja, a proposta era de um adestramento a um padrão, sem pensamento crítico ou autônomo.

Nesses termos, já é possível antecipar que nessa educação não há lugar para as experiências vividas pelos descendentes de africanos, visto que eles são o completo oposto do padrão predominante no discurso escolar. Isso provoca uma situação mais problemática, já que esse modelo, que nega o valor – e até mesmo a humanidade dos africanos –, apresenta para o negro um padrão inatingível e inadequado a ser reproduzido. Tal sistema esquizofrênico torna o negro um ser partido pela dualidade daquilo que ele é e aquilo que se espera que ele seja, o que resulta numa profunda crise dessa identidade ambivalente. A esse respeito, Woodson destaca (1933, p. 15, tradução nossa⁷²); “O presente sistema sob o controle dos brancos treina o Negro para ser branco e ao mesmo tempo convencê-o da impropriedade ou da impossibilidade de tornar-se branco”

Ao pensar nessa condição de alienação da identidade de negros e negras, que vai além dos currículos escolares, nos deparamos com os efeitos psicológicos de tal expediente. Neusa Souza (1983) coloca esse dilema como uma situação impossível, uma frágil utopia que reduz o negro a tomar como modelo um figurino branco que, porém, “[...] ao lhe acenar com um ideal inalcançável, engendra no negro uma ferida narcísica por não cumprir este ideal” (SOUZA, 1983, p. 77-78). O mesmo ponto a que se refere Fanon (2008, p. 31) ao dizer que “[a] civilização branca, e a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial”.

Assim, qual educação é possível a partir desses padrões? Como resultado dessa alienação instala-se, conseqüentemente, a dúvida constante da própria capacidade. “A falta de confiança do Negro em si mesmo e nas suas possibilidades é o que o mantém para baixo. A sua deseducação nesse sentido tem sido um estrondoso sucesso” (WOODSON, 1933, p. 51, tradução nossa⁷³).

⁷² “The present system under the control of the whites trains the Negro to be white and at the same time convinces hum of the impropriety or the impossibility of his becoming white”.

⁷³ “The lack of confidence of the Negro in himself and in his possibilities is what has kept him down. His mis-education has been a perfect success in this respect.”

Com a falta de confiança vem o contentamento, ou a aceitação, de qualquer condição subalterna que lhe seja imposta, sem questionamento ou perspectivas de mudança de status, mantendo-se, assim, a absoluta dominação via sistema educacional. Dessa forma, pode-se dizer que: “O perfeito sucesso da deseducação resulta numa ordem social que busca, a cada curva, dizimar a possibilidade de empoderamento da comunidade Africana” (RASHID, 2005, p. 544, tradução nossa⁷⁴). Pelo adestramento, doutrinação e modelagem das mentes de negros e negras, estes passaram a aceitar sua pretensa inferioridade inata, conservando, assim, o ciclo de privilégios para o dominador e escravização da mente para o dominado. Sobre essa situação Woodson afirma reiteradamente que:

Se você pode controlar a maneira de pensar de um homem você não precisa se preocupar com sua ação. Quando você determina o que um homem vai pensar você não precisa se preocupar com o que ele irá fazer. Se você faz com que um homem sinta que é inferior, você não tem que compeli-lo a aceitar uma posição inferior, pois ele buscará esta para si. Se você faz um homem pensar que é, merecidamente, um pária, você não precisa ordenar que ele vá para a porta dos fundos. Ele irá sem que seja mandado; e se não houver um porta dos fundos a sua mais íntima natureza demandará uma (WOODSON, 1933, p. 41, tradução nossa⁷⁵).

Porém, apesar de criticar o modelo educacional que produz essa deseducação, o autor também indica caminhos para a mudança do cenário. Segundo ele, para educar o Negro a ordem das necessidades primárias seriam: descobrir o seu passado, o que ele é hoje em dia, quais são suas possibilidades de futuro e como começar a transformá-lo num indivíduo melhor dentro das suas características (WOODSON, 1933). Ele pensava uma reforma educacional que não partia da ideia de uma ruptura radical, porém de mudanças que agregassem à causa de negros e negras. Assim, ele apontava para a necessidade, não de eliminar os cursos inadequados que eram oferecidos, mas colocar pessoas com uma visão orientada para as demandas dos alunos a serem servidos, isso é, dos

⁷⁴ “The perfect success of mis-education has resulted in the establishment of a social order that seeks at every turn to decimate the possibility of empowerment in the African community.”

⁷⁵ “If you can control a man’s thinking you do not have to worry about his action. When you determine what a man shall think you do not have to concern yourself about what he will do. If you make a man feel that he is inferior, you do not have to compel him to accept an inferior status, for he will seek it himself. If you make a man think that he is justly an outcast, you do not have to order him to the back door. He will go without being told; and if there is no back door, his very nature will demand one.”

descendentes de africanos (WOODSON, 1933, p. 69). Ele exemplifica essa mudança de paradigma no seguinte trecho:

Nós não queremos sugerir aqui, contudo, que qualquer pessoa deva ignorar os registros de progresso de outras raças. Nós não defenderíamos um caminho imprudente assim. Nós dizemos: apegue-se aos fatos reais da história como eles são, porém complete esse conhecimento estudando também a história das raças e nações que foram propositalmente ignoradas. Nós não devemos subestimar as conquistas da Mesopotâmia, Grécia e Roma; porém deve ser dada igual atenção aos reinos Africanos, o império Songhay e Etiópia, que através do Egito decididamente influenciou a civilização do mundo Mediterrâneo (WOODSON, 1933, p. 72, tradução nossa⁷⁶).

Dessa forma, apesar de reconhecer o estado lamentável da educação da população negra nos Estados Unidos, ele via a possibilidade de mudança através do preparo de educadores e educadoras com instrumentos suficientes para, primeiramente, mudar sua própria visão sobre África e os africanos e, conseqüentemente, mudar a maneira como os/as estudantes se viam e suas possibilidades de realização, tanto educacional quanto pessoal. De forma otimista o autor depositava nos/as docentes a esperança de mudança do cenário quando questionava: “[...] podemos esperar que professores revolucionem a ordem social para o bem da comunidade? Na verdade, nós devemos esperar exatamente isso. O sistema educacional de um país é sem valor a menos que consiga realizar isso” (WOODSON, 1933, p. 68, tradução nossa⁷⁷).

Além disso, ele afirmava que outro instrumento fundamental para a emancipação da comunidade africana seria a pesquisa e uma pedagogia para construção de formas autênticas de socialização e educação. Essa pesquisa deve ter como objetivo a reconstrução da história e cultura dos povos africanos, dar forma à pedagogia que fomenta o empoderamento da comunidade negra e educa para a liberdade (RASHID, 2005).

⁷⁶ “We do not mean to suggest here, however, that any people should ignore the record of the progress of other races. We would not advocate any such unwise course. We say, hold on to the real facts of history as they are, but complete such knowledge by studying also the history of races and nations which have been purposely ignored. We should not underrate the achievements of Mesopotamia, Greece, and Rome; but we should give equally as much attention to the internal African kingdoms, the Songhay empire, and Ethiopia, which through Egypt decidedly influenced the civilization of the Mediterranean world”.

⁷⁷ “[...] can you expect teachers to revolutionize the social order for the good of the community? Indeed, we must expect this very thing. The educational system of a country is worthless unless it accomplishes this task.”

Na busca por alternativas que contribuam para desmontar o processo de deseducação que estudantes negros sofrem diariamente no sistema de ensino, é necessário compreender os mecanismos que têm trabalhado para a alienação social dos africanos na diáspora nas sociedades estadunidense, brasileira e de outros países que abrigam essas populações. Indubitavelmente, o fator gerador principal dessa dinâmica de assimetria social, econômica e educacional é o racismo. Muito tem sido proposto e estudado a respeito dos efeitos do racismo na sociedade, porém antes de pensar nos sintomas pensemos por um instante nas causas dessa doença.

Não é objetivo desta pesquisa determinar a origem do racismo na história, pois outros autores e autoras já fizeram essa análise com maestria. Cabe-nos, nesse espaço, pensar no processo de construção dos mitos que envolvem a negritude e, mais especificamente, os movimentos que foram feitos nesse sentido no Brasil. A história como conhecemos pode ser definida como “[...] um ato de garimpagem, de quem recolhe documentos assim como se procuram preciosidades” (SCHWARCZ, 1993, p. 149). Ou seja, fatos são cuidadosamente pinçados a fim de montar as narrativas desejadas.

Sendo assim, no Brasil, o que se buscou no decorrer da história foi estabelecer um padrão social que tornasse natural e lógica a desigualdade de posições entre brancos – ao menos os socialmente considerados assim – e não brancos na sociedade. Ao refletir sobre os desníveis atrelados à raça no Brasil, Almeida levanta os seguintes questionamentos:

[...] Como eu, mesmo sendo um homem negro, só fui ‘despertado’ para a desigualdade racial ao meu redor pela atividade política e pelos estudos. O que me impedia de perceber essa realidade? O que me levava a ‘naturalizar’ a ausência de pessoas negras em escritórios de advocacia, tribunais, parlamentos, cursos de medicina e bancadas de telejornais? O que nos leva – ainda que negros e brancos não racistas – a ‘normalizar’ que pessoas negras sejam a grande maioria em trabalhos precários e insalubres, presídios e morando sob marquises e em calçadas? Por que nos causa a impressão de que as coisas estão ‘fora de lugar’ ou ‘invertidas’ quando avistamos um morador de rua branco, loiro e de olhos azuis ou nos deparamos com um médico negro? (ALMEIDA, 2019, p. 62-63).

O que responde aos questionamentos apresentados é a noção de que o racismo produz esse sistema que legitima e sustenta os mitos e distorções necessários para a manutenção do *Status Quo*. O racismo, que é também um

processo de construção de subjetividades, impacta diretamente nossas práticas sociais (ALMEIDA, 2019). Mesmo que alguns pensem que as relações raciais foram historicamente tomando os contornos que resultaram no quadro atual por obra do acaso, observamos ao longo da história processos deliberados para tal resultado.

A partir de Almeida vemos que “[...] desse modo, a vida ‘normal’, os afetos e as ‘verdades’ são, inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir” (ALMEIDA, 2019, p. 64). Imagine esse expediente sendo paulatinamente incorporado às notícias, às artes, às publicações, aos discursos, à religião e às políticas de governo durante um dado período de tempo. Agora imagine essa elaborada construção de um imaginário extremamente negativo acerca de um grupo sendo usada, não apenas durante alguns anos, mas por vários séculos. A esse respeito Abdias Nascimento afirma:

Aqui temos, reunidos a agressão, o desrespeito humano e histórico, como um evento normal, já que se pratica tudo isto com frequência e extensamente. Dir-se-ia que a força da repetição mutilou a capacidade de percepção e compreensão de certas pessoas (NASCIMENTO, 2016, p. 60).

Logo, o que nos é apresentado sobre as pessoas negras não é algo necessariamente condizente com a realidade, mas sim uma representação do imaginário popular (ALMEIDA, 2019). Nesse sentido, via de regra, no decorrer da história do Brasil o negro foi retratado como: apático, despreparado, deformado, degradado, vil, feio, inepto, irracional, indesejável, selvagem, bárbaro, inimigo, perigoso, não inteligente, bruto, ignorante, incapaz, acomodado, conformado, inferior, entre outros termos análogos (AZEVEDO, 1987). Assim, o racismo molda o inconsciente coletivo da sociedade e nesse processo deseduca a todos, negros e não negros.

A partir dessa exposição da complexidade dos mecanismos que guiam nossa visão de mundo, alguém pode pensar que, uma vez que as pessoas e a sociedade já operam em uma estrutura social construída e firmada numa base racista que se estende há séculos, lutar contra essa situação é um ato impossível ou inútil. Porém, visto que o racismo tem um aspecto dinâmico, este precisa se modificar no intuito de manter a dominação social (MOREIRA, 2019) e sua forma “[...] pode ser alterada pela ação ou omissão dos poderes institucionais – Estado,

escola, etc. -, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para raça” (ALMEIDA, 2019, p. 41).

Em suma, ao ler a obra de Woodson entendemos que para superar os conceitos e preconceitos fossilizados no inconsciente coletivo é preciso educar a sociedade. Essa mudança não pode ser feita apenas apresentando fatos, estatísticas e dados sobre as desigualdades raciais na sociedade, isso é apenas parte do processo. É necessária a completa alteração do paradigma social, que passa, inclusive, pelo discurso. É importante ressignificar o *Senso Comum*. Resignificar é preciso para trazer de volta à existência, assim como observamos nos versos do rimador, que se autodenomina *Manicongo*⁷⁸: “Se eu te falar que a coisa tá preta / A coisa tá boa, pode acreditar” (SAPIÊNCIA, 2017).

Concluindo, é essencial mudar o discurso também no currículo escolar e na prática pedagógica ao estimular nos educandos a capacidade de questionamentos das verdades históricas e sociais tidas como absolutas, a fim de desestabilizar as bases do eurocentrismo na educação (ARAUJO, 2018) ou, em outras palavras, como declarava Woodson (1933, p. 24, tradução nossa⁷⁹):

Se ele [Negro] pudesse ver através da propaganda que tem sido instilada em sua mente sob o pretexto de educação, se ele se apaixonasse por seu próprio povo e começasse a se sacrificar sua elevação [...] ele poderia solucionar alguns dos problemas confrontando agora sua raça.

2.2 A Lei 10.639/2003: história, desafios, implantação X implementação

Como exposto anteriormente neste trabalho, o Movimento Negro sempre teve um papel fulcral na luta pela educação da população negra no Brasil e se notabilizou ao dar visibilidade ao racismo e sua dinâmica de operação na sociedade, ao mito da democracia racial e na implicação do Estado com relação à promoção de equidade em direitos sociais aos negros do país (GOMES, 2012).

⁷⁸ Manicongo ou Mwenekongo, palavra derivada da língua quicongo e representa título dos governantes do Reino do Congo (BATSÍKAMA, 2010), território africano existente entre os séculos XIV e XIX. A tradução literal do tempo significa “Senhor do Congo”, o senhor máximo, do mais poderoso dos soberanos daquela região política e geográfica (RANGEL, 2011).

⁷⁹ “[...] if he could see through the propaganda which has been instilled into his mind under the pretext of education, if he would fall in love with his own people and begin to sacrifice for their uplift — [...] he could solve some of the problems now confronting the race.”

Assim, entre as lutas encampadas nesse sentido, o estudo e ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, em especial no século XX, foram importantes bandeiras do movimento (ARAUJO, 2018).

Assim como pontuamos no capítulo anterior, o Movimento Negro assumiu a posição de organizador e deflagrador de iniciativas educacionais, desde as primeiras décadas do século passado até meados dos anos de 1970, quando as organizações negras convergem para um movimento mais unificado e passam a demandar a responsabilidade do Estado nas ações de educação e inclusão social da população negra.

Nas décadas seguintes esforços foram empreendidos por parte da comunidade negra para combater os efeitos da insidiosa falácia da democracia racial, tão incrustada no imaginário popular. Com base em pesquisas que evidenciavam como as questões relacionadas à raça e educação afetavam negativamente a vida dessa população no país, a década de 1980 foi marcada por um discurso que denunciava a disparidade entre negros e brancos nos indicadores educacionais (RODRIGUES, 2015). De acordo com Gomes (2017, p. 33):

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar.

Próximo ao final dessa década houve muita expectativa com relação à promulgação da nova Constituição Federal: Segundo Rodrigues (2015, p. 33) “[...] durante a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), o principal debate em torno da educação foi de que o currículo escolar deveria incluir o negro no Brasil e a história do negro no Continente Africano”. As propostas mais incisivas do Movimento Negro, apesar de terem avançado em algumas comissões na época, ao final foram rechaçadas sob o argumento de que, “[...] por tratarem de questões muito particulares deveriam ser abordadas em legislação específica e complementar” (RODRIGUES, 2015, p. 34). Com isso, o texto final da Constituição foi encaminhado para uma perspectiva mais universal, excluindo assim questões específicas relacionadas à educação da população negra.

As frustrações quanto à falta de avanço de leis específicas, baseadas nas demandas do Movimento Negro, potencializaram outras ações que se mostraram promissoras em mobilizar a sociedade para o dilema racial no país. Uma dessas importantes marcas ocorreu em 1995 com a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo Pela Cidadania e a Vida, no dia 20 de novembro, em Brasília, “[...] como um ato de indignação e protesto contra as condições subumanas em que vive o povo negro brasileiro” (RODRIGUES, 2015, p. 36). Sobre esse evento Gomes (2017, p. 34) observa que:

Como resultado, foi entregue ao presidente da República da época, Fernando Henrique Cardoso, o ‘Programa de superação do racismo e da desigualdade étnico-racial’. Neste, a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como a proposição da educação superior e o mercado de trabalho.

Posteriormente, outro fato marcante na trajetória das demandas do Movimento Negro se deu em 2001, “[...] momento que pode ser compreendido como de confluência de várias reivindicações desse movimento social acumuladas ao longo dos anos” (GOMES, 2017, p. 34). Naquele ano, a participação brasileira no evento promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, ficou marcada pelo reconhecimento oficial do Estado brasileiro de práticas racistas institucionalizadas em nosso país, e o comprometimento para construir medidas para sua superação (GOMES, 2017).

Com isso, nos anos subsequentes, ao intensificarem-se as reivindicações pela efetivação dos compromissos firmados na conferência, além do debate público em torno da questão racial e da atuação do poder público (ARAUJO, 2018), o governo brasileiro passou a empreender algumas ações positivas em relação a essas pautas, como a apresentação de um programa de ação afirmativa. Logo, também, órgãos federais passaram a incluir políticas de cotas raciais na contratação de seus quadros e outras iniciativas nesse sentido começaram a ser adotadas por alguns estados da federação (RODRIGUES, 2015).

Como consequência dessa mobilização e dos avanços que se seguiram, no ano de 2003, no dia 9 de janeiro, foi sancionada a Lei nº 10.639 pelo então

Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, alterando a LDB, Lei nº 9.394/96 com a inserção dos artigos 26-A e 79-B, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial da educação básica, além de incluir o dia 20 de novembro, “Dia da Consciência Negra” no calendário escolar. A regulamentação da lei supracitada se deu por meio de dois documentos do Conselho Nacional de Educação: o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP1/2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A referida alteração na LDB é, até hoje, uma das mais significativas conquistas do Movimento Negro, de organismos da sociedade civil, de educadores/as e de intelectuais com engajamento na luta antirracista na área da educação (GOMES, 2012). Cavalleiro (2006, p. 19) afirma que foi passo importante “[...] rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e formas conexas de discriminação”. Para Maria de Lourdes Silva (2015, p. 20):

A lei nº 10.639/03 rompe com décadas de silêncio, insere na agenda didático-pedagógica brasileira a temática das relações étnico-raciais, estimulando um olhar internalizado mais atento sobre a discriminação racial e suas sutilezas, com vista à superação do racismo no espaço educacional.

Apesar da conquista que representou a promulgação dessa Lei, o percurso para seu efetivo funcionamento no sistema educacional brasileiro ainda é uma estrada difícil, perpassada por avanços, retrocessos e resistências. A esse respeito, Araujo (2018, p. 431) observa que:

[...] as transformações em curso têm acionado novas reflexões sobre os alcances de uma legislação tão pujante e, ao mesmo tempo, ainda em processo de implementação, demonstrando que, como é inerente à dinâmica da sociedade, nenhuma política educacional atua de modo similar e, muito menos, repercute em resultados homogêneos, ainda mais se embrenhada de resistências e, principalmente, do racismo institucionalizado.

No Brasil, não é raro ouvir falar de leis que “pegam” e outras que “não pegam”, em referência a dispositivos legais, consagrados pelo poder legislativo,

mas que na prática não são cumpridos ou respeitados. Seja por falta de fiscalização ou leniência nas punições ao descumprimento, é um fato que no país um texto legal não garante automaticamente o propósito de que se incumbe. Podemos recordar na história o tratado assinado pelo Brasil com a Inglaterra em 1826, em troca do reconhecimento da independência brasileira, estabelecendo como lei no Brasil a extinção do tráfico negreiro. Apesar da assinatura desse acordo o país não cessou a prática em 1830 como previsto. Segundo nos relata Moura (1992, p. 55), “[...] no ano de 1850 é extinto o tráfico de escravos da África para o Brasil.” Este episódio deu origem à expressão “lei pra inglês ver”, ou seja, um conjunto de forças pode dificultar cumprimento do texto legal.

Nesse aspecto, com a Lei 10.639/2003 não foi diferente pois, após quase dezoito anos de promulgada, continua sendo objeto de resistências ou vitimada pela ignorância de gestores escolares e pelas gestões nos sistemas de ensino. A esse respeito, Gomes (2012, p. 23) constata que: “[...] do papel para a vida social, há uma grande distância a ser transposta, e o desencadeamento desse processo não significa a sua efetiva adoção, tampouco seu completo enraizamento no chão das escolas públicas e privadas do país”.

Numa linha bem próxima à do estudo de Gomes, vemos na análise de Araujo possibilidades de entender melhor alguns desafios postos à efetivação da lei mencionada anteriormente:

E quais são os fatores que inviabilizam a passagem de modo mais eficiente da implantação (correspondente à fase inicial de construção de uma política) à implementação ou internalização dos princípios que regem a política? Deve-se, sobretudo, ao fato de que, apesar da demarcação legal, o racismo institucional tem impedido o reconhecimento de que a produção intelectual, cultural e social africana exerceu/exerce forte impacto na sociedade brasileira e em suas formas de organização. (ARAUJO, 2018, p. 433).

É importante que a escola, pelo seu potencial na formação humana, socialização e disseminação de conhecimentos, assuma seu papel na mediação de uma educação que possibilite a superação de preconceitos, estereótipos e do racismo (GOMES, 2012). É necessário que se fomente o conflito, numa perspectiva pedagógica (ARAUJO, 2018). Para além, é fundamental que haja ações estrategicamente articuladas, por parte do poder público e da sociedade, para garantir a efetivação dessa política. Gomes (2012, p. 25) conclui que:

A implementação da Lei 10.639/2003 depende de ações políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais e gestores (as) do sistema de ensino e das escolas.

Dessa forma, é necessário o entendimento que “cumprir a lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário de vários elos do sistema de ensino brasileiro” (BRASIL, 2004, p. 26). Esse esforço vai além de textos e determinações legais, demanda mudança de perspectiva e a consciência coletiva da necessidade da mudança de rumos na educação.

2.3. As pesquisas sobre EREER no Brasil: o recorte de 2003 a 2019

O estado do conhecimento, ou a revisão de literatura, é uma fase importante da pesquisa, pois nela o pesquisador ou pesquisadora amplia o foco para enxergar melhor o problema (STAKE, 2011). É a partir dessa base também que se torna possível mensurar o crescimento de determinado campo de investigação e, assim, o quanto o assunto tem tido relevância no debate acadêmico e social.

Neste tópico do nosso estudo, o objetivo é analisar a produção acadêmica nacional no campo da educação das relações étnico-raciais, com enfoque na relação entre negros e brancos, no período de 2003 a 2019. Para tanto, empreendemos buscas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico e no banco de teses e dissertações do PPGE e PPGMPE da Universidade Federal do Espírito Santo.

Para este levantamento, fizemos a tentativa de utilizar parte da metodologia de busca e análise de trabalhos acadêmicos apresentada por Araujo (2017) em sua pesquisa pós-doutoral sobre relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil. A pesquisadora relata o percurso tomado para refinamento das buscas. Para iniciar a busca consideramos os seguintes

descritores: Lei 10.639/2003, Educação étnico-racial, Educação das relações étnico-raciais, Educação antirracista e EREER.

A primeira busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o termo “Lei 10.639/2003” inicialmente retornou com um número elevado de entradas, mais de 62 mil e, assim como indica Araujo (2018), pelo fato de esse banco de arquivos não possibilitar filtros mais detalhados sobre palavras-chaves, qualquer pesquisa que contenha em sua apresentação os termos solicitados apareceriam na busca. Sendo assim, foi necessária a aplicação de filtros para delimitar as áreas de conhecimento que mais se aproximariam do propósito da investigação.

Começamos a restringir a busca pelo período, de 2003 a 2019. Selecionamos também as grandes áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinar. As áreas de conhecimento delimitadas foram: Educação, Educação de Adultos, Educação em Periferias Urbanas, Ensino, Ensino-Aprendizagem e Interdisciplinar. Com base nesses parâmetros os resultados foram reduzidos a 5.595 pesquisas relacionadas à palavra-chave. Procedimentos semelhantes foram empregados ao pesquisar os outros termos de interesse mencionados. Notamos que algumas pesquisas apareceram repetidamente em buscas com os termos adotados. Apenas a expressão “ERER” retornou com um número pequeno de resultados: 30 trabalhos ao todo.

Na sequência, foi feita a catalogação e análise das pesquisas pelos títulos e pelos resumos. À medida que avançávamos na leitura dos trabalhos, pudemos observar quais mais se aproximavam do intuito desta busca. Alguns trabalhos, apesar de terem títulos que sugeriam a abordagem da temática das relações étnico-raciais na educação, em diversos casos não cumpriam isso no texto e, portanto, foram descartados do levantamento. Dessa forma, os trabalhos que foram selecionados apresentavam vinculação com o tema central ou assuntos periféricos do presente projeto de pesquisa.

Durante a busca foi possível notar que após a Conferência de Durban e nos anos subsequentes à sanção da Lei 10.639/2003, houve um progressivo aumento no número de dissertações e teses defendidas, bem como de artigos publicados com a temática EREER. A esse respeito, Katia Evangelista Regis (2009), ao traçar, em sua tese de doutorado, um abrangente estudo sobre as

teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil no período de 1987-2006, destaca o incremento dessa produção e alguns fatos motivadores:

Podemos também mencionar a consolidação de pesquisas acadêmicas que refletem sobre as relações etnicorraciais. Representativo disso é o GT Educação e Afro-Brasileiros na ANPEd, que surgiu no ano de 2001; a realização de 5 encontros do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), organizado pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), e as iniciativas que focalizam o negro e a educação como o Concurso Negro e Educação (iniciativa da ANPEd, em parceria com Ação educativa e apoio da Fundação Ford) e o Programa Políticas de Cor. Além desses espaços, temos os NEAB's em diversas universidades brasileiras (REGIS, 2009, p. 76-77).

Cabe ressaltar que a presente busca não pretende esgotar o universo da produção acadêmica sobre o tema, mas sim analisar algumas publicações no recorte temporal a fim de tanto agregar conhecimentos metodológicos de pesquisa quanto de conhecer as perspectivas que têm direcionado a temática no país. Com isso, ao refinar a busca, selecionamos para um exame mais cuidadoso um conjunto de 43 trabalhos, sendo 9 teses, 31 dissertações e 3 artigos, conforme vemos no quadro a seguir:

PÁGINA 1/3				
	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	TIPO
1.	2008	Claudemir Figueiredo Pessoa Onasayo	Fatores obstacularizadores na implementação da Lei 10.639/03 na perspectiva do/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré – PR	D
2.	2012	Deyse Luciano De Jesus Santos	A Palavra e a Escola. Negociação e Conflito no Trabalho com a Lei 10.639/03	D
3.	2014	Carlos Rochester Ferreira De Lima	“O lugar da gente de cor preta” no sistema educacional e no ensino de história no vale do Jaguaribe-Ceará: projetos e representações sociais em disputa	D
4.	2012	Luciana Guimarães Nascimento	“Aqui todos são iguais!”: uma análise sobre as relações étnico-raciais em escolas municipais do rio de janeiro	D
5.	2010	Wagner Dos Santos Chagas	Do contexto da influência ao contexto da prática: caminhos percorridos para a implementação da lei nº 10.639/03 nas escolas municipais de Esteio-RS	D
6.	2009	Maria Da Guia Viana	Os Desafios da Implementação da Lei Federal Nº 10.639/03: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no Maranhão	D

PÁGINA 2/3				
7.	2015	Celso Jose Dos Santos	Equipes multidisciplinares das escolas estaduais da região noroeste do Paraná: limites e potencialidades na aplicação da lei 10.639/03	D
8.	2015	Simeia De Oliveira Vaz	O ensino da história e da cultura afro-brasileira: a aplicação da lei nº 10.639/2003	D
9.	2010	Kátia Vicente Da Silva	A implementação da lei 10.639/03 no município de São João de Meriti: limites e possibilidades	D
10.	2015	Angelina Duarte	Uma década depois: a implementação da lei 10.639/03 nas escolas estaduais de Paranaíba (2003-2014)	D
11.	2015	Santos, Rosemeire Dos	Nós temos uma lei e agora? A lei 10.639/03: entre práticas e políticas curriculares—Londrina (2008-2010)	D
12.	2017	Willys Bezerra Dos Santos	Contos do Iguape: vozes que complementam a implementação da lei 10.639/03	D
13.	2019	Jones Cesar da Paixao	Enegrecer a prática pedagógica da educação de jovens e adultos: um estudo sobre a formação de professores em uma escola no município de Valença/BA	D
14.	2017	Maira Pires Andrade	"Qual África? A história das áfricas e as práticas de ensino na UDESC (2000-2015)	D
15.	2009	Claudinei Lombe	Crianças invisíveis numa escola paulista: a implementação da Lei 10.639/2003 como garantia do direito a visibilidade cultural	D
16.	2009	Marta Iris Camargo Messias Da Silveira	O Movimento Social Negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da Lei Federal 10.639/03 – o caso da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS	T
17.	2011	Roseane Maria De Amorim	As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação nas relações étnico-raciais na Rede Municipal do Recife	T
18.	2014	Leia Goncalves De Freitas	Estudo das práticas pedagógicas de professores egressos do programa de formação em educação para relações étnico-raciais – EREER no município de Altamira – PA.	D
19.	2017	Gioconda Ghiggi	Análise da formação continuada de professoras e professores no núcleo de estudos Afro-Brasileiros na Universidade Federal do Paraná	D
20.	2011	Renata Batista Garcia Fernandes	No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis (2010-2011)	D
21.	2013	Gislana Maria do Socorro Monte do Vale	Avaliação da Política de Educação das Relações Etnicorraciais: implementação da Lei 10.639/03 na Escola Pública Municipal de Fortaleza	D
22.	2016	Oliveira, Alessandra Lopes De	A formação de docentes para a educação das relações étnico-raciais no município de Pitanga/PR: percursos da lei 10.639/03	D
23.	2011	Paula De Abreu Pereira	Educação das relações Étnico-raciais: a experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina	D
24.	2016	Julio Cesar Araujo Dos Santos	Outra educação possível? A lei 10.639/03 na formação docente dos institutos de educação da Baixada Fluminense.	D
25.	2019	Pamela Amaro Fontoura	SARAR-SOPAPAR-AQUILOMBAR: O sarau como experiência educativa da comunidade negra em Porto Alegre	D
26.	2017	Solange Aparecida Rosa	A educação para as relações étnico-raciais no período 2013 a 2016 na política educacional do município de São José dos Pinhais	D

PÁGINA 3/3				
27.	2010	Dayse Cabral De Moura	Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos	T
28.	2008	Eva Aparecida Da Silva	Professora negra e prática docente com a questão Étnico-Racial: A "visão" de ex-alunos.	T
29.	2007	Rita De Cassia Dias Pereira de Jesus	De como torna-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade	T
30.	2009	Kátia Evangelista Regis	Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação Brasil (1987-2006)	T
31.	2017	Juciene Silva de Sousa Nascimento	Ações para implementação da lei 10.639/03: a (des)consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo	T
32.	2011	Ana Paula Fernandes de Mendonça	Pedagogias Antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção.	D
33.	2010	Nelma Gomes Monteiro	Afirmar as diferenças etnicorraciais como processo de enunciação para o enfrentamento ao racismo na educação infantil	T
34.	2016	Gustavo Henrique Araujo Forde	Vozes negras na história da educação: racismo, educação e movimento negro no espírito santo (1978-2002)	T
35.	2007	Patrícia Gomes Rufino Andrade	A educação do negro na comunidade de Monte Alegre-ES: em suas práticas de desinvisibilização da cultura popular negra	D
36.	2008	Marluce Leila Simões Lopes	O que as crianças falam e quando elas se calam: o preconceito e a discriminação étnico-racial no espaço escolar	D
37.	2011	Sandra Maria Machado	Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar no ensino fundamental.	D
38.	2019	Thaynara Silva Oliveira	Relações étnico-raciais e educação: Políticas antirracistas no município de Cariacica	D
39.	2019	Ione Aparecida Duarte Santos Dias	O ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana: a importância da formação e a efetivação de um currículo	D
40.	2019	Francisco De Assis Xavier	Processos Educativos na Comunidade jogueira de Anchieta: Práticas De enfrentamento ao racismo na educação de jovens e adultos	D

Quadro 1 - Teses e Dissertações pesquisadas
Fonte: Compilação do autor

Um outro dado que chamou a atenção foi que boa parte da produção dessas pesquisas foi feita por universidades públicas, tanto federais quanto estaduais pelo Brasil. Vejamos essa distribuição a partir das instituições que produziram os trabalhos:

Tabela 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES POR INSTITUIÇÃO

	Federais	Estaduais	Privadas
Dissertações	18	9	4
Teses	7	1	1

Fonte: Próprio pesquisador

Dessa forma, confirmamos então a afirmação anterior sobre a predominância da pesquisa nas instituições públicas. Do total de 40 dissertações ou teses, 35 foram produzidas em universidades públicas enquanto apenas cinco foram produzidas em centros universitários privados. Quanto aos três artigos analisados (SILVA; SOUZA, 2013; CARDOSO; SANTOS; RODRIGUES, 2017; MÜLLER, 2015), todos foram produzidos por pesquisadores e pesquisadoras vinculados a universidades públicas.

Nesse exercício buscamos trabalhar com artigos que estabelecessem um estudo do “estado do conhecimento” na produção da EREER no Brasil ou um amplo levantamento a partir de um determinado contexto. Como mencionado anteriormente, o trabalho de Regis (2009) faz uma análise das pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação *strictu sensu* no país no período de 1987 a 2006. Nesse levantamento a pesquisadora identifica as publicações e seu quantitativo, bem como as universidades onde foram produzidas, a distribuição por regiões geográficas, os principais temas e orientadores envolvidos.

De maneira semelhante, traçando um panorama sobre as pesquisas na região Sul do Brasil no período de 2003 a 2011, Paulo Vinícius Baptista da Silva e Gizele de Souza apresentam o artigo “Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil” (2013) com um enfoque especial nas pesquisas que abarcam esse universo educativo. Assim:

O principal motivador dessa escolha é que estudos sobre relações raciais e educação raramente se voltam à Educação Infantil e, por outro lado, os estudos sobre Educação Infantil também poucas vezes focalizam as relações étnico-raciais (SILVA; SOUZA, 2013, p. 37).

Nesta análise, apesar do meticuloso modo de investigação, o autor e a autora mencionam ter obtido resultados tímidos em termos quantitativos:

Em 2011, realizamos uma busca que tentou ser exaustiva sobre escritos científicos que versavam sobre educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Apesar dos procedimentos que buscaram ser sistemáticos e, o quanto possível, exaurindo as alternativas, os resultados podem ser qualificados como “modestos”. Com relação ao objeto específico que buscamos, escritos sobre relações étnico-raciais em Educação Infantil, foram localizados, publicados a partir de 2003, somente 4 artigos, 1 livro, 5 capítulos de livro, uma tese e 14 dissertações. Escalonando as publicações pelos anos de 2003 a 2011, observa-se uma tendência a ligeiro aumento no decorrer dos anos. Os

4 artigos localizados foram publicados 2 em 2006 e 2 em 2010. A única tese identificada foi publicada em 2007 e gerou outras publicações nos anos posteriores, 1 capítulo de livro em 2008 e 1 artigo em 2010. As dissertações foram o único formato permanentemente presente, que teve maior concentração em 2007 e 2008 (três publicações em cada ano). Ou seja, além de uma publicação de pequena monta, a concentração está na realização de trabalhos de pesquisadores em formação (SILVA; SOUZA, 2013, p. 37).

No artigo intitulado *Relações étnico-raciais na produção científica do PPGE/UFSCar* as pesquisadoras Ivanilda Amado Cardoso, Fernanda Vieira da Silva Santos e Tatiane Gomes Cosentino (2017) fazem uma análise das pesquisas realizadas no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos/SP, um centro acadêmico que conta com longa tradição na pesquisa relacionada à EREER, além do destaque ao importante trabalho na regulamentação da Lei 10.639/2003 através de seu NEAB e da participação de uma das pioneiras nos estudos étnico-raciais no país: a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

O NEAB–UFSCar, em conjunto com outras instituições, entidades e professores /as foi um espaço político significativo no processo de elaboração do texto do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 001/2004 que regulamenta a Lei nº 10.639/03, em virtude da presença da docente Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no Conselho Nacional da Educação por indicação do Movimento Negro. Após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN's-ERER) a referida docente organizou em agosto de 2004 uma 'Reunião de Trabalhos - Parecer CNE/CP 003/2004: Estratégias para Implantação e Avaliação', em 12 de agosto de 2004 (CARDOSO, SANTOS, RODRIGUES, 2017, p. 70).

As autoras apresentam o conjunto das pesquisas, a metodologia usada no levantamento, a participação dos orientadores e os assuntos mais recorrentes na produção daquele departamento. Outro artigo analisado traça um mapa das pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais no Brasil. A publicação da pesquisadora Tânia Mara Pedroso Müller (2015), com o título “As pesquisas sobre o ‘estado do conhecimento’ em relações étnico-raciais” buscou:

[...] indicar aspectos relevantes ao conjunto de análises já produzidas sobre o tema, as demandas detectadas pelos autores, a diversidade de problemáticas reveladas, as urgências e silenciamento existentes sobre os quais elas puderam desvelar as permanências apontadas. (MÜLLER, 2015, p. 164).

Müller atrela a importância da tarefa de realizar esse mapeamento à “[...] possibilidade de se obter uma visão geral do que foi ou vem sendo produzido. Ao mesmo tempo em que permite realizar uma ordenação do progresso das pesquisas e de temas emergentes e priorizados em cada período (MÜLLER, 2015, p. 166). No conjunto dos trabalhos apurados em sua pesquisa, a autora destaca os principais focos temáticos: o racismo no livro didático, questões acerca de currículo, formações de professores, relações raciais e educação e a Lei nº 10.639/2003.

Trazendo de volta o foco para o universo das pesquisas analisadas para esse segmento, cabe mencionar que no presente levantamento buscou-se fugir da tentação de fazer qualquer julgamento de valor ou atribuir avaliações à qualidade do trabalho de outros pesquisadores. Concordamos com Gomes (2012, p. 27), quando a mesma afirma que “[...] as classificações são arbitrárias e dependentes do crivo tanto daqueles que as realizam quanto dos que as analisam”.

Dessa forma, é possível afirmar que cada uma das pesquisas analisadas apresenta contribuições, análises e pontos de reflexão que podem ser aproveitados para o entendimento do quadro da EREER no país. Esse conjunto de pesquisas apresenta uma diversidade de abordagens acerca do tema. Fizemos a tentativa de organizá-las de acordo com as questões trabalhadas. Durante essa análise, entendemos que uma pesquisa geralmente é multifacetada, abrangendo uma pluralidade de assuntos relacionados ao assunto central elencado. Por essa característica, tomamos a decisão de organizar os trabalhos em 12 áreas principais dentro do assunto abrangente de EREER. A partir disso, passamos a atribuir às pesquisas um assunto central e a possibilidade de um ou dois assuntos secundários. Por esse motivo, a somatória do número de pesquisas em cada área irá diferir do número absoluto de pesquisas, tendo em vista a possibilidade de um trabalho contemplar mais de uma área. Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 2 - DIVISÃO DAS PESQUISAS POR TEMÁTICA

Temas	Quantidade de Pesquisas relacionadas
Implantação/Implementação da Lei 10.639/2003	14
Questões religiosas	1
Relato de experiências	2
Políticas Públicas de acesso, permanência, ação afirmativa	1
Gestão educacional	4
Currículo/ Livro Didático	9
Memória/ Educação em Comunidades remanescentes	6
EJA	2
Ensino de História	3
Educação Antirracista	7
Formação de Professores/as	10
Estado do Conhecimento	1

Fonte: Compilação do autor

Além das diferentes óticas para se abordar a temática, pudemos também identificar alguns pontos de convergência de grande parte das pesquisas. Nos trabalhos analisados houve a recorrência de alguns assuntos como: as definições de raça, etnia e racismo; o mito da democracia racial no Brasil; a branquitude como padrão social; relatos históricos das lutas do Movimento Negro; a religiosidade como impeditiva às ações relacionadas à temática na escola; o histórico da Lei 10.639/2003 e as críticas ao currículo.

Como pudemos observar na divisão temática (Tabela 2), um grande número de pesquisas abordou aspectos referentes à implementação da Lei 10.639/2003. Onasayo (2008), Lima (2014), Nascimento (2012), Chagas (2010) e Silva (2010) apresentaram experiências relacionadas a esse processo em redes municipais ou estaduais de ensino, apontando realizações e obstáculos encontrados. Santos (2012) fez uma análise a respeito da interferência de doutrinas religiosas cristãs na implementação de ações referentes à lei. Ela aborda os conflitos e negociações necessárias para abordar a temática em uma escola da rede estadual, localizada em Salvador-BA.

Constatamos 3 pesquisas, 2 dissertações e 1 tese, tratando de ações de ERER com enfoque na gestão. Viana (2012) analisa as políticas públicas nesse sentido desenvolvidas na rede estadual de educação do Maranhão. Na tese de Silveira (2009) e na dissertação de Vale (2013) as pesquisadoras fazem análises semelhantes, respectivamente, a respeito das redes municipais de Santa Maria-RS e de Fortaleza-CE.

A respeito de formação docente, foram encontradas 2 teses e 8 dissertações. Os trabalhos de Jesus (2007), Pereira (2011), Freitas (2014) Santos (2016), Rosa (2017), Gigghi (2017), Nascimento (2017), Oliveira (2016), Paixão (2019) e Dias (2019) tratam de formação inicial e continuada de docentes na perspectiva das relações étnico-raciais.

A gama de assuntos relacionados à EREER demonstra o quão rico e promissor é esse campo de pesquisa. Registramos pesquisas que apresentaram aspectos comuns, porém abordados por perspectivas diferentes. Objetos de pesquisa que poderiam ser complementares se encontravam separados em vários trabalhos isolados. Esse aspecto reforça nossa crença na validade do objeto de estudo deste projeto, o Alfabetismo da Diáspora, em sua atuação como um catalisador das teorias e fazeres isolados que, quando postos em diálogo, se complementam e fazem sentido em conjunto.

Na sequência apresentaremos um levantamento das pesquisas nos programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo dentro do assunto EREER encontradas no banco de Teses e Dissertações do PPGE e PPGMPE/UFES, defendidas no período de 2003 a 2019. Inicialmente nessa busca houve a constatação de que, a despeito de todas as expectativas de incremento substancial no número de pesquisas voltadas à temática como consequência da promulgação da Lei nº 10.639/2003, o quantitativo de trabalhos em tais programas segue bastante reduzido.

As dissertações listadas na base do PPGE/UFES, a partir do ano de 2003, somam um total de 549 trabalhos defendidos e, desse total, as pesquisas com a temática étnico-racial somam apenas oito trabalhos. A dissertação mais antiga encontrada nesse recorte temporal é de Patrícia Gomes Rufino Andrade (2007) intitulada: “A educação do negro na comunidade de Monte Alegre-ES; em suas práticas de desinvisibilização da cultura popular negra”. Com relação às teses, o cenário é bastante semelhante. No período em questão, foram encontrados os registros de 229 teses defendidas, dessas apenas seis voltadas à EREER. A tese mais antiga encontrada nessa base é o trabalho de Nelma Gomes Monteiro (2010), com o título “Afirmar as diferenças etnicorraciais como processo de enunciação para o enfrentamento ao racismo na educação infantil”. Verificamos também uma oscilação no volume de pesquisas defendidas nesse intervalo temporal, como apontam as tabelas na sequência:

Tabela 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS DISSERTAÇÕES DO PPGE/UFES POR ANO

Ano	Nº de Dissertações defendidas	Ano	Nº de Dissertações defendidas
2003	0	2012	1
2004	0	2013	0
2005	0	2014	1
2006	0	2015	0
2007	1	2016	0
2008	2	2017	0
2009	0	2018	0
2010	0	2019	1
2011	2		

Fonte: Compilação do autor

Tabela 4 - DISTRIBUIÇÃO DAS TESES DEFENDIDAS NO PPGE/UFES POR ANO

Ano	Nº de Teses defendidas	Ano	Nº de Teses defendidas
2007	0	2014	2
2008	0	2015	0
2009	0	2016	1
2010	1	2017	1
2011	0	2018	0
2012	0	2019	0
2013	1		

Fonte: Compilação do autor

Dentre a produção da UFES analisada (vide Tabela 3), há uma variedade de assuntos relacionados à ERER. Constam trabalhos sobre a educação de povos e comunidades tradicionais, como são os casos de Andrade (2007; 2013), Nascimento (2011), Chisté (2012) e Xavier (2019). Pesquisas que investigam o racismo no ambiente escolar, como as de Lopes (2008), Monteiro (2010), Machado (2011) e Forde (2016). Também foram encontrados trabalhos versando sobre políticas públicas direcionadas à população negra, como os de Silva (2014), Guasti (2014), Lopes (2014) e Oliveira (2019), além de duas pesquisas sobre currículo, de Nascimento (2017) e Dias (2019).

O Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional (PPGMPE) é mais recente, tendo iniciado suas atividades em 2017. Até o ano de 2019 foram defendidas 21 dissertações no total, sendo 2 sobre ERER, os trabalhos de Ione Aparecida Duarte Santos Dias (2019) e Francisco de Assis Xavier⁸⁰ (2019). Novas pesquisas dentro desta temática serão apresentadas no Programa, que

⁸⁰ O professor Francisco de Assis Xavier, popularmente conhecido com Chicão, faleceu em 22/04/2021 vítima da Covid-19. Que fique aqui registrada uma menção de pesar pela sua precoce partida. Além de sua produção acadêmica, Chicão deixa a saudosa memória de sua dedicação à educação, de seu humor contagiante e de sua presença marcante nos espaços e atividades do PPGMPE.

conta, até o momento, com mais de 100 estudantes matriculados/as e há a previsão de mais turmas no futuro.

Na sequência as pesquisas produzidas entre 2003 e 2019 nos dois programas:

	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	TIPO
1.	2007	Patrícia Gomes Rufino Andrade	A educação do negro na comunidade de Monte Alegre-ES; em suas práticas de desinvisibilização da cultura popular negra	D
2.	2008	Marluce Leila Simões Lopes	O que as crianças falam e quando elas se calam: O preconceito e a discriminação étnico-racial no espaço escolar	D
3.	2008	Gustavo Henrique Araújo Forde	A Presença Africana no ensino de Matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação.	D
4.	2010	Nelma Gomes Monteiro	Afirmar as diferenças etnicorraciais como processo de enunciação para o enfrentamento ao racismo na educação infantil	T
5.	2011	Olindina Serafim Nascimento	Educação Escolar Quilombola: memória vivência e saberes das comunidades Quilombolas do Sapê do Norte, Escola de São Jorge	D
6.	2011	Sandra Maria Machado	Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar no ensino fundamental.	D
7.	2012	Tânia Mota Chisté	"Aqui é minha raiz": o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade Quilombola de Araçatiba/ES	D
8.	2013	Patrícia Gomes Rufino Andrade	Sobre olhares	T
9.	2014	Cleber de Deus Silva	Também queremos falar: representações sociais de alunos do ensino médio acerca da política afirmativa de cotas da UFES.	D
10.	2014	Maria Cristina Figueiredo Aguiar Guasti	Por trás dos muros da universidade: Representações de estudantes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre estudantes cotistas da UFES	T
11.	2014	Marluce Leila Simões Lopes	Infâncias capturadas e trajetórias de crianças negras encaminhadas pela escola ao Conselho Tutelar	T
12.	2016	Gustavo Henrique Araújo Forde	Vozes negras na história da educação: racismo, educação e Movimento Negro no Espírito Santo (1978-2002)	T
13.	2017	Juciene Silva de Sousa Nascimento	Ações para implementação da Lei 10.639/03: a (des)consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo	T
14.	2019	Thaynara Silva Oliveira	Relações étnico-raciais e educação: políticas antirracistas no município de Cariacica	D
15.	2019	Ione Aparecida Duarte Santos Dias	O ensino de história e cultura Afro-Brasileira e africana: a importância da formação e a efetivação de um currículo	D
16.	2019	Francisco De Assis Xavier	Processos educativos na comunidade jogueira de Anchieta: práticas de enfrentamento ao racismo na educação de jovens e adultos	D

Quadro 2 - TESES E DISSERTAÇÕES PPGE e PPGMPE - UFES

Fonte: Compilação do autor

Com isso, podemos notar a carência de pesquisas sobre educação para/sobre a população negra do estado na pós-graduação do Centro de Educação da UFES. A pequena produção voltada a esse tema, quando colocada em termos percentuais, deixa ainda mais aparente a dimensão da baixa representatividade. Apenas 1,4% das dissertações e 2,6% das teses produzidas no PPGE são estudos relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais. No PPGMPE o percentual é um pouco maior: 9,5% das dissertações defendidas são sobre a temática. Considerando o universo total de produção (conjugando ambos os programas) alcançamos um total de 799 pesquisas defendidas no período investigado (2003 a 2019) com 16 trabalhos abordando o tema, o que equivale a 2% dessa produção. Tais números nos levam aos questionamentos: onde estão os pesquisadores negros e negras na pós-graduação em educação?⁸¹ O que temos é um problema de acesso desses/as pesquisadores/as ou de interesse pela temática? De acordo com Cunha Junior:

A pesquisa acadêmica funciona como uma confirmação da realidade, não bastando à realidade e suas atrocidades em si. Funda-se neste sentido a necessidade de pesquisas que tenham como preocupação a população negra, mas a partir dela própria, não na figura de “o outro” da pesquisa (CUNHA JUNIOR, 2013, p. 19).

No desenvolvimento do levantamento, chamou-nos a atenção também o número de pesquisas a respeito de outras populações representadas no estado: os Indígenas e os Pomeranos. Sobre o primeiro grupo, encontramos 3 dissertações e 2 teses e sobre o segundo foram encontradas 5 dissertações. Não há nenhum objetivo de tornar pesquisas sobre essas temáticas diferentes rivais, mas apenas uma observação prática. É fato que também não há pesquisas suficientes sobre os grupos citados. Porém, se levarmos em consideração o quantitativo populacional dos grupos de negros, indígenas e pomeranos perceberemos uma imensa discrepância. No Espírito Santo, a população indígena, segundo dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), situava-se em torno de pouco mais de 9.500 habitantes. A população de pomeranos está estimada em cerca de 156 mil

⁸¹ Ou, até mesmo, pesquisadores não negros que se dediquem o estudo das temáticas relacionadas à população negra no Brasil.

(TAVEIRA, 2019). Enquanto isso, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD, de 2015, o número de negros e negras no estado chega a 2,3 milhões de habitantes, cerca de 57,8% da população capixaba.

Esses dados destacam ainda mais incisivamente a falta de representação nas pesquisas educacionais voltadas a esse grupo. São também um retrato do perfil da falta de diversidade racial do espaço acadêmico, em especial na geração anterior às políticas afirmativas. O número reduzido de docentes negros e negras na universidade e, muitas vezes, o isolamento desses pouco profissionais num ambiente majoritariamente branco, contribui para a falta de pesquisas investigando temáticas relacionadas à população negra e suas questões. Retomando a ideia de Cunha Junior (2006), há a carência da metodologia de pesquisa em que há o:

Acréscimo que o pesquisador conhece como culturas afrodescendentes e a história dos afrodescendentes. O seja, além de parte do ambiente, ele também é parte da cultura e das visões de mundo. O pesquisador não vai aprender sobre uma cultura ou modo de vida que não lhe era familiar, do qual ele não comungava com problemas anteriormente, uma pesquisa e valores sociais. Na afrodescendência os pesquisadores não obtêm resultados com respeito à cultura 'do outro'. Trabalhamos dentro da nossa própria cultura e com problemas que afetam a nossa própria existência (CUNHA JUNIOR, 2006, p. 03).

Apesar da negatividade do quadro atual, alguns fatores nos fazem crer na possibilidade de um horizonte positivo para a pesquisa no campo de EREER no futuro. Fatores como a continuidade das políticas de ação afirmativa na universidade para a garantia do acesso de estudantes negros; a atuação de Grupos de Pesquisa, como o LitERÊtura⁸², que tem formado novos pesquisadores e pesquisadoras e levado a temática para diversos públicos através dos eventos, publicações, participações em congressos e seminários e das redes sociais; a recente realização do III COPENE SUDESTE⁸³ na universidade, oportunizando o contato com as diversas temáticas abordadas nas pesquisas a muitos estudantes da graduação e a instituição da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais para os cursos de licenciatura da

⁸² LitERÊtura - Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias. <https://literetura.wordpress.com/>

⁸³ Conteúdo disponível em: <https://www.copenesudeste2019.abpn.org.br/>

universidade. Por todos esses motivos vemos com boas perspectivas o aumento quantitativo e qualitativo da produção voltada à temática das relações étnico-raciais.

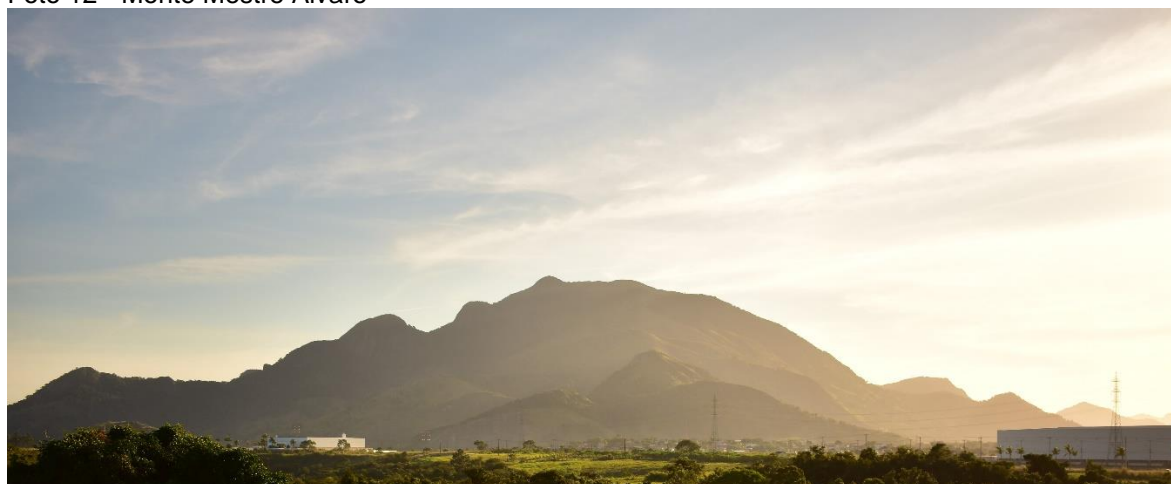
CAPÍTULO 3. O MUNICÍPIO DA SERRA-ES

Um bom lugar,
se constrói com humildade.
É bom lembrar.
Aqui é o mano Sabotage
Vou seguir sem pilantragem,
vou honrar, provar [...]

Sabotage

A cidade da Serra-ES está localizada aos pés do imponente Monte Mestre Álvaro, uma das maiores elevações litorâneas do país, podendo ser avistado em todo o município, bem como por grande parte da região metropolitana da Grande Vitória. Cabe aqui um destaque à importância desse monte por ser ele parte integrante da identidade serrana. Além da proteção constante do Mestre, as belezas da cidade ainda incluem o verde das áreas rurais, as matas e lagoas, com sua bela costa banhada pelo Oceano Atlântico, a cidade olha constantemente para as margens do continente africano do outro lado.

Foto 12 - Monte Mestre Álvaro



Fonte: Arquivo do autor

Somada à sua beleza, a Serra também é um dos mais importantes municípios do Espírito Santo por abrigar um grande polo industrial, um pulsante comércio e, principalmente, por ser a cidade mais populosa do estado. De acordo com dados do IBGE de 2019, o número de habitantes da Serra ultrapassa os 517 mil.

Andando pelas ruas e comunidades do município não é difícil encontrar traços significativos da presença africana na região. Observando sua população

fica ainda mais fácil constatar que o grande contingente de pessoas negras, não por coincidência ou acaso, remonta a uma longa linha de chegadas de descendentes de africanos a essas terras através dos tempos.

Também, os marcos históricos e manifestações culturais e religiosas mais importantes existentes no município apresentam profundo entrelaçamento com as culturas trazidas do continente africano pelos escravizados e por aqueles que as preservaram com o passar dos séculos. Porém, apesar de toda a pujança da participação negra na história do município, por diversas razões temos dificuldade de encontrar registros detalhados dessa trajetória.

Por isso, este capítulo pretende apresentar o município analisado na pesquisa e, entre outras coisas, levantar questões sobre os apagamentos e silenciamentos da cultura africana na cidade e como isso ressoa no contexto educacional.

3.1 Serra: uma cidade Negra

A afirmação contida no subtítulo dessa seção pode parecer ousada, mas é passível de confirmação por diversas fontes, seja pelos dados do censo do IBGE de 2010, que registrava 67% da população serrana como autodeclarada negra, ou pelas manifestações culturais e religiosas influenciadas por tradições africanas como: a folia de Reis, o Congo ou os festejos de São Benedito. Constatamos também pelas ruínas do Sítio Histórico de Queimado⁸⁴ ou do Sítio Histórico e Arqueológico de Carapina⁸⁵, que abrigam parte importante dos registros da presença negra na história da cidade.

A despeito da constatação por essas observações, vale destacar a carência de fontes históricas sobre a constituição da população negra no município da Serra. Durante o levantamento desta pesquisa evidenciou-se também uma lacuna no que se refere a produções literárias ou acadêmicas que

⁸⁴ O Sítio Histórico de Queimado é um museu a céu aberto, na localidade onde aconteceu o evento que ficou conhecido como a Insurreição ou Revolta do Queimado, em 1849. As ruínas do Queimado representam o mais marcante levante contra a escravidão no Espírito Santo e uma das mais importantes no Brasil. Este sítio está localizado a 25km da capital, Vitória-ES, e é aberto à visitação.

⁸⁵ Esta área tombada pelo Conselho Estadual de Cultura abriga um museu público. A estrutura é formada pela capela de São João Batista (construída em 1562 no período em que os Jesuítas gerenciavam fazendas na região), ruínas de um casarão e um cemitério. Aberto à visitação.

discutam e/ou se aprofundem na questão da participação dos africanos e seus descendentes na construção e desenvolvimento da cidade. Cabe fazer uma ressalva importante aqui: esta pesquisa não tem por objetivo uma análise histórica aprofundada, visto que o foco deste trabalho é a educação. Mesmo que quisesse fazer um aprofundamento na questão histórica me faltariam as ferramentas de historiador. Sendo assim, os fatos históricos eventualmente narrados na pesquisa terão o intuito de uma contextualização da presença negra no município.

Em se tratando de relatos históricos sobre a população negra no município há, relativamente, uma grande quantidade de textos, artigos e capítulos de livros tratando da Insurreição do Queimado. Esse evento consistiu em um levante de escravizados, ocorrido no distrito homônimo em 19 de março 1849. Conta a história que o padre da localidade, Gregório de Bene, prometera a liberdade aos escravizados que trabalhassem em suas horas de folga na construção da igreja do local. Ao término da obra, no entanto, as promessas não foram honradas, o que deflagrou a revolta.

A mobilização que levou a esse evento não foi apenas fruto do calor do momento das promessas frustradas. De acordo com Maciel (2016, p. 99), “[...] o movimento foi organizado e iniciado por alguns escravos conscientes da conjuntura histórica, que parecia apontar para uma possível vitória”. Pouco faltou também para que a revolta tivesse proporções ainda maiores, o autor menciona que:

Os negros de Queimado já tinham reunido muitos companheiros e teriam alcançado grande número, se os contingentes de São Mateus, Viana e parte do Queimado tivessem chegado ao ponto de encontro, no pátio da igreja, em tempo para a luta e dispusessem de melhor organização (MACIEL, 2016, p. 100).

A revolta foi debelada em dois dias e os organizadores foram presos e sentenciados. Dois dos líderes foram enforcados: João da Viúva e Chico Prego. Este último recebeu uma estátua como homenagem na praça central da sede do município. Esta revolta, mesmo não tendo sido longa nem envolvido um grande número de revoltosos, assustou sobremaneira as autoridades da Província. Maciel ainda acrescenta:

A Insurreição do Queimado marcou, por muitos anos, a vida dos capixabas do período escravista, pelo fato de representar sempre uma mostra da latente violência contida nas relações escravistas e da pulsante e inquebrável vontade de libertação que os escravos demonstravam, mesmo que para isso fossem levados à luta sangrenta e daí à morte (MACIEL, 2016, p. 101).

Nota-se, porém, que para além desse episódio não há muitos registros sobre a trajetória de negros e negras nas terras da cidade. Faz parecer que os escravizados trazidos cativos da África, mesmo tendo chegado ao município ainda na segunda metade do século XVI, não haviam realizado nada notável, do ponto de vista social, religioso ou cultural, e conviveram dentro do sistema escravocrata de maneira dócil e resignada até a revolta e que, após debelado o levante, retornaram à passividade e inércia, o que não é verdade.

Em entrevista, a historiadora e professora do departamento de História da Universidade Federal do Espírito Santo, Leonor Araújo (2020), credita em parte a falta de relatos históricos mais detalhados e ricos sobre o município ao fato de a região ter sido, por muito tempo, vista como um apêndice da capital, Vitória. A Serra é alçada à categoria de vila apenas na segunda metade do século XIX. Anteriormente, o que existiam eram fazendas dedicadas à produção de cana de açúcar, farinha ou criação de gado. Esse fato, inclusive, é determinante para que a Insurreição do Queimado ocorresse na Serra e não em outras comarcas do Espírito Santo.

Dentre as poucas publicações encontradas, uma das mais conhecidas e com a proposta de fazer um apanhado histórico detalhado do município, tem o título: “Serra: Colonização de uma cidade. História, folclore e cultura”. Nesta obra, o pesquisador da história local, Clério Borges (2015), segue a tendência de fazer uma abordagem dos africanos e seus descendentes na cidade apenas de forma periférica, relegando-lhes um papel de distante coadjuvante na formação do município. A obra também se apoia na ideia de miscigenação casual que equilibrava povos em posições tão díspares:

Com o desenvolvimento do povoado, os colonizadores portugueses vão estabelecendo suas residências e seus engenhos. Anos depois chegam os negros escravos para o trabalho braçal. Da miscigenação de Portugueses, Índios e Negros surge o povo serrano, que dos portugueses herdou a religiosidade, dos negros um rico folclore e um grandioso gosto pelas festas e dos Índios, a paixão pela liberdade (BORGES, 2015, p. 35).

O trecho citado resume bem a tônica da publicação. Entre os diversos problemas desse registro, observamos a naturalização da invasão, colonização e expropriação concreta e simbólica por parte do europeu, sendo, dessa forma, considerado detentor de um direito natural e inquestionável de impor sua dominação a outros povos. Outro fato digno de nota é a omissão em fazer qualquer problematização, mesmo que mínima, da ação escravizatória portuguesa, mencionando apenas uma “*chegada*” dos negros, lá denominados “escravos”, como se fosse um ato voluntário, e de sua função nessa estrutura social e econômica: o trabalho braçal, sem posse, remuneração, acumulação de riqueza ou formação de vínculos familiares.

Tão problemática quanto as questões anteriormente mencionadas é essa visão da mistura cordial das raças, utilizando para isso estereótipos completamente vazios de significado. Nesse caldeirão de assimilação de características, caso levemos o relato em consideração, entenderemos que o único que possuía religiosidade nessa relação era o português. Tanto indígenas como negros não possuíam, segundo o autor, essa dimensão. Ao menos não de forma adequada a uma régua que meça a importância do relacionamento de cada povo com o transcendente. Nessa visão empobrecida e enviesada, a população negra trazia consigo de África não uma cultura (ou diversas culturas), mas apenas o que o autor denomina como um rico folclore e um espírito festeiro.

E o que coroa essa interpretação dos papéis dos povos é outra ideia profundamente enraizada no senso comum de que o indígena, aparentemente a despeito do negro africano, tinha um forte apreço à liberdade, provavelmente pelo fato de ter sido escravizado em menor número pelo português que, mais uma vez nessa narrativa, parecia ter o direito e autoridade de tratar os demais seres humanos a seu bel prazer, sem questionamento à sua violência e barbárie.⁸⁶

A intenção do comentário em referência a essa obra não é de desmerecer o trabalho de um pesquisador autodidata dedicado à cultura do município, mas

⁸⁶ Um exemplo dessa ideia enraizada ocorreu em agosto de 2018, durante a campanha presidencial, quando o então candidato à vice-presidência, o general da reserva, Antônio Hamilton Mourão, numa palestra na Câmara de Indústria e comércio de Caxias do Sul, destilou alguns estereótipos que permeiam o senso comum, ao dizer que o brasileiro herdou dos indígenas uma certa indolência e dos africanos a malandragem. Isso evidencia o quanto tais pensamentos estão disseminados em vários níveis da sociedade brasileira.

de demonstrar o quanto certas abordagens tendem a invisibilizar os povos de origem africana, suas lutas, sofrimento e suas contribuições na história do local. Essa tendência não é exclusiva do referido autor: a professora Leonor Araujo (2020) ressalta que, em geral, a história do Espírito Santo é caracterizada por ser uma história dos vencedores. Nessas narrativas os vencedores louvados aqui são, em primeiro lugar, os portugueses e depois os italianos e alemães.

Essa fórmula de historiografia é repetida em boa parte dos esparsos trabalhos dedicados à história da cidade. História essa que cria e exalta heróis, que remete a um passado monumental e fomenta o contínuo apagamento da participação de negros e negras na construção da Serra. E essa noção disseminada perdura e se reproduz no imaginário da população.

Um dos registros mais relevantes encontrados foi a obra de Cleber Maciel⁸⁷, “Negros no Espírito Santo”, na qual o autor faz um profundo levantamento das origens dos africanos que traficados para o Espírito Santo e suas trajetórias nessas terras. A dificuldade de encontrar fontes sobre o tema também fizeram parte do trabalho desse pesquisador, que relatou o seguinte:

Percebe-se então que os conhecimentos são muito gerais, superficiais e imprecisos, isso para áreas que têm sido, desde longa data, intensamente estudadas. Logo, é de prever que especificamente para o Espírito Santo as deficiências sejam ainda maiores (MACIEL, 2016, p. 63).

Não obstante tais dificuldades, a diligente pesquisa do professor Cleber Maciel apresenta informações que nos ajudam a compreender o fluxo de africanos chegando às terras capixabas e os deslocamentos pelos municípios do estado, incluindo a Serra. Apesar de não dedicar um capítulo da obra à população negra na cidade, o pesquisador mostra fatos que, mesmo pontualmente, abordam a região no que diz respeito ao tráfico escravagista, aos atos de resistência, à religiosidade e à influência cultural africana.

⁸⁷ Cleber da Silva Maciel (1948-1993) foi historiador, militante do Movimento Negro, intelectual e pesquisador capixaba. Foi também professor da Universidade Federal do Espírito Santo, onde além de lecionar foi um mobilizador social em torno da luta antirracista, pelas ações afirmativas e da valorização da negritude. Suas obras buscaram fazer o resgate da história da população negra no Espírito Santo, através de sua origem, tradições, religiosidade e condições de vida na sociedade brasileira. O professor Cleber Maciel influenciou diversos outros pesquisadores, como fica evidenciados nos depoimentos contidos na reedição do livro *Negros no Espírito Santo* (2016).

No que tange essa herança cultural, observamos no município a presença marcante de algumas manifestações determinantes na identidade do povo serrano, como o Congo e a Festa do Mastro de São Benedito. De acordo com Maciel (2016), no ano de 1854 foi apresentado um Congo na região de Queimado, hoje município da Serra. Essa festividade era uma das engenhosas formas dos escravizados e escravizadas preservarem suas histórias e costumes, a partir das atividades que lhes eram permitidas fazer. E, a despeito das ideias de miscigenação cultural, essas festas eram essencialmente negras e permeadas pelas tradições culturais africanas, como menciona o autor:

Assim, são encontradas, ligadas por laços sutis, muitas atividades culturais negras e práticas católicas dos colonizadores que podem ser interpretadas como sincretismos. Nesse caso, estão os cultos e procissões de São Benedito, compostos quase apenas de negros e com componentes religiosos africanizados, como anjinhos negros e rainhas africanas (MACIEL, 2016, p. 148).

Sobre as funções que essas celebrações desempenhavam na vida desses africanos e africanas vivenciando a diáspora nessa região, o autor destaca um significado especial de representar historicamente as lutas e reinados africanos (MACIEL, 2016). Esse exercício de resistência cultural enfrentava também contrapartidas repressivas por parte das autoridades da província, que chegaram a proibir, ainda em 1854 em Nova Almeida, os batuques, danças e ajuntamentos de escravizados (MACIEL, 2016). Ainda assim, toda essa cultura, preservada por séculos, dá uma noção de quão intrincada é a contribuição africana para a identidade serrana, o que justifica, em suma, a afirmação do subtítulo de que a Serra é uma cidade negra na sua essência.

3.2 Indicadores sociais e os relatos das ruas

Na esteira do desenvolvimento da cidade, a partir da transição, em meados da década de 1960, de uma economia baseada na agricultura para a exportação aos grandes investimentos na formação de polos industriais na década seguinte, o município experimentou um salto populacional. Os movimentos migratórios, fortemente caracterizados pela busca por colocação no

mercado de trabalho, contribuíram para constantes chegadas de massas de trabalhadores e trabalhadoras. Em grande parte, os sujeitos dessa migração laboral (SUCE; DADALTO, 2017), se deslocando da Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro, contribuíram também para o aumento da população negra na cidade.

Porém, concomitantemente ao incremento econômico, industrial e populacional, problemas inerentes ao crescimento desordenado também se acentuaram. Segundo afirmam Dourine Aroeira Suce e Maria Cristina Dadalto (2017, p. 85), “[...] a cidade, ao se expandir, passa a apresentar mudanças em sua estrutura, em especial no que se refere aos aspectos econômicos e sociais”. Fatores como a desigualdade na distribuição de renda e a formação de bolsões de pobreza acabaram se tornando determinantes para se aferir a qualidade de vida da população negra no município, constantemente relegada a esses espaços socialmente segregados. As autoras ainda mencionam que:

[...] como podemos constatar no aumento vultoso do número de habitantes: 9.192 no ano de 1960 e 409.267 no ano de 2010. Esse crescimento contribuiu fortemente para elevar as mazelas sociais que se agravaram na RMGV (Região Metropolitana da Grande Vitória) e, em específico, no município de Serra (SUCE, DADALTO, 2017, p. 93).

Como resultado do crescimento houve o agravamento das desigualdades sociais. E essa precarização da qualidade de vida incidiu mais violentamente sobre negros e negras da cidade. Alguns indicadores mostram a condição de vulnerabilidade da população negra do município. De acordo com dados do Perfil da Pobreza de 2016, do Instituto Jones dos Santos Neves, o município da Serra encontra-se entre os dez com as taxas mais elevadas de extrema pobreza⁸⁸, com 52% entre aqueles inscritos no Cadastro Único (CadÚnico). Essa taxa incide

⁸⁸ “A análise das taxas de pobreza e extrema pobreza da população capixaba com base no CadÚnico requer alguns esclarecimentos. Inicialmente, deve-se considerar que se trata de um cadastro composto em sua maioria por beneficiários do programa de transferência de renda do Governo Federal, o Bolsa Família, que declararam sua renda antes de receberem o benefício, uma vez que é esse o critério de inclusão no programa. Portanto, as taxas de pobreza e extrema pobreza, calculadas com essa base, serão necessariamente mais altas do que, por exemplo, as taxas que são calculadas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, que inclui em seu universo pessoas com rendimentos mais elevados, e além disso captam o efeito das políticas de transferência de renda” (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 14).

diretamente na população negra uma vez que, dentre os inscritos no referido cadastro, 71,1% se autodeclaravam negros⁸⁹.

À medida que as desigualdades se acirraram a violência também cresceu no município. Já no início dos anos 2000 a Serra alcançou um triste destaque entre os municípios do estado pelos números alarmantes de assassinatos. Desde então, o *status* de cidade violenta foi sendo consolidado e, tanto a mídia local quanto nacional têm noticiado seguidas vezes as taxas de mortalidade na cidade, especialmente, contra a juventude negra.

De acordo com notícia veiculada no jornal Folha Vitória (2017) , até aquele ano, o município da Serra tinha a maior taxa de adolescentes mortos de forma violenta no território nacional. A mesma matéria ainda menciona que, levando-se em consideração as tendências de mortes violentas de adolescentes, no município da Serra um jovem negro teria 2,8% mais de chances de ser morto de forma violenta do que um branco.

Muitas dessas mortes são creditas ao envolvimento dessa juventude com a criminalidade e o tráfico de drogas. Vale a pena observar que, apesar do ingresso de muitos deles no mundo do crime ser, de fato, uma das razões indicadas para justificar as mortes, não pode ser excluída dessa conta a ausência do Estado em prover uma vivência digna às crianças e à juventude das comunidades que apresentam piores indicadores sociais. Sem políticas voltadas à educação, saúde, geração de renda, cultura e lazer o caminho de muitos, invariavelmente, será o da criminalidade.

Julio Jacobo Waiselfisz (2015), no estudo intitulado “Mapa da Violência de 2015: Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil”, mostra que a taxa de mortes violentas de adolescentes brancos em todo o estado do Espírito Santo era de 50,7 para 100 mil habitantes, enquanto “[...] para adolescentes negros, Alagoas e Espírito Santo praticamente triplicam a média nacional de 66,3 homicídios por 100 mil adolescentes negros” (WAISELFISZ, 2015, p. 33). Ou seja, no estado alcançamos a marca de 177,6 mortes de jovens negros a cada 100 mil habitantes nessa faixa etária.

Dessa forma, vemos que a vida dura na periferia do município pode ser ainda mais dura, e mais curta, para a juventude negra. Se destacamos

⁸⁹ De acordo com a autodeclaração dos inscritos no CadÚnico, 62,6% se declaravam pardos e 8,5% pretos. (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 11).

anteriormente a falta de documentação histórica do passado do município, o mesmo não pode ser dito sobre a atualidade. Para além da visão externa noticiada pela mídia, os *rappers* e ativistas do movimento *Hip Hop* se encumbem de produzir os relatos do cotidiano das periferias da cidade, do ponto de vista dos que habitam esses espaços. Como diz o provérbio africano, de origem Haussá: “Enquanto os leões não contarem suas histórias os caçadores serão sempre glorificados e os leões os derrotados”. Nesse sentido, reivindicando a narrativa de suas vidas, o rap forma e informa. Essa é a linguagem encontrada para romper o silenciamento social há muito imposto a essas comunidades. Para Esmael Alves de Oliveira, Conrado Neves Sathler e Roberto Chaparro Lopes:

A capacidade do *Rap* visibilizar a voz dos excluídos e, conseqüentemente, produzir empoderamento e autoestima talvez seja sua maior afronta contra um estado necropolítico. Um ‘corpo sem valor’ encontra uma letra de *Rap* que o inspira a se ver como um ser com seu próprio valor. Além disso, identifica e resiste à tutela dos mecanismos que o/a fizeram crer no discurso desvalorizador (OLIVEIRA; SATHLER; LOPES, 2020).

No prefácio do livro “Sobrevivendo no Inferno”, que trata do impacto do álbum de mesmo nome do grupo Racionais MC’s na música e na sociedade brasileira, Acauam Silvério de Oliveira (2018, p. 24) declara que o foco do *rap* “[...] está na construção de uma fraternidade de iguais no interior de uma comunidade periférica que se afirma contra um projeto de nação que a quer exterminar”. O autor vai além e elenca algumas motivações principais encampadas pelo *rap* na vida da periferia:

O objetivo maior é construir, em conjunto com a comunidade periférica, um caminho de sobrevivência para todos os irmãos, bandidos inclusos, por meio da palavra tornada arma. Mais que isso, o rap reconhece que apenas assumindo todas as complexas implicações desse lugar de marginalidade será possível para a periferia construir espaços emancipatórios (OLIVEIRA, 2018, p. 36).

Desse modo, a dinâmica da violência e opressão na cidade é retratada na forma da poesia urbana rimada, como nesses versos do grupo Suspeitos na Mira⁹⁰ (1999):

Serra, lei da selva assassina. Que sina.
Alerta malandro! Você é o primeiro culpado,
Pra todos os efeitos, pobre, preto, suspeito.
É grupo de risco na periferia.
[...] Serra Dourada, que de dourada não tem nada.
Dichavada, favela manchada de sangue
Devido aos grupos de extermínio que dominam a área
Para impor as leis deles contra as gangues.

Alguns versos retratam o quanto o estado do Espírito Santo é extremamente violento para com a sua juventude, e o quanto a Serra ocupa um triste lugar de destaque, conforme observado pelo rapper Negro Boris, na música “Antes de Morrer⁹¹”:

Maldade sempre na cabeça daqueles que por aqui agem.
Não me engana, região serrana, uma das mais violentas do estado.
Grupos de extermínio formados espalhando a morte pra todos os lados.
Bandido ou polícia, quem será o culpado?
Triste sina.
Mestre Álvaro, Barro Branco, Nova Carapina
Quantos corpos encontrados na Avenida Cataguazes
Só quem mora aqui é quem sabe.

Outro assunto recorrente nas rimas sobre o cotidiano das comunidades periféricas revela a relação da precariedade da vida, do crime e da sobrevivência, como nos versos de outro *rapper* da região, Mi\$haria:

Seguindo na pista, nas quebrada da Serra
Aqui o crime é louco, mas o Rap é que impera
Tamo aí, guerra, sobrevivendo na moral,
Periferia foda, Centro Industrial
Região Civit, os amigo tão turbinado
Chega no respeito porque aqui tá embaçado
Tá complicado, vários parceiros lá sofrendo

⁹⁰ Suspeitos na Mira é um dos grupos mais antigos e conceituados do hip-hop capixaba. Formado em 1993 por Sagaz, Ibrau e Dudu do Rap, o grupo participou em 1996 da histórica primeira coletânea de rap do estado: “Tributo a Zumbi”, e desde então, o grupo segue destilando em suas rimas as histórias do cotidiano das periferias da Grande Vitória.

⁹¹ A música do *rapper* Negro Bóris, chamada: “Antes de Morrer” não consta em nenhuma gravação, coletânea ou álbum, portanto não foi possível encontrar as informações técnicas da faixa. A música se encontra disponibilizada em: <https://youtu.be/o2H-lth4XfM>. Acesso em novembro de 2020.

Fazendo um corre louco.
Perigoso, mas vivendo.
Civit, Serra, essa é a nossa região.
Se der vacilo agora mais cê tá no chão.⁹²

Vidas perdidas, porém não esquecidas pelos rimadores da cidade:

Quem sabe o caminho de cor, é eu e o Dudu.
Duas e tantas no busu, estressante...
Que só compensa na hora da chegada em casa.
Assim por nós considerada, Serra Dourada.
Já da esquina avisto aquela velha praça,
Palco de imagens cinematográficas. Hoje reformada,
Mas não apaga da mente dos moradores as vidas ali tiradas
(SUSPEITOS NA MIRA, 2017).

Assim, muito do que ecoa nas rimas dos *rappers* das quebradas da Serra é a denúncia dessa realidade enfrentada no dia a dia. Honrando as palavras do icônico Sabotage (2000): “Rap é compromisso, não é viagem”. E apesar de toda a característica de denúncia tradicionalmente trazida pelo *rap*, o estilo, através de muitos de seus representantes, não deixa destacar o potencial educador dessa expressão cultural.

Mesmo não sendo um movimento homogêneo, percebemos que vários *MC's* têm um forte engajamento com a educação como via de emancipação da juventude periférica, além do estímulo ao pensamento crítico para avaliarem sua real condição no mundo e na sociedade. Para exemplificar, um dos *rappers* que explora essa dimensão educacional em suas letras é o estadunidense KRS-One⁹³, que já na década de 1990, declarava em suas músicas a importância da educação, do conhecimento de mundo e do autoconhecimento. Por prezar tanto essa noção ele incorporou o conceito ao seu nome artístico, usando um acrônimo que, numa tradução livre, utiliza a frase “conhecimento reina supremo”⁹⁴, ideia que manteve como a tônica de várias de suas músicas no decorrer dos anos.

⁹² A música citada, chamada: “Nossa região (CIVIT)” não consta em nenhuma gravação ou álbum, portanto não foi possível encontrar as informações técnicas da faixa. Disponibilizada em: <https://www.youtube.com/watch?v=A3UyxON3x84>. Faz alusão à região do Centro Industrial de Vitória, um complexo de indústrias localizado próximo aos bairros Maringá, Mata da Serra, Barcelona e Porto Canoa. Acesso em novembro de 2020.

⁹³ KRS-One é o nome artístico adotado pelo MC estadunidense Lawrence Krishna Parker, natural do Bronx, o berço do movimento Hip Hop, e um dos pioneiros na arte rap.

⁹⁴ O prefixo KRS é formado pelas iniciais das seguintes palavras: *Knowledge Reigns Supreme*.

Porém, é preciso entender que existe a educação e existe a escola. Muito daquilo que é teorizado como ideal educacional não chega, de fato, às unidades de ensino. O *rapper* Thiago Elniño, na música *Pedagoginga*, traduz o pensamento de muitos/as estudantes ante a seu percurso escolar:

Eu não quero mais estudar na sua escola
 Que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro.
 [...] Pra mim contaram que o preto não tem vez.
 E o que que o *Hip-Hop* fez? Veio e me disse o contrário
 A escola sempre reforçou que eu era feio
 O *Hip-Hop* veio e disse: Tu é bonito pra caralho.
 O *Hip-Hop* me falou de autonomia.
 Autonomia que a escola nunca me deu,
 A escola me ensinou a escolher caminhos
 Dentro do quadradinho que ela mesmo me prendeu. (THIAGO
 ELNIÑO, 2018)

O *rap* é capaz de criar uma pedagogia crítica e alternativa (OLIVEIRA; SATHLER; LOPES, 2020). Tendência essa também evidenciada no *rap* serrano, como vemos na seguinte participação de Leprechal, na música *Miolo Mole*, do grupo *Suspeitos na Mira*:

[...] A vida me ensinou assim,
 Achar o melhor pra mim
 Aonde quer que vá, saber chegar, saber sair.
 Leprechal, sim. Os loco me ensina
 Aqui no pé da Serra o rap cresce me inspira (SUSPEITOS NA MIRA,
 2017).

Da mesma forma, em outra música do mesmo grupo, na colaboração de Neguim Gladson, do grupo *Missão Urbana*:

O rap comunica
 Dá as dicas e não complica
 São vários na função
 Tá tipo eu pregando a vida.
 Cultura cresce
 Provocando febre, fazendo o que deve
 Tipo um remédio a curar aqueles que se perde (SUSPEITOS NA MIRA,
 2017).

Assim, podemos considerar que o *rap* configura uma instância educativa eficaz, à medida que dialoga, em termos de linguagem e conteúdo, com aqueles sujeitos que frequentam as escolas das periferias de todo o país e, conseqüentemente, do município da Serra. Boa parte da cultura *Hip Hop* se

orienta na construção e no resgate da autoestima da população negra, pobre e marginalizada. O *rap*, elemento verbal⁹⁵ do movimento, traz em suas letras a valorização da negritude, a potência interior de cada indivíduo marginalizado e a superação das condições de vidas adversas. Mesmo com todos os atributos positivos citados, essa ferramenta ainda é pouco incluída nas aulas e nos currículos escolares. Ao contrário, muitas vezes desperta o desprezo e a repulsa de muitos educadores.

Muito dessa resistência vem de ideias pré-concebidas, atravessadas nas entrelinhas pelo racismo e preconceito de classe, que atribui a determinadas expressões populares o caráter negativo e bárbaro. “Assim, acreditamos que a criminalização do *Rap* e do *Funk* não são por acaso. Ao contrário, trata-se da manifestação sintomática de um estado racista que busca criminalizar toda produção e reprodução do pobre, preto e periférico” (OLIVEIRA; SATHLER; LOPES, 2020, p. 5). Compreendemos então que, obviamente, um dispositivo com tamanha potencialidade emancipatória não passaria incólume à censura *status quo* e da branquitude, que se alimenta da opressão de extratos sociais ditos inferiores para se afirmar como classe dominante.

3.3 Compreendendo as relações étnico-raciais na educação do município da Serra

É importante, nesta etapa da pesquisa, entendermos um pouco da organização estrutural da educação do município e, com isso, compreender os avanços e limitações das políticas implementadas no campo da educação das relações étnico-raciais, bem como o nível de enraizamento dessas práticas (GOMES; JESUS; ALVES, 2012).

A partir da percepção de que o município da Serra é constituído historicamente, e na contemporaneidade, por uma população

⁹⁵ No movimento *Hip Hop*, conforme conceituado por Afrika Bambaataa, líder do grupo Zulu Nation, reconhecido como o criador desse estilo musical, o *Hip Hop* se divide em quatro elementos básicos: O rap (na figura do MC, título usado inicialmente para designar os Mestres de Cerimônia, que tinham a função de levantar a massa e que evoluiu para a definição moderna daquele que é a voz ou a expressão falada/cantada do movimento), o DJ, o Grafitti e o Breakdance (figuras dos dançarinos, também conhecidos como B-boys e B-girls). Além dos elementos a cultura *Hip Hop* iniciou-se com o lema: Paz, Amor, União e Diversão. Hoje em dia outras correntes incluem outros elementos ao movimento, variando de acordo com as diversas formas de participação e entendimento dessa cultura.

predominantemente negra, é válido considerar que a rede pública municipal de ensino abrigará um grande número de estudantes negros e negras, fato que pode ser confirmado pelo Censo Escolar 2019 do governo do estado do Espírito Santo sobre as matrículas na rede da Serra.

Tabela 5 - Alunos matriculados na rede municipal da Serra em 2019

Matrícula por Modalidade e Cor/Raça da Rede Municipal de Serra - Espírito Santo - 2019							
Modalidade	Cor/Raça						Total Geral
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Não declarada	
Educação Infantil	4.574	1.150	13.201	96	25	1.894	20.940
Ensino Fundamental	8.520	2.204	27.533	129	56	3.235	41.677
EJA	221	150	1.303	13	4	482	2.173
Total Geral	13.315	3.504	42.037	238	85	5.611	64.790

Fonte: Censo Escolar 2019 - SEDU/GEIA/SEE.

Observamos que, dentre os 64.790 alunos/as matriculados/as nas 139 unidades de ensino distribuídas pela cidade, temos 45.541 estudantes declarados como negros/as. Esse número representa 70% das matrículas na rede, ignorando ainda os 5.611 alunos/as dos quais não consta declaração de cor/raça na matrícula escolar.

Apesar dessa presença massiva de estudantes negros e negras nas escolas, na prática, o que constatamos na educação da cidade é um apagamento dos traços de negritude de forma sistemática e naturalizada. E isso nos leva a pensar: em um município que apresenta essa grande população negra, bem como as marcas históricas e culturais dessa presença, por qual motivo nossa educação continua mantendo a Europa no centro e a África na periferia?

A abordagem das questões étnico-raciais no município da Serra, até pelas características relatadas no decorrer deste capítulo, tinha todas as prerrogativas para fomentar um ambiente educacional mais do que favorável para que fossem contempladas temáticas raciais sobre a herança cultural africana e afro-brasileira de forma orgânica e abundante, tanto em suas práticas cotidianas quanto no

currículo. Porém, não muito diferentemente de outros municípios do país, essa temática é suprimida, invisibilizada e tratada excepcionalmente, de maneira artificial, apenas nas datas em que a obrigatoriedade é imposta, como no dia 20 de novembro.

Miguel Arroyo (2010), ao considerar a questão do direito dos alunos e alunas ao acesso à sua cultura, menciona que as escolas, há algum tempo, já introduzem parcialmente aspectos da herança cultural do povo negro, mas que essa cultura entrava nas escolas apenas por algumas frestas. Apesar de configurarem lembranças e referências à cultura afro-brasileira, continuam carregadas de estereótipos. Para Arroyo (2010, p. 127) “[...] reduzir o diálogo intercultural e multicultural a essa abertura festiva e seletiva será um desrespeito a tantos séculos de resistência cultural”. Compreendemos que a proposta de uma educação voltada de fato à Educação das Relações Étnico-Raciais não se faz com uma inclusão pelas frestas, mas sim com ações sistematizadas e estruturantes.

Não é incomum algumas pessoas entenderem que a mera existência de dispositivos legais estabelecendo certas obrigatoriedades, como a abordagem da EREER, seja o bastante para que se considere toda a situação resolvida. No entanto, Gomes (2012) nos lembra que:

Existe uma dinâmica própria das políticas públicas, que vai do reconhecimento de uma problemática social sobre a qual se quer intervir até sua adoção e transformação da realidade ao lado do conjunto maior da sociedade. E a eficácia desse processo segue o caminho da implantação à implementação (GOMES, 2012, p. 22).

Nesse contexto, a escola, em toda a sua complexidade de práticas, regulações e sujeitos, demonstra historicamente a sua dificuldade em lidar com as identidades forjadas na diversidade, bem como reconhecê-las e tratá-las com a dignidade e o respeito que merecem (GOMES, 2012). Na mesma medida, diversos fatores dificultam o enraizamento da EREER na rede municipal. Seja o desconhecimento, as opiniões e crenças baseadas no senso comum, o fundamentalismo religioso ou a simples acomodação.

De modo geral, é possível afirmar que grande parte dos impeditivos são diretamente relacionados ao racismo e às suas manifestações, ora mais explícitas, ora mais camufladas. De acordo com Almeida (2019, p. 47) “[...] as

instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos”. Nesse contexto de resistências, outro aspecto que deve ser levado em consideração, segundo Rodrigo Edenilson de Jesus e Shirley Aparecida de Miranda (2012), é fato de que:

[...] a adoção de políticas de ação afirmativa se depara com representação de mentalidades que sustentam preconceitos e reforçam discriminações. Podemos supor que as resistências se devam aos efeitos da naturalização das diferenças transpostas em desigualdades (JESUS e MIRANDA, 2012, p. 65).

Dessa forma, mais do que uma mudança curricular ou o estabelecimento de um corpo de diretrizes legais para a abordagem de determinados assuntos, a necessidade primordial que se apresenta é da mudança do paradigma na formação das subjetividades. Em outras palavras, alterar a forma como a identidade negra é vista e entendida pelos atores da educação e como o ensino pode se articular positivamente para criar uma pedagogia, de fato, antirracista e valorizadora da cultura e história desses tantos indivíduos que, apesar de configurarem a maioria, ainda são tratados como sujeitos diversos a serem incluídos no ambiente educacional do qual não fazem parte. Isso, sem perder de vista que:

É preciso ter clareza que o Art. 26ª acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, *exige que se repensem relações étnico-raciais*, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 17, grifo nosso).

Para Gomes (2019), não apenas os currículos, mas também as mentes, estão sob o jugo da colonialidade, que permanece fortemente impresso nos materiais didáticos e na formação dos profissionais da educação, desde professores e professoras aos gestores e gestoras da área. Tal modo de pensar, para a autora, representa um dos grandes desafios na luta antirracista e pela equidade, o que para King (1991) seria uma das formas como o *Racismo Desconsciente* se apresenta, no entendimento limitado e distorcido das questões raciais.

E apesar de no momento a discussão da descolonização estar em voga em diversos contextos, Gomes (2019) defende um movimento dotado de especificidade e que parta de uma perspectiva negra e brasileira. Ela afirma que: “Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem” (GOMES, 2019, p. 235).

Em termos de legislação sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais o município da Serra foi provocado a adotar uma postura progressista em relação a outras cidades. Cabe ressaltar que essa iniciativa não foi generosidade da administração, mas fruto das demandas do movimento negro na cidade. No município foi promulgada, anteriormente inclusive à Lei nº 10.639/2003, no ano de 2001 a Lei municipal nº 2387⁹⁶ que dispõe:

Art. 1º - Fica estabelecida a inclusão no Currículo do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino a História dos Negros, índios, do Folclore e Tradições Culturais do Povo Serrano e Capixaba, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/96.

Art. 2º A presente Lei tem como objetivos:

I - Inserir no Currículo escolar as informações sobre a História e Cultura das Populações Negras, Indígenas e o folclore do povo serrano e capixaba;

II - Sistematizar de maneira didática a participação dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira;

III - Levar todas as áreas de conhecimento dados sobre a participação e contribuição cultural africana, ameríndia e afro-brasileira;

IV - Resgatar a autoestima das populações negras e indígenas e o respeito e orgulho de suas ancestralidade e antepassados;

V - Desenvolver o devido respeito aos valores das contribuições das populações negras e indígenas, diminuindo assim, a discriminação racial e combatendo as causas do racismo;

VI - Fazer conhecer, valorizar e preservar as manifestações, folclore e tradição culturais legadas pelo povo serrano e capixaba ao longo de sua história;

VII - Resgatar e fortalecer a identidade cultural da população serrana;

VIII - Oportunizar aos alunos o acesso ao conhecimento das raízes culturais do povo serrano, capixaba e brasileiro.

No ano de 2007 foi criada, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Serra, a Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (CEAFRO), diretamente ligada ao gabinete da Secretaria de Educação e, em 2013, passou à condição de coordenação, com o nome alterado para Coordenação de Estudos Étnico-

⁹⁶ A íntegra do texto da Lei 2387/2001 está disponível em:

<http://prefeiturasempapel.serra.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L23872001.html>
Acesso em junho de 2021.

Raciais, sendo incorporada à alçada da Subsecretaria Pedagógica do município. A alteração de *status* de comissão para coordenação, bem como a mudança de subordinação, trouxe ao órgão um pouco mais de autonomia nas ações.

Não se pode contestar a importância da existência deste setor dentro da estrutura da municipal para o avanço de políticas voltadas à educação das relações étnico-raciais, tanto que Jesus e Miranda (2012), em seu trabalho sobre o processo de institucionalização da Lei 10.639/2003, indicaram como preocupante o baixo número de equipes que acompanham os processos de implementação da referida Lei no âmbito da gestão municipal de diversas localidades no Brasil.

Dessa forma, é um ponto positivo que o município disponha desta ferramenta em sua organização, porém, a mera presença de um órgão do tipo não garante a execução concreta de práticas que fomentem o combate ao racismo e a mudança de mentalidade dos profissionais da educação a respeito das questões raciais na escola e na sociedade.

Diversos pontos podem ser tomados como obstáculos à atuação de comissões ou setores responsáveis pela dinâmica das relações étnico-raciais nas escolas. A esse respeito, Jesus e Miranda (2012) propõem:

[...] a indagação sobre as condições de trabalho das equipes instituídas: se elas constituem um número razoável de integrantes para fazer frente ao trabalho de apoio e acompanhamento das escolas; se elas se dedicam exclusivamente ao trabalho com a Lei nº 10.639/2003 ou se elas se dispersam cuidando de várias expressões da diversidade e até mesmo de temáticas outras que não estejam necessariamente ligadas às questões raciais (JESUS; MIRANDA, 2012, p. 56).

Não raro essas equipes sofrem reflexos do racismo institucional, que pode se manifestar em detalhes, por vezes sutis ou mais ostensivos, que limitam as possibilidades de atuação dos profissionais dedicados ao trabalho com a EREER. É possível entender que parte dos problemas enfrentados por essas equipes se deve à falta de priorização das políticas afirmativas nas redes de ensino. Segundo Jesus e Miranda (2012) a falta de comprometimento político e prático, associada à pouca ou nula alocação de recursos para a execução de ações constituem obstáculos graves ao trabalho.

Tais equipes são, em geral, a imagem da representatividade dentro da instituição, porém, com possibilidades muito limitadas de atuação. Ou seja,

esses grupos são constituídos formalmente, entretanto, mantidos com carência de quantitativo de pessoal, numa relação absolutamente desproporcional de demanda e capacidade de acompanhamento. Além disso, a falta de dotação orçamentária, que assola grande parte desses setores, perpetua o caráter eminentemente militante⁹⁷ das ações a serem realizadas, à medida que, diferentemente de outras áreas e assuntos, não há recursos para serem investidos em palestras, seminários, congressos, aquisição e/ou confecção de matérias, entre outras situações.

Para exemplificar, no ano de 2019 a CEER/SEDU organizou um curso de formação de professores e professoras⁹⁸, com carga horária de 120h, ofertando 60 vagas para profissionais efetivos e contratados da rede municipal. O curso denominado “Relações Étnico-raciais e de Gênero: caminhos para práticas de educação e promoção da equidade na escola” foi dividido em módulos e teve sete encontros presenciais, tendo como corpo docente mais de 15 profissionais de referência no estado e no país como palestrantes, incluindo diversos especialistas, mestres e doutores.

O curso foi muito rico no que tange à troca de conhecimentos e a maneira como se propôs plural, abordando a EREER a partir da ótica negra afro-brasileira e indígena, além de ter construído uma ponte de diálogo com a cultura da comunidade pomerana, também presente no estado do Espírito Santo. Além disso, o curso fomentou debates sobre questões de gênero, e trouxe reflexões sobre algumas formas de contribuição cultural e educacional através das artes.

A recepção dos profissionais da educação pelo curso foi muito positiva. Horas após a abertura das inscrições as vagas já haviam sido completas, ficando inclusive um cadastro de reserva com quase duas vezes o número de vagas disponibilizadas. Porém, a despeito do sucesso na demanda por parte de interessados, o percurso dessa formação foi marcado por diversas dificuldades

⁹⁷ Ao usar essa expressão nos referimos ao trabalho, dentro das secretarias e espaços de tomada de decisão, de pessoas que tem uma trajetória de luta e militância na questão racial. Com isso, essas pessoas tendem a dedicar-se ao trabalho como uma missão. Sendo assim, não é incomum que suas ações ignorem as faltas de recursos, incentivo e institucionalização das políticas, fazendo que com isso invistam recursos próprios e tempos não remunerados para fazer avançar a pauta étnico-racial na educação.

⁹⁸ É pertinente destacar que tive uma posição privilegiada como agente de pesquisa, visto que tive a oportunidade de integrar e, posteriormente, depois atuar como gestor da coordenação de estudos étnico-raciais da Secretaria de Educação da Serra-ES, entre os anos de 2018 e 2019. Sendo assim, boa parte das observações e dados foram colhidos no decorrer dessa atuação.

estruturais e logísticas, a começar pelo fato de não haver nenhuma verba disponibilizada para o curso. Ou seja, nenhum dos palestrantes foi compensado financeiramente por sua participação, tendo doado seu conhecimento, tempo e até mesmo tendo gastos com deslocamento unicamente por acreditar na causa da educação antirracista e contra outras formas de discriminação.

Com isso, outras questões que passavam pela necessidade de recursos financeiros recaíram sobre a equipe encarregada. A organização mínima de *Coffee break* nos encontros, transporte de alguns palestrantes, entre outras, acabavam sendo custeadas pelos três membros da equipe, no intuito de realizar um curso de qualidade. A respeito dessas ações, concordamos com a afirmação de Jesus e Miranda (2012, p. 69), de que: “[...] é importante considerar que o grau de institucionalização precisa afastar-se da ação individual de militantes que ingressam nas Secretarias e demais espaços de deliberação”.

Além das questões financeiras a falta de espaço de divulgação das atividades, eventos e resultados do curso por parte dos setores responsáveis pela comunicação do município, a despeito da insistência nas solicitações por parte da CEER/SEDU, refletem o grau de importância relegado à questão étnico-racial e da diversidade por parte da estrutura municipal.

Outra métrica que pode ser empregada para verificar o engajamento de uma administração com a Educação das Relações Étnico-Raciais é a interlocução e trabalho cooperativo entre diferentes pastas do município. Quando a articulação de políticas e ações esbarra em obstáculos desnecessários dentro da própria organização municipal, seja pelas solicitações nunca atendidas e sempre postergadas ou pelas negativas de trabalho conjunto fica sempre bastante claro que a EREER passa longe de ser uma política abraçada pelos gestores dos diferentes setores da administração.

Alguns poderiam indicar que essa falta de articulação se deve a desencontros ou, como se diz popularmente, problemas de *timing*, porém a constante repetição desses acasos demonstra o desprestígio e a falta de comprometimento intersetorial com a temática. Infelizmente, a partir de uma observação mais detida sobre o assunto, fica evidenciado o quanto o racismo institucional se utiliza da máscara da subjetividade, representada geralmente pelas frequentes coincidências e passa, incólume, sem maiores repercussões.

Acabam sendo apenas ocorrências comuns e corriqueiras de como essas relações acontecem dentro das instituições.

O assunto é complexo e permeado de sutilezas, pois os sistemas de ensino que contam com essas equipes, de certa forma, cumprem, mesmo que parcialmente, as demandas legais de institucionalização de políticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, mas, essa em face às fragilidades estruturais, acaba tornando-as inócuas. Para Almeida (2019) a representatividade e visibilidade contam, porém não devem ser confundidas com poder negro. O autor também declara que: “Ainda que essencial, a mera presença de pessoas negras e de outras minorias em espaços de poder e decisão não significa que a instituição deixará de ser racista” (ALMEIDA, 2019, p. 49). Ele vai além e questiona:

Portanto, é fundamental para a luta antirracista que pessoas negras e de outras minorias estejam representados em espaços de poder, seja por motivos econômicos e políticos, seja por motivos éticos. Mas seria tal medida eficiente? É uma prática antirracista efetiva manter alguns poucos negros em espaços de poder sem que haja um compromisso com a criação de mecanismos efetivos de promoção de igualdade? (ALMEIDA, 2019, p. 49).

Em suma, sem autonomia nas ações, comprometimento político, dotação orçamentária e estrutura adequada de pessoal os setores responsáveis por fazer avançar políticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais acabam capturados numa armadilha na qual essas precariedades não são acidentais, mas produtos do racismo institucional, que opera para que tais discrepâncias naturalizem as desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira. Em outras palavras, “[...] não é uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Por racismo estrutural concordamos com a compreensão de Almeida (2019, p. 50), ao afirmar que “[...] a viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade”. Complementando a ideia, Grada Kilomba menciona que:

O racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras e *People of Color* estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus *sujeitos brancos*, colocando membros de outros grupos racializados em desvantagem visível, fora das estruturas

dominantes. Isso é chamado de *racismo estrutural* (KILOMBA, 2019, p. 77. Grifos da autora).

Um outro aspecto essencial na compreensão do quadro da EREER e da implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas do município da Serra é a questão da religiosidade, mais precisamente do racismo religioso⁹⁹. Em geral, as falas sobre o desrespeito às manifestações religiosas, seus símbolos e tradições são tratadas como intolerância religiosa, porém, neste trabalho adotaremos um termo que denota de forma mais específica as violações e discriminações ditas religiosas, porém, com pano de fundo notadamente racial.

A nação brasileira, ao tentar camuflar certas mazelas que evita confrontar, adota como máscaras alguns mitos, como o já mencionado neste trabalho, o mito da democracia racial. Outra ideia semelhantemente enganosa é a de que o país seja um lugar de amplas liberdades religiosas, onde as diferenças de credos coexistem em harmonia e respeito. Porém, o que observamos no decorrer da história foi a constante ação repressiva e de apagamento das expressões religiosas ligadas às tradições africanas.

Com o passar dos anos esse processo evoluiu para ataques sistemáticos e crescentes. Com isso, o termo “intolerância religiosa” não contempla assertivamente o que ocorre no Brasil, visto que, como afirma o filósofo Wanderson Flor do Nascimento (2017), no país as desavenças entre religiões, que são, de certa forma comuns, aqui adquirem contornos peculiares, visto que nem todas as religiões que destoam do padrão hegemônico cristão são atacadas da mesma maneira.

Nesse ponto, podemos dizer que há, de fato, uma tolerância a religiões como a judaica, muçulmana, espírita e as asiáticas, visto que não costumamos ver com frequência seus templos e locais sagrados sendo depredados ou seus fiéis assediados ou constrangidos por conta de suas crenças. Em geral, esses credos não causam o mesmo incômodo ou aversão destinados às religiões de matrizes africanas. E esse dado não é apenas real no convívio social, mas também no ambiente escolar.

⁹⁹ De acordo com Wanderson Flor do Nascimento (2017, p. 55) o termo intolerância religiosa “[...] não recobre todas as nuances do fenômeno de ataque às tradições de matrizes africanas em nosso país”, especialmente pelas dinâmicas peculiares dos ataques a essas tradições. Por isso, ele defende que uma categorização desse fenômeno é necessária para que se tracem estratégias mais eficazes de enfrentamento do problema.

Ariane Celestino Meireles e Sarita Faustino dos Santos (2020) defendem que racismo religioso na educação constitui um impedimento à implementação da Lei 10.639/2003, assim como impede ações pedagógicas que visem a promoção da igualdade racial nas escolas. Com isso, muitas vezes inviabiliza o direito à aprendizagem de alunos e alunas negros e negras, e nega a esses o contato com sua cultura de origem, o que se traduz no sofrimento experimentado por esses estudantes no processo escolar.

Os reflexos não são constatados apenas quando se faz menção às religiões de matriz africana na escola, mas tal preconceito contamina tudo quanto tem essa origem. Em outro trabalho explorando a mesma temática, Meireles e Santos afirmam que:

Assim, ainda na ausência de pessoas adeptas das religiões de matriz africana, o racismo religioso se manifesta. A África, as pessoas africanas e afro-brasileiras, a literatura, indumentária, tambores, berimbaus ou qualquer traço simbólico de negritude na escola muitas vezes recebem rejeição por serem relacionados *ao perigo, ao mal, ao pecado* (MEIRELES; SANTOS, 2020, grifo das autoras).

Ou seja, a ocorrência desse preconceito de origem, em junção às associações estereotipadas de noções de religiosidade passam a ser impedimentos para que a temática seja trabalhada na escola. Dessa forma, uma hipótese crível é a de que os valores decorrentes da religiosidade judaico-cristã, professada por muitos docentes e gestores/as escolares, tem influência tanto nas ações quanto nas omissões dos mesmos em relação à temática da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas (MEIRELES; SANTOS, 2020).

Um caso que reflete essa lógica foi observado no ano de 2018 pela equipe da CEER/SEDU. A situação diz respeito a uma denúncia feita ao Ministério Público do Estado do Espírito Santo (MP-ES) quanto à não utilização de um material distribuído pela prefeitura da Serra, tratando da Educação das Relações Étnico-Raciais, para o uso nas escolas municipais. Para contextualizar, cabe um breve resgate do histórico do referido material.

A CEER/SEDU produziu no ano de 2016 um conjunto de cartilhas, em três volumes, denominadas “Igualdade Racial na Serra: história e identidade

negra¹⁰⁰”, elaborada pela historiadora Hileia Araujo de Castro, então coordenadora da pasta. O material foi publicado em convênio com a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Ministério dos Direitos Humanos (MDH) e a Prefeitura Municipal da Serra, e teve como objetivo contribuir com os/as docentes do município na promoção de uma educação voltada à igualdade e à valorização, como menciona a apresentação: “[...] as diversas culturas que nos constituem como povo, com atenção especial para as culturas vítimas de desprestígio histórico, como é o caso da cultura de matriz africana, fortemente presente em nosso município” (CASTRO, 2016).

A publicação contou com uma tiragem robusta de 120.000 exemplares dos três volumes, visando assim contemplar todos os alunos e alunas da rede, bem como docentes e as famílias dos estudantes. Os volumes das cartilhas eram direcionados a diferentes segmentos, sendo o volume 1 destinado à Educação Infantil (mais especificamente o grupo V) e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O volume 2 era dedicado ao segmento que engloba do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o Volume 3 destinado à comunidade escolar. As cartilhas foram entregues as todas as escolas da rede no início do ano de 2018. Antes da distribuição a CEER/SEDU promoveu uma série de encontros com pedagogos e pedagogas da rede para dialogar sobre o material, orientar e incentivar o uso nas unidades de ensino durante aquele ano.

Foto 13 - Cartilhas da Identidade Racial na Serra



¹⁰⁰ As cartilhas estão disponíveis em: <http://www4.serra.es.gov.br/site/pagina/etnico-racial>

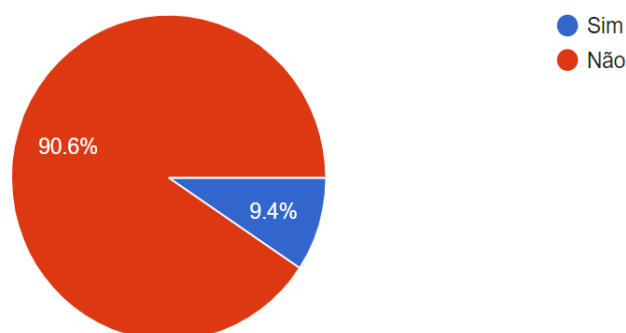
Fonte: Acervo da CEER/SEDU

Em meados de 2019 o MP-ES recebeu denúncias de que algumas escolas do município não haviam utilizado as cartilhas distribuídas em virtude do que foi definido como “questões religiosas”. O MP-ES então acionou a Secretaria de Educação para que prestasse esclarecimentos do ocorrido. Nesse intuito, a CEER/SEDU elaborou um questionário de avaliação do uso das cartilhas e outros pontos relacionados à EREER e enviou a todos os diretores e diretoras escolares, colhendo devolutivas entre junho e outubro de 2019. A enquete resultou em 139 respostas e apresentou dados que corroboraram a hipótese levantada pela demanda do MP-ES. Destacamos na sequência algumas respostas:

Gráfico 1 - Resistência dos docentes ao uso das cartilhas

5. Houve resistências por parte dos professores quanto ao uso das cartilhas?

139 responses



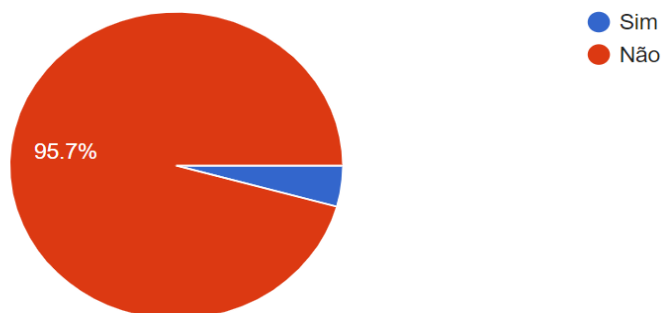
Fonte: Arquivo CEER/SEDU

A quinta pergunta apresentou como um total de 90.6% de respostas negando qualquer resistência por parte dos docentes e 9.4% respondendo afirmativamente ao questionamento, o que representa um total de 13 gestores/as mencionando que observaram tal atitude. Entre os esclarecimentos dados à essa pergunta apuramos que alguns professores e professoras consideraram que “as cartilhas foram muito a fundo na religiosidade”, uma outra menção a “questões religiosas” e uma resposta indicando que “o material causou polêmica na comunidade escolar”.

Gráfico 2 - Resistência por parte dos alunos às cartilhas

6. Houve resistências por partes dos alunos quanto ao uso das cartilhas?

139 responses



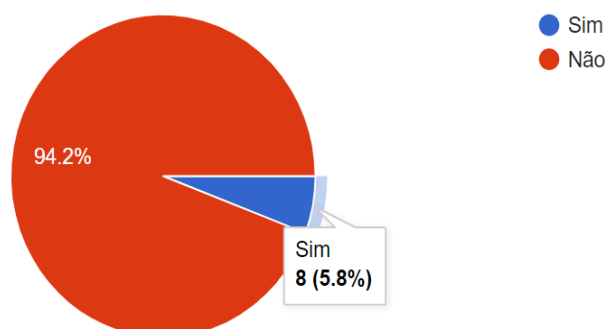
Fonte: Arquivo CEER/SEDU

Quanto à resistência por parte dos/as alunos/as, houve o registro de 95.7% de aceitação e 4.3% de rejeição, o que corresponde a seis respostas afirmativas. Entre as justificativas, uma escola mencionou que “os estudantes não compreenderam a proposta do material”, o que pode ter mais relação à interlocução feita pela equipe pedagógica com as professoras e professores, ou até mesmo à abordagem ou compreensão/opinião do/a próprio/a docente sobre a temática. Outra resposta aponta que “os/as alunos/as não se sensibilizaram com a temática”, o que pode ter relação ao que foi descrito anteriormente e, por fim, uma escola atribuiu novamente a resistência a “questões religiosas”.

Gráfico 3 - Resistência por parte das famílias ao uso das cartilhas

7. Houve resistência por parte das famílias e/ou outros membros da comunidade escolar quanto ao uso das cartilhas?

139 responses



Fonte: Arquivo CEER/SEDU

Quanto às resistências por partes das famílias a pesquisa demonstrou que em 94.2% não registraram dificuldades, enquanto 5.8%, um total de 8 escolas, relataram ter enfrentado problemas com as famílias no uso do material. Entre as explicações de tal dificuldade o apontamento de questões de ordem religiosa foi predominante. Um dos gestores indicou que: “houve resistência devido a questões religiosas e/ou desconhecimento do que seria abordado, mesmo tendo recebido uma cartilha própria para a família”. Em outra resposta foi mencionado que “ocorreram muitos questionamentos de cunho religioso por parte das famílias evangélicas” e outra mencionando que responsáveis questionaram que a escola estava discutindo religião e que a cartilha tratava de macumba”.

Ainda entre as explicações relativas à pergunta anterior, uma outra devolutiva apontou que alguns responsáveis questionaram “a abordagem das religiões de matrizes africanas e que as crianças ainda eram muito novas para aprenderem tais assuntos”. Outras duas escolas ofereceram menos detalhes, apenas indicando nas respostas “questões religiosas” e “preconceito”, enquanto em uma das unidades de ensino os professores e professoras “por conhecer a comunidade optaram por não enviar as cartilhas para casa”.

Esses dados ajudam a corroborar uma noção que, infelizmente, parece ser bastante presente na educação do município: a de que o racismo religioso figura como um grande impeditivo para que muitas ações pedagógicas sejam desenvolvidas nas escolas. Dessa forma, é necessário que, na caminhada para uma educação realmente antirracista, o enfrentamento das diferentes formas de discriminação também pontue esse aspecto.

Nesse sentido, com a compreensão das diversas facetas e peculiaridades do município da Serra, é possível concluir que para o avanço da educação das relações étnico-raciais é necessário que haja um conjunto de esforços que rompam com o improvisado, o amadorismo e as ações individuais. Para o fomento de uma educação mais equânime é fundamental que o antirracismo seja uma política abraçada pela administração. E assim, é necessário compreender que não se implementam políticas públicas sem investimento público. É preciso que sejam investidos, tanto recursos financeiros quanto em condições de trabalho para os/as responsáveis pela Educação das Relações Étnico-Raciais.

CAPÍTULO 4. O PRODUTO EDUCACIONAL

A professora explicava, explicava, querendo que eu
Criasse um interesse num mundo que não tinha nada a ver com o meu
Não sei se a escola aliena mais do que informa
Te revolta ou te conforma com as merdas que o mundo tá
Nem todo livro, irmão, foi feito pra livrar
Depende da história contada e também de quem vai contar.

Thiago Elniño

O produto educacional, a ser descrito neste capítulo, é um item obrigatório no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação na UFES. Esta é uma dimensão essencial na aproximação da academia com a sociedade, uma vez que todas as dissertações produzidas no Programa dão origem a produtos que estabelecem diálogo direto com as escolas, profissionais e redes de ensino estudadas na pesquisa.

Esta também é uma faceta do Programa que o diferencia de outros por necessariamente ter de extrapolar o campo teórico e firmar pontes com a prática. Diferentemente de outras modalidades de pesquisa de pós-graduação, o produto qualifica ainda mais pesquisa acadêmica e, apesar de ser uma exigência, para o/a professor/a-pesquisador/a é uma realização poder devolver à sua comunidade escolar ou rede de ensino algo que contribua com o processo educativo e com a partilha de conhecimentos com seus pares.

4.1 O Produto educacional: “O alfabetismo da diáspora na escola – reflexões e referências para o debate étnico-racial na educação”¹⁰¹

Dentro deste processo de pesquisa, em todos os momentos em que o produto educacional foi pensando, a intenção, tanto inicial como principal, era que fosse um trabalho feito na coletividade. A ideia central era de que esse material deveria ser produzido por várias mãos, seguindo os princípios do cooperativismo, como ressaltado por Azoilda Loretto da Trindade (2010) entre os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros por ela apresentados.

¹⁰¹ Disponível em: <https://literatura.files.wordpress.com/2021/09/o-alfabetismo-da-diaspora.pdf>

O propósito inicial era que o produto fosse concebido a partir de grupos de discussão com profissionais referência de várias áreas do conhecimento escolar, além de pessoas com a vivência cultural e grande conhecimento histórico do município da Serra, para trocas de práticas e ideias que fossem relevantes à educação das relações étnico-raciais no município.

Porém, com o a explosão do momento pandêmico, a ideia dos encontros foi sendo postergada, visto que, inicialmente, não se podia ter a dimensão tanto do tempo quanto da forma como a pandemia iria afetar as vidas das pessoas. As ações e intenções que foram sendo deixadas para tempos posteriores acabaram tendo de ser canceladas, visto que, mesmo com as possibilidades de interação através do uso das tecnologias, as demandas de todas as pessoas foram alteradas: a forma de trabalhar, o acúmulo de tarefas foi agravado, sem contar com os diferentes momentos de carga emocional que cada pessoa enfrentou nesse período. Então, em última instância, a decisão foi de abortar a ideia da construção a partir dos grupos de trabalho e buscar outros caminhos.

O que se manteve nesse processo foi a intenção de produzir um material que apresentasse aos profissionais da educação do município da Serra possibilidades de repensar suas práticas a partir do diálogo com o Alfabetismo da Diáspora. Nesse sentido, o estudo sobre as características da educação das relações étnico-raciais do município, bem como a análise dos avanços e limites na implementação da Lei nº 10.639/2003 nessa rede, demonstrou que ainda há espaços a serem preenchidos nesse campo.

O currículo, as práticas educacionais e o livro didático podem reforçar traços do racismo, demonstrado tanto na seleção de um padrão universal branco quanto nas visões estereotipadas em relação à população negra e outros grupos racializados. Sobre o último aspecto citado, Maria Aparecida da Silva (2001, p. 65) menciona que: “No que tange ao livro didático, denunciaram-se a sedimentação de papéis sociais subalternos e a reificação de estereótipos racistas, protagonizados pelas personagens negras.”

Parte do que motivou Joyce King a formular os conceitos do Alfabetismo da Diáspora foi sua experiência como integrante do Conselho Estadual de Educação da Califórnia, entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, ao assumir posição contrária à adoção de livros didáticos de história que traziam, segundo ela, problemas de estereótipos raciais graves, imprecisões, distorções

e omissões (KING, 2015). Isso fazia aqueles livros serem inadequados à educação do estado por não contemplarem os requisitos de precisão histórica e diversidade cultural.

Seu posicionamento acarretou uma batalha judicial na qual prevaleceu a força do *lobby* das editoras, que não admitiam perder um grande e influente mercado consumidor de livros didáticos. Porém, apesar da decisão do estado em adotar o material, mesmos com as falhas apontadas por King, isso não a desmotivou de seguir questionando os currículos e materiais disponíveis.

Tanto na época desse debate quanto hoje, existe um argumento comum para fazer a defesa de obras que falham em contemplar a diversidade (étnico-racial, de gênero, físicas) ou até mesmo que sejam manifestadamente racistas: a ideia de que cabe aos educadores fazerem os apontamentos e adaptações necessárias aos materiais falhos. Porém King já expressava uma preocupação quanto a essa argumentação:

[...] no entanto, embora professores qualificados e experientes possam usar até mesmo os piores textos e a Estrutura (curricular) para inspirar uma aprendizagem crítica, professores com a habilidade e a preocupação de fazê-lo são cada vez mais raros (KING, 2015, p. 159, tradução nossa¹⁰²).

E trazendo para o contexto nacional, Silva (2001) concorda com King quando afirma que:

Sabe-se que um/a profissional capacitado/a estará apto/a a reverter de maneira positiva um material didático eventualmente ruim, bem como a ampliar de modo criativo as pistas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam (SILVA, 2001, p. 66).

Os estudos nos quais esta pesquisa se baseou, como os de Joyce King e de bell hooks, demonstram a necessidade da teorização e da produção de escritas engajadas na promoção de uma educação para a liberdade. A partir dos seus relatos de vida hooks (2017) afirma que a teoria poderia ser um lugar de cura para tantos males e injustiças a que estamos sujeitos. Ela ainda se antecipa à discussão de uma possível dicotomia entre teoria e prática ao afirmar que:

¹⁰² “[...] however, while skilled and knowledgeable teachers can use even the worst texts and the Framework to inspire critical learning, teachers with the skill and the concern to do so are increasingly rare.”

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas - um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (hooks, 2017, p. 85-86).

Para King (2015), a partir da teorização originada nos Estudos Negros, é possível a concepção de materiais que ofereçam aos alunos/as negros/as a possibilidade de acessar textos escolares que não ocultem análises sociais aprofundadas para o entendimento das causas das persistentes desigualdades sociais baseadas no critério de raça. Para ela, são necessários livros e materiais que “[...] capacitem estudantes negros, ou outros, para entender as causas centrais das injustiças históricas e contemporâneas que as pessoas continuam a suportar, e os preparar para participar no contínuo esforço para transformação social” (KING, 2015, p. 163, tradução nossa¹⁰³)

Com essa preocupação em mente é que o produto educacional foi concebido, com a intenção de fornecer ferramentas teórico-metodológicas a professores a professoras da educação básica para auxiliá-los a se constituírem profissionais mais críticos e observadores, mais hábeis da dinâmica das relações étnico-raciais na educação.

O diálogo proposto no material também é oportuno a gestores/as escolares e da administração pública, uma vez que além das mudanças possíveis nas salas de aulas a partir do trabalho dos/as professores/as, um outro objetivo dessa discussão é fomentar avanços estruturais na educação da Serra e outros locais aonde possa chegar. É premente que as ações sejam sistematizadas e institucionalizadas, por exemplo, via PPP das unidades de ensino ou diretrizes da secretaria municipal de educação.

O produto consiste num compêndio de textos e referências de materiais literários, audiovisuais e de outras mídias com a finalidade de oferecer aos leitores/as reflexões e fontes relacionados à EREER. Também contém um prefácio escrito pela orientadora, Prof. Dra. Débora Cristina de Araujo, que

¹⁰³ “Such textbooks cannot enable Black students or other to understand the root causes of the historical and contemporary injustices people continue to endure, and they can prepare them to participate in the continuing struggle for social transformation.”

descreve o caminho dessa pesquisa, a aproximação com o tema e a legislação educacional que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil.

O material foi dividido em 4 eixos temáticos, assim organizados:

- Eixo I: O racismo na sociedade brasileira
- Eixo II: O racismo e o fazer educativo
- Eixo III: Os papéis da família, da escola e docentes na questão racial
- Eixo IV: Referências e indicações

Os três primeiros eixos apresentam textos que abordam o tema do racismo e algumas de suas consequências na sociedade brasileira, bem como as implicações na educação. A proposta com esses textos é de fomentar observações mais críticas a temas que, eventualmente, podem ser vistos apenas de maneira superficial por muitas pessoas, especialmente aquelas para as quais o racismo é algo que acontece apenas com o outro e não tem, supostamente, consequência prática na sua vivência.

Vale ressaltar, a propósito da linguagem empregada, que tal material não foi pensado com o intuito de ser mais um escrito acadêmico, mas sim de ter uma linguagem acessível e instigante para os profissionais da educação em todos os níveis, em especial do ensino fundamental, podendo inclusive ser trabalhado com alunos/as em sala de aula e despertar interesse e engajamento ao tema.

O quarto eixo, contendo a seleção de referências, é um compilado de sugestões de livros teóricos, de literatura adulta, juvenil e infantil, filmes, documentários, séries de televisão, podcasts, canais de vídeo na internet e palestras da plataforma TED que servirão tanto para a utilização em sala de aula quanto para que os/as leitores/as possam aprofundar seus conhecimentos acerca da história, cultura e vivência de populações negras no continente africano bem como na diáspora, bem como as questões atuais que atravessam as vivências de negros e negras em diversos contextos sociais.

Assim, no que diz respeito às referências, que somam mais de 150 itens nas categorias mencionadas, a intenção é que o/a educador/a possa utilizá-las para aumentar seu repertório sobre as questões raciais e também como recurso em sala de aula. O material pode ser indicado aos alunos/as a fim de expandir

questões tratadas durante as aulas ou ser um disparador de atividades como: pesquisas, debates, produções textuais ou artísticas.

4.2 Eixo I: O racismo na sociedade brasileira

Este segmento do produto foi pensado como um deflagrador da “conversa” proposta no material. Na condução deste diálogo a intenção era estabelecer desde o princípio, de forma assertiva, não apenas a existência do racismo no Brasil, mas o quanto ele molda as estruturas da sociedade. Em tempos em que as opiniões são colocadas, muitas vezes em pé de igualdade com os fatos, faz-se necessário pontuar histórica e socialmente o quanto o racismo não é uma questão de opinião ou de percepção, mas um fato concreto da vida.

Fanon (2021, p. 77) afirma que “[...] o racismo não é uma descoberta acidental. Não é um elemento secreto, dissimulado. Não são necessários esforços sobre-humanos para evidenciá-lo”. Ainda assim, mesmo com todas as situações ligadas a esse fenômeno sendo expostas diariamente, alguns ainda insistem em negar seus efeitos na sociedade.

Alguns dados apresentados nesta pesquisa justificam a necessidade de que o assunto seja abordado de forma mais incisiva. Para exemplificar, no levantamento feito pela CEER/SEDU a respeito do uso das cartilhas “Igualdade Racial na Serra” alguns gestores e gestoras escolares expressaram opiniões que denotavam o desconhecimento acerca do racismo na educação ou a minimização da gravidade de seus efeitos.

Portanto, no eixo inicial do produto foi desenvolvido um texto com o intuito de demonstrar a realidade do racismo na sociedade. Vale ressaltar que o objetivo não era produzir um texto denso e abrangente sobre os fatos abordados, mas oferecer aos leitores e leitoras a possibilidade de começarem a questionar suas noções sobre o tema. Um maior aprofundamento teórico fica sugerido nas notas de rodapé e nas referências contidas no Eixo IV.

O capítulo inicial parte de uma leitura da influência das ideias do mito da democracia racial no Brasil e o quanto o país empenhou esforços para transmitir ao mundo uma imagem de uma nação que teria feito, com sucesso, a junção de indígenas, negros e brancos numa mistura harmoniosa. A partir desse ponto, o

texto conduz ao retorno de alguns fatos determinantes na dinâmica das relações étnico-raciais no país, com destaque à escravização.

O resgate histórico desse período está ancorado em Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2016) e traça os horrores do sequestro dos africanos de suas terras e de sua cultura para virem trabalhar forçadamente no Brasil. Da mesma forma, também recorremos a Lilia Moritz Schwarcz (1993, 2013) para tratar do tempo final da escravização no país e das mudanças sociais com o processo de industrialização que deixou à margem negros e negras e privilegiou o emprego de mão de obra europeia, com vistas a embranquecer o futuro do país.

Dentro desse segmento do texto também é discutida a ofensiva legal do Estado contra negros e negras no pós-abolição. São colocados alguns exemplos de como a legislação da época foi usada de maneira tendenciosa e injusta para criminalizar os/as alforriados/as. Ainda nesse capítulo de abertura é apresentada a ideia de como as mentes de cidadãos e cidadãs brasileiros/as foram sendo moldadas a considerar negros e negras ameaçadores e detentores de toda sorte de vícios e maldades (AZEVEDO, 1987).

4.3 Eixo II: O racismo e o fazer educativo

Dentro do desenvolvimento desse produto educacional, após estabelecer, no eixo anterior, que o racismo é uma realidade nacional e uma das bases da sociedade, a sequência trata de formas como o racismo influencia a educação e da necessária busca por maneiras de contrapor essa dinâmica.

É possível observar que, de modo geral, o conhecimento escolar historicamente retratou a África, os africanos e seus descendentes de maneira parcial, estereotipada e desvalorizadora. Essa flagrante discriminação acontece em grande parte do currículo escolar, e pode ser exemplificada na história. Woodson (1933, p. 14. Tradução nossa¹⁰⁴) afirmava que “[...] você poderia estudar a história, como ela era ofertada em nosso sistema, desde a educação fundamental até a universidade, e você nunca ouviria uma menção à África, exceto negativa”.

¹⁰⁴ “[...] You might study the history as it was offered in our system from the elementary school throughout the university, and you would never hear Africa mentioned, except in the negative”.

Apesar do autor referir-se ao contexto estadunidense do pós-abolição, essa mesma afirmação poderia ser feita sobre o sistema educacional brasileiro em relação ao assunto. Complementarmente, Fernandes (2007, p. 32. Grifo do autor) questiona; “[...] qual seria a ‘chance’ dos povos indígenas ou africanos de compartilhar as experiências históricas dos *colonizadores* e seus descendentes?”. Ele vai além e afirma que:

[...] O Brasil que resultou da longa elaboração da sociedade colonial não é um produto nem da atividade isolada nem da vontade exclusiva do branco privilegiado e dominante. O fato, porém, é que a sociedade colonial foi montada para esse branco. A nossa história também é uma história do branco privilegiado para o branco privilegiado (FERNANDES, 2007, p. 32-33).

Sendo assim, no texto do produto era importante destacar o quanto a invisibilização dos conhecimentos positivos acerca dessa temática tem, sistematicamente, subtraído de todos/as os/as estudantes a possibilidade de acesso à herança cultura e histórica africana, o que para estudantes negros e negras representa um desfalque na possibilidade do desenvolvimento de uma autoestima positiva e nos/as estudantes brancos/as um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2000) pelo fato de sempre verem os europeus sendo valorizados no currículo.

Para Gomes (2019, p. 228), “[...] essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades”. Assim, apenas a denúncia do racismo e da parcialidade do currículo não basta para alterar o quadro da Educação das Relações Étnico-Raciais. É preciso que seja feito um trabalho de descolonização das mentes dos/as agentes da educação.

Nesse contexto, o Alfabetismo da Diáspora apresenta-se com uma alternativa pedagógica viável e promissora, ao propor uma abordagem que traz a África, sua cultura, história e realizações de seus povos para a centralidade do currículo escolar (KING, 2017). Além disso, define o acesso a informações positivas e livres de estereótipos negativos sobre o tema como um direito fundamental de alunos e alunas de descendência africana (KING, 1992) com

vistas à recuperação de sua humanidade constantemente negada pelo conhecimento escolar.

Com isso, esse eixo que trata do racismo e o fazer educativo tem como objetivo provocar os/as docentes a reavaliarem os preconceitos e parcialidades contidos, não apenas em sua prática profissional, mas também em sua maneira de compreender as relações étnico-raciais. Dessa forma, a partir desse autoquestionamento, perceberem o quanto os currículos encontram-se permeados por representações estereotipadas e desvalorizantes de negros e negras e como buscar alternativas para oferecer uma educação mais justa a todos/as na escola.

4.4 Eixo III: Os papéis da família, da escola e docentes na questão étnico-racial

O terceiro eixo apresenta como tema uma reflexão sobre a influência exercida pela família, a escola e os/as docentes no que diz respeito à socialização e educação das relações étnico-raciais de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar. Esse segmento tem o objetivo de apresentar o processo educativo como uma responsabilidade compartilhada entre vários atores e não uma exclusividade da escola.

A primeira reflexão é sobre a família e como os comportamentos usuais desse grupo social são importantes na construção da identidade infantil. Um dos pontos apresentados é de que haverá, em grande parte, um espelhamento dos comportamentos familiares, o que implica o fato de que em um ambiente em que o racismo seja uma prática corriqueira e naturalizada será, praticamente, inevitável que a criança reproduza tal padrão.

Outro aspecto analisado no contexto familiar diz respeito à religiosidade professada por esse grupo. Em especial, essa análise foca nos casos em que essa crença religiosa impõe, ou sugere, a discriminação de outros credos, colocando-os como inferiores ou representações do mal. Outra faceta apresentada é relacionada aos produtos culturais e midiáticos a que a criança é exposta. A falta de controle, ou de uma leitura crítica dessas influências, também pode ser determinante para a formação da sua identidade, uma vez que pode

expô-la a conteúdos racistas ou que reforcem padrões sociais e estéticos hierárquicos que discriminem e/ou desprezem negros e negras.

Um outro ponto apresentado é o fato de que algumas famílias negras, que têm consciência dos males do racismo à autoestima e identidade de suas crianças, os preparam para saírem da bolha de proteção familiar e encararem a dureza das relações étnico-raciais na escola. A inserção ao ambiente escolar pode ser traumática para muitas crianças ao sofrerem os comentários cruéis e racistas de seus pares. Por isso, é necessário que escola esteja preparada para receber esses alunos e alunas e que os façam sentir-se em um espaço seguro.

Quanto ao tange à escola, nesse capítulo é destacada a necessidade da mudança de postura no que diz respeito ao enfrentamento do racismo e da discriminação, por mais que haja a crença de que o ambiente escolar já seja um lugar de tratamento igualitário para todos/as. Em geral, essa ideia é reforçada pelo fato de haver leis e diretrizes que regulam o conteúdo a ser abordado. Porém Gomes (2001) nos alerta que:

Garantir que uma escola seja igual para todos e respeite a particularidade do povo negro não depende apenas de preceitos legais e formais. Não podemos acreditar na relação de causa e efeito entre a realidade educacional e o preceito legal. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não (GOMES, 2001, p. 89).

Assim, é preciso que existam práticas pedagógicas em execução ativa para a efetivação das legislações. Para tanto, é necessário observar detalhes do cotidiano escolar que possam reforçar os padrões sociais hegemônicos estabelecidos. Destacamos no produto: o material didático, as representações imagéticas no ambiente escolar, expressões culturais que se aproximem do/as estudantes, as personalidades e heróis celebrados pela escola, as práticas que acontecem exclusivamente pela obrigatoriedade e as intromissões de preconceitos da comunidade.

Neste capítulo, cada um dos itens mencionados é discutido, com a apresentação de exemplos e alternativas pedagógicas. Vale destacar um ponto em especial, até pela constante incidência no campo da ERER no município da Serra-ES, que é o racismo religioso. A discussão no material é feita a partir da conceituação teórica de Wanderson Flor do Nascimento (2017) na pesquisa de

Meireles e Santos (2020) sobre o tema. Destaca como essa faceta do racismo extrapola o campo da religiosidade e recai sobre tudo o que é identificado como africano ou afro-brasileiro. Em suma, sua incidência dificulta o avanço da educação das relações étnico-raciais e, conseqüentemente, da efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas.

E, por fim, a reflexão continua com a ponderação do papel dos/as docentes na vivência escolar e na promoção de uma educação, de fato, antirracista. No que concerne às relações étnico-raciais no ambiente escolar, o/a educador/a desempenha também a função de mediação dos conflitos que afloram no cotidiano. A sua intervenção, adequada ou inadequada, e até mesmo seu silêncio ante a situações de racismo, dita muito do tom dessas relações na escola.

Para Cidinha da Silva (2001, p. 66-67) “[...] o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias no ambiente escolar”. Dessa forma, não é aceitável que educadores e educadoras ignorem o racismo. Muitas vezes o silêncio do docente afeta em grande medida o/a aluno/a, que não se sente seguro e nem amparado na escola. “Silenciar essa realidade não apaga magicamente as diferenças” (CAVALLEIRO, 2000, p. 101).

Portanto, é essencial a compreensão de que o/a estudante negro/a que não sente pertencer à escola invariavelmente terá um percurso educativo mais difícil e desencorajador: “[...] é preciso compreender que a exclusão escolar e o início da exclusão social de crianças negras” (SILVA, 2001, p. 66). Com isso, o racismo e seus efeitos também respondem em grande parte pelo fracasso escolar e os traumas acumulados por muitas crianças, adolescentes e jovens.

Como parte da mudança de postura de escola, são elementos fundamentais: o acolhimento, a segurança e a distribuição de afetos, inclusive com especial atenção aos estudantes tidos como “problemáticos”, muitas vezes penalizados duplamente, como vítimas do racismo e também como objeto de rejeição por parte dos/as educadores/as que os julgam difíceis e desinteressados.

Finalmente, é ressaltada a importância do diálogo com os/as estudantes a respeito do racismo e suas implicações, sendo apresentado como uma ferramenta na superação dos conflitos raciais no ambiente escolar. Não apenas

como uma exposição de fatos, mas como a oportunidade de fomentar o debate e a leitura crítica da nossa sociedade, seus dilemas e contradições no que diz respeito ao assunto.

4.5 A metodologia do produto

A forma como se deu a construção desse produto educacional foi buscando resgatar a ideia original do comunitarismo, um dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros. Não haveria outra forma de construir esse trabalho sem que o princípio do *Ubuntu*¹⁰⁵ fosse a tônica. Esse termo, cuja etimologia remonta à palavra africana de origem na língua Zulu, parte tronco linguístico Bantu e, que possui diversos significados que destacam importantes valores como: a solidariedade, cooperação, o acolhimento, a partilha, o respeito, a generosidade, entre outros. Em algumas formas de tradução livre para o Português, uma das mais frequentes é: “Eu sou porque nós somos”, reforçando a ideia da coletividade e do espírito de comunidade.

Dessa forma, direta ou indiretamente, o trabalho de concepção do produto educacional foi uma construção de muitas mãos. Nesse espírito de partilha, de comunidade e generosidade de muitos pares é que foi possível gerar esse material, que retornará para a comunidade escolar, dando continuidade a esse ciclo de cooperação e multiplicação de conhecimentos.

Como mencionado anteriormente, o agravamento da pandemia da Covid-19 fez com que houvesse a necessidade da busca de outros caminhos para que as trocas de conhecimentos pudessem acontecer. Durante diversos momentos desta pesquisa de mestrado foi necessário lançar mão de estratégias de utilização das tecnologias para suprir a falta do contato pessoal.

No caso da elaboração do produto educacional optamos por desenvolver um formulário na plataforma online *Google Forms*, no qual fizemos uma breve apresentação da dissertação e do produto resultante dessa pesquisa. O objetivo do formulário era coletar referências para a composição do quarto eixo do produto, a seleção de referências.

¹⁰⁵ Um aprofundamento sobre a ideia do Ubuntu: <https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia/> acessado em 03/05/2021.

É oportuno mencionar as pessoas que contribuíram para a construção do material. Responderam ao questionário: Daniele Santos Alacrino, Tatiana Rosa, Sarita Faustino, Adriano Domingos Monteiro, Sonia Dalva Pereira da Silva, Mara Pereira dos Santos e Ariane Celestino Meireles. As recomendações de conteúdos feitas pelos pesquisadores e pesquisadoras acima mencionados/as foram fundamentais para o resultado final.

Nesse instrumento de coleta constavam oito campos em que os participantes poderiam indicar até cinco itens de cada categoria, não sendo obrigatório o preenchimento de todas as áreas, ficando a seu critério fazer as indicações nas áreas que sentisse mais afinidade. As categorias foram as seguintes:

- Filmes
- Livros de literatura adulto
- Livros de Literatura Infantil e Juvenil
- Livros teóricos sobre racismo, antirracismo, história e cultura africana/afro-brasileira, feminismo negro ou EREER.
- Seriados
- Documentários
- Podcasts
- Vídeos/canais de YouTube ou plataformas similares
- Palestras na plataforma online TED Talks/TEDx

Inicialmente o formulário foi encaminhado aos/às integrantes do grupo de pesquisa LitERÊtura¹⁰⁶, dos quais algumas membras se dispuseram a responder. Num momento posterior, o instrumento também foi encaminhado a

¹⁰⁶ Criado em 2017, o ***LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias*** está vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Seu nome foi inspirado na junção entre a literatura infantil e a/o Erê que, em matrizes culturais africanas, é a representação da alegria, que habita cada criança. Inicialmente o grupo visava agregar discussões e desenvolver pesquisas acadêmicas sobre a literatura infantil e juvenil na perspectiva das relações étnico-raciais: com foco específico sobre personagens negras. Desse objetivo originou-se o projeto de pesquisa em andamento intitulado “A diversidade étnico-racial nas bibliotecas escolares: um olhar sobre estereótipos e representações positivas”, cuja proposta é mapear as obras literárias com personagens negras protagonistas nas bibliotecas de escolas da Grande Vitória, a fim de traçar estratégias para o trabalho de mediação da leitura. Disponível em: <https://literetura.wordpress.com/>.

outras pessoas com experiência de trabalho e pesquisa na área do audiovisual com ênfase na perspectiva étnico-racial.

A partir das devolutivas foi possível fazer um apanhado dentre as sugestões e referências já previamente destacadas por mim. Nesse processo, algumas das indicações coincidiam com as pensadas previamente e algumas acrescentaram muito e foram excelentes e enriquecedores complementos à listagem. Houve o retorno de oito devolutivas para o questionário, que gerou também um número considerável de indicações.

O passo seguinte foi o de selecionar, efetivamente, o que seria adicionado ao produto, uma vez que o volume de fontes apuradas nos formulários foi considerável e era necessário limitar as indicações que constariam em cada item. Em última instância, um processo de escolha dessa natureza não é uma ciência exata e leva em conta critérios atravessados por várias subjetividades. O que tem mais importância não é o gosto pessoal ou apenas aquilo que é consumido pelo autor/pesquisador, mas abrir espaço para contribuições de pares que trazem novos referenciais e formas de pensar a questão étnico-racial.

E, também, no caso desta seleção, os critérios basilares foram a relevância, utilidade e o quão acessíveis eram as obras. Dessa forma, algumas foram descartadas não pela falta de qualidade, mas, em algumas situações, pela dificuldade para que as pessoas pudessem tê-las disponíveis, ou por terem uma linguagem de difícil compreensão ou que discutissem temas que demandassem um conjunto de conhecimentos prévios muito específicos sobre os assuntos abordados.

4.6 Conclusão do produto educacional

Para concluir, cabe mencionar que, sobretudo, a intenção evocada na concepção do produto educacional foi a de levar adiante conhecimentos produzidos nesta dissertação de forma dinâmica e dialógica. Essa relação ocorre, principalmente, nos momentos em que os/as leitores e leitoras são provocados/as a questionar suas noções de sociedade, desigualdades e das formas como o racismo penetra a educação num país historicamente racista.

Especialmente pelo fato de muitas pessoas em nosso país, incluindo profissionais da educação, ainda carregarem uma noção defasada e antiquada

do que o é racismo e como ele se manifesta, torna-se necessária a chamada à reflexão. Ao contrário de tais ideias cristalizadas que alguns educadores e educadoras possuem sobre o tema, o racismo está em constante mutação. Fanon (2021, p. 70) definiu que: “[...] o racismo não pôde se esclerosar. Ele precisou renovar-se, nuançar-se, mudar de fisionomia.” Dessa forma, é preciso que docentes frequentemente reciclem seus conhecimentos, a fim de poder identificar quaisquer novas apresentações do racismo e estabelecer estratégias diferentes para combatê-lo.

Em suma, a proposta básica do material produzido a partir desta pesquisa é de desafiar leitores e leitoras a buscarem um entendimento mais profundo do que as ideias disseminadas no campo do senso comum. E, ao questionarem tais convicções, forçarem seu modo de refletir a sociedade para além dos discursos simplistas que tentam rotular o racismo apenas como um conjunto de ações isoladas de indivíduos ruins ou fatos inofensivos inerentes à afetividade/irreverência do brasileiro. O produto educacional ora apresentado registra a denúncia do racismo pelo que é de fato e, a partir disso, fomenta a reflexão de como pensar e agir num contexto em que não se supõe um problema, mas busca-se possibilidades de superá-lo.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Presentemente posso me considerar um sujeito de sorte. Porque apesar de muito moço me sinto são e salvo e forte. E tenho comigo pensado, Deus é brasileiro e anda do meu lado. E assim já não posso sofrer no ano passado

Belchior

Ao chegar a este momento de conclusão da dissertação é necessário ponderar os caminhos trilhados: o que foi aprendido, recebido e compartilhado. Tudo aquilo que foi feito, desfeito, refeito, reescrito e ressignificado. Se o princípio que orientou o produto foi do Ubuntu, o que orienta o encerramento é o do Sankofa¹⁰⁷. É preciso revisitar caminhos percorridos para aprender com a jornada e abrir passagem para o futuro.

Como um professor pesquisador, tendo adquirido a base e as ferramentas para me constituir como tal neste importante Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, entendo agora que esta pesquisa não se encerra na conclusão da dissertação. A minha vida é atravessada por esta pesquisa, tanto no nível profissional, quanto acadêmico e pessoal. A temática está dentro de mim e eu estou dentro da temática. Dessa forma, a continuidade do atual movimento de busca e produção de conhecimento para uma educação mais justa e equânime estará sempre associada a estas dimensões da minha vivência.

Assim, é possível traçar uma linha bastante evidente que separa o profissional da educação que acessou este Programa e o pesquisador que conclui a presente etapa acadêmica. O que outrora era uma explosão de pensamentos, ideias, anseios e impressões foi, aos poucos, sendo orientado, sistematizado e embasado para uma investigação, e posterior produção de conhecimentos, coerente e bem estruturada.

¹⁰⁷ Uma palavra que é comumente representada por um símbolo de uma ave com a cabeça voltada para trás, com o corpo projetado para frente (Fotografia 1, p. 38). A palavra de provável origem da língua Axante ou Twi apresenta algumas possíveis traduções, entre elas indica o retorno ao passado para busca de sabedoria para o futuro. Ou, o constante aprendizado com a ancestralidade, na recuperação daquilo que foi perdido ou subtraído no caminho para a construção de um futuro melhor. Uma explicação um pouco mais abrangente se encontra em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/sankofa-significado-desse-simbolo-africano/> acessado em maio de 2021.

Como tantos iniciantes na pesquisa acadêmica, eu também iniciei este processo com a intenção de dar resposta para uma quantidade avassaladora de perguntas e, como se diz comumente nas orientações, abraçar o mundo. Porém, em pouco tempo foi possível entender que a minha pesquisa não seria a única sobre a temática e que, tampouco, carregaria a responsabilidade de contemplar todas as questões pertinentes aos assuntos levantados.

Foi a partir do levantamento bibliográfico, que confesso ter levado algum tempo para compreender a necessidade, que aprendi que o meu trabalho de pesquisa seria complementar a diversos outros, compondo conjuntamente com outros pesquisadores e pesquisadoras a base de conhecimentos da educação das relações étnico-raciais. Entender esse ponto foi central para que o trabalho pudesse avançar com objetivos e metas mais realistas.

Com isso, foi inevitável que o projeto original apresentado na seleção do mestrado fosse alterado, visto que tinha como característica questionamentos muito amplos e a ausência de um foco específico. Foi através do processo de orientação, com base nas leituras indicadas pela orientadora, que o alvo da discussão do Alfabetismo da Diáspora foi definido como um tema central, tanto pela sua riqueza teórica quanto por seu diálogo com estudos produzidos por teóricos brasileiros.

A pesquisa avançou, do objetivo original, que era de pesquisar o panorama da implementação da Lei 10.639/2003 em um conjunto de escolas do município da Serra-ES, para as possibilidades abertas com o estudo do Alfabetismo da Diáspora e sua aplicabilidade no processo de superação de impedimentos ao trabalho com a educação das relações étnico-raciais encontrados no cotidiano da rede de ensino do município e objetivando a mudança nas mentalidades de profissionais da educação quanto ao tema. E também, a possibilidade de vislumbrar, na perspectiva das experiências diaspóricas, pontos que ligam a vivência educacional de descendentes de africanos no Brasil em outros locais.

Em um trabalho de pesquisa em que o/a pesquisador/a também faz parte da temática investigada, e é afetado/a por esta dinâmica, impõem-se também elementos emocionais importantes que precisam ser trabalhados durante todo o processo. A observação de dados históricos, sociais e psicológicos sobre como opera o racismo, em especial no contexto da educação, abre diversas feridas

que pareciam cicatrizadas. Nesse sentido, Grada Kilomba (2019, p. 39) argumenta que “[...] no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter.”

Em face a essas questões suscitadas por tal envolvimento emocional, faz-se necessário, por parte do/a pesquisador/a, um esforço para manter a objetividade e o rigor acadêmico na investigação. Isso, porém, não renega nem silencia os sentimentos e as subjetividades afetadas no trabalho, ao contrário, podem potencializar os questionamentos a serem pautados. Para André (2008, p. 38), “[...] saber lidar pois, com os prós e contras de sua condição humana é o princípio geral inicial que o pesquisador deverá enfrentar”.

Observamos no relato de bell hooks que o que a projetou aos trabalhos teóricos foi justamente a forma como ela se sentia em relação às emoções que afloravam em si, no seu cotidiano. Ela afirma:

Cheguei à teoria porque estava machucada - a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender - aprender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura (hooks, 2017, p. 83).

Ao mencionar alguns valores refletidos em sua pesquisa, Joyce King (2015, p. 37. Tradução nossa¹⁰⁸) expressa: “[...] meu foco está no pensamento e no sentimento”. E, com isso, reafirma a ideia de que as emoções permeiam a produção teórica, sem enfraquecê-la. Portanto, nas considerações acerca do processo, não haveria como deixar de mencionar as implicações do momento atual na pesquisa.

Aos que no futuro, recorrerão a esta e outras pesquisas desenvolvidas no período entre 2019 e 2021, invariavelmente observarão notas sobre como a pandemia global, que foi dura para todos os países mas que, por diversas ações e omissões de um governo negacionista da ciência teve consequências ainda mais severas no Brasil, causou impactos também na vida de toda a população e, também, na rotina de pesquisadores e pesquisadoras.

Desde o agravamento da pandemia do novo Coronavírus, com elevação contínua dos números de mortos e contaminados, e consequente fechamento

¹⁰⁸ “My focus is on thought and feeling.”

de diversos espaços públicos e restrições de circulação, houve a necessidade prática da mudança de procedimentos na pesquisa. Ações que aconteceriam em grupo, dentro das unidades de ensino e espaços da administração da rede municipal de educação da Serra tiveram de ser repensadas e adaptadas.

Destacando que isso faz referência apenas ao ponto de vista concreto, pois os impactos da pandemia no que diz respeito aos aspectos emocionais e psicológicos são ainda difíceis de mensurar. Com os altos e baixos provocados pelo momento foi necessária também a reorganização pessoal para recuperar o foco na pesquisa. A mudança nas dinâmicas familiares também trouxe necessidades de adaptação. Os espaços domésticos se tornaram mais reduzidos, claustrofóbicos e barulhentos. Some-se a isso os desgastes do confinamento, as relações pessoais e familiares, o medo constante da doença, a insegurança quanto ao que iria acontecer e quanto às pessoas próximas, agora distantes por causa do vírus.

Por todo esse quadro, houve muitos momentos de bloqueios tão grandes durante o processo que pareciam intransponíveis. O ato da pesquisa, em si, já não é uma tarefa fácil. Junte-se a isso a pesquisa de um tema sensível e denso, como o racismo, num período tão duro e atípico. Isso provocou desgastes emocionais ainda mais acentuados. Foi preciso dar tempo à mente e buscar estratégias de autocuidado e saúde mental para, assim, conseguir fazer o retorno. Cada página lida ou escrita tinha muito valor e era celebrada como um grande progresso.

Ainda é importante lembrar que, durante o período da pesquisa, além das trágicas perdas de amigos, colegas de trabalho, de estudo, vizinhos e conhecidos em decorrência da Covid-19, fomos obrigados a assistir, atônitos, às diversas violências contra corpos negros no Brasil e em outros lugares do mundo. O movimento *Black Lives Matter*, nos Estados Unidos, tem uma frase que é frequentemente empregada para que a memória das vidas negras roubadas pela violência do racismo, da branquitude e da herança do colonialismo não caiam no esquecimento: “*Say their names*”, ou numa tradução livre: “Diga os nomes deles/as”.

Apesar de não ser possível mencionar todos e todas que foram vitimados/as pela violência racista nesse período, citamos alguns casos, como o

músico Evaldo Rosa¹⁰⁹, fuzilado pelo exército brasileiro com mais de 80 tiros, quando transitava com sua família numa tarde de domingo. O catador de materiais recicláveis, Luciano Macedo¹¹⁰, que o socorreu, teve o mesmo destino. De forma parecida, as crianças ¹¹¹Ágatha Felix, João Pedro Mattos, Kauan Rosário e Kauê Ribeiro dos Santos, com idades entre 8 e 14 anos, foram alvejas por tiros da máquina de guerra do Estado. E como diz Emicida (2019), “faz lembrar que existe pele alva e pele alvo”.

Também vimos seguranças de uma rede multinacional de supermercados espancaram João Alberto¹¹² até a morte, que pedia socorro à sua esposa e que assistiu à execução sem nada poder fazer. Dos Estados Unidos também vieram imagens chocantes de um homem negro, George Floyd¹¹³, rendido, imobilizado, algemado e com um policial branco ajoelhado sobre seu pescoço, prendendo sua cabeça e seu rosto ao asfalto, por longos 9 minutos.

A sensação de sufocamento por todas essas vidas roubadas foi real. Tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, a despeito das restrições sanitárias, várias pessoas se mobilizaram para pedir, simplesmente, que parassem de nos matar. Então, a somatória de todos esses fatores também deve ser avaliada como parte do processo dessa pesquisa, visto o quanto essas violências nos atingem, moldam nossas vidas e a sociedade.

Porém, assim como não é a escravização ou a exploração colonial que definem a trajetória dos povos africanos, não serão as adversidades que definirão a presente pesquisa. A marca mais evidente que fica é da riqueza do conhecimento adquirido e das trocas generosas que foram estabelecidas. Para citar algumas dessas situações:

Cada reunião do grupo de pesquisa LitERÊtura, com o carinho da leitura minuciosa e atenta de cada versão do texto de dissertação, além das importantes

¹⁰⁹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/04/militares-do-exercito-matam-musico-em-abordagem-na-zona-oeste-do-rio.shtml> acesso em maio de 2021.

¹¹⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/04/18/morre-catador-atingido-por-tiros-em-acao-do-exercito-em-guadalupe-no-rio.ghtml> acesso em maio de 2021.

¹¹¹ Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/caso-joao-pedro-quatro-criancas-foram-mortas-em-operacoes-policiais-no-rio-no-ultimo-ano_0ff9bed02b4b2ecce5c5e14d9d14d69e5g6ty47y.html acesso em maio de 2021.

¹¹² Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/11/20/quem-era-joao-freitas-morto-no-carrefour.htm> acesso em maio de 2021.

¹¹³ Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml> acesso em maio de 2021.

observações das pesquisadoras e pesquisadores do grupo para melhoria do trabalho. Também os momentos da formação continuada de professores/as da rede municipal da Serra, em 2019, que renderam muitas experiências de intenso aprendizado, bem como a possibilidade do contato com a realidade de professores e professoras da rede em relação à educação das relações étnico-raciais.

Outro momento importantíssimo foi o do exame de qualificação, em que vale destacar a dedicação dos professores/as que, muito generosamente, se debruçaram sobre este texto e, de maneira muito atenciosa e humana, ofereceram auxílio, apontando os pontos fortes e as fragilidades da pesquisa. Esse momento contribuiu imensamente para as tomadas de decisão quanto à continuidade da investigação.

E outro fato marcante, tanto para minha caminhada acadêmica como pessoal, foi o processo de orientação. As virtudes desse trabalho vêm, certamente, da forma como a professora Débora Cristina de Araújo guiou essa jornada. Posso dizer que a orientação que recebi foi de grande um acolhimento e generosidade. Desse processo surgiu o tema da pesquisa e a oportunidade de conhecer e estudar um corpo teórico que eu inicialmente desconhecia.

Também, no processo de orientação, foi destacada importância de valorizar a produção acadêmica disponível e como utilizar ferramentas e metodologias para fazer uma busca qualificada das informações necessárias. Com isso, a pesquisa bibliográfica me fez perceber pontos redundantes no meu planejamento de pesquisa e possibilidades para o trabalho atual e para o futuro.

Em relação aos questionamentos levantados na pesquisa, um deles foi em torno da aplicabilidade do Alfabetismo da Diáspora como uma possibilidade educativa para a superação dos processos de deseducação racial que ocorrem na educação, tanto do município da Serra, como em outros contextos brasileiros e da diáspora africana. Nesse sentido, muitos horizontes foram abertos a partir da introdução a essa perspectiva pedagógica.

O acesso ao conjunto da produção teórica de Joyce King apresentou também os referenciais utilizados pela autora, como foco especial em um autor que baliza muito de seu trabalho, Carter G. Woodson, responsável por introduzir o conceito da deseducação do Negro. Com isso, e com base em suas experiências no ensino de professores e professoras em formação, King buscou

alternativas teórico-metodológicas para superar os problemas identificados por ela, e por outros pesquisadores e pesquisadoras no campo dos Estudos Negros, aos modelos educacionais desvantajosos, estereotipados e prejudiciais a negros e negras, nos Estados Unidos e em outros países da diáspora Africana, como o Brasil.

Com base no conhecimento da herança histórica e cultural africana, King propõe que a abordagem hegemônica e exclusivamente eurocentrada seja posta em questionamento. E esse discurso encontra concordância nas reflexões sobre um currículo descolonizado, mencionado por Gomes, quando diz que:

[...] a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação (GOMES, 2019, p. 231).

Tal colonialidade ou cultura hegemônica operando nas estruturas escolares contribui para que a deseducação de negros e negras seja a norma. Com relação a isso, o Alfabetismo da Diáspora “[...] ilustra a importância da memória intergeracional, transmissão de conhecimento e conexões ancestrais como fonte de dignidade e pertencimento racial/cultural” (KING, 2017, p. 219, tradução nossa¹¹⁴). Além disso, pode oferecer alternativas às visões estereotipadas sobre a África e seus descendentes, sobre as perspectivas limitantes acerca da capacidade de estudantes negros/as pelas pontes que estabelece entre saberes diversos, significativos e muitas vezes não explorados na escola, como o *hip hop* e a cultura negra tradicional do Congo, a folia de Reis, entre outras, comuns no município aqui estudado.

Este texto dissertativo, assim como qualquer outro, necessita de um final. Porém, fica evidente que as discussões abertas nesta pesquisa não se encerram aqui. Desde o início do trabalho, a intenção era de produzir uma pesquisa que apresentasse um panorama da EREER na educação do município da Serra e que apresentasse caminhos para que a discussão avançasse. Durante o processo, o conhecimento aqui produzido já foi compartilhado em momentos formativos,

¹¹⁴ These examples illustrate the importance of intergenerational memory, knowledge transmission, and ancestral connections as sources of racial/cultural dignity and belonging.

tanto na rede serrana quanto em outras redes do estado. Também foi apresentado em eventos de pesquisa e compartilhado com vários colegas que apresentavam dúvidas e questionamentos sobre como trabalhar as questões étnico-raciais na escola.

Creemos que com a disponibilização do produto educacional o alcance das ideias aqui discutidas poderá ser expandido, e chegar a professores e professoras em lugares até mesmo inesperados na intenção inicial. Essa devolutiva à comunidade, num formato que dialoga com o docente na escola e oferece caminhos e reflexões, sempre foi um dos componentes mais importantes desta pesquisa. Certamente, o retorno que será colhido deste material também se constituirá em um dado a ser empregado em pesquisas futuras.

Dessa forma, o que resta é concluir o trabalho sem fechar o diálogo. Assim como bell hooks (2017), que achou o caminho para a cura através da teorização como prática libertadora, para mim, a pesquisa também representou um bálsamo para várias feridas antigas. Com a teorização foi possível à autora ampliar sua percepção da negritude e de como se relacionar com tudo o que acompanhava essa identificação. Sua reflexão sobre esse tema também serve para a nossa compreensão, quando hooks (2019, p. 63) diz que: “Amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras.”

Portanto, o fim deste ciclo é marcado pelo fortalecimento. Como profissional da educação, como pesquisador e também na dimensão pessoal. Logo, em conclusão, podemos afirmar que a pesquisa lança luz sobre o desconhecimento, ao mesmo tempo que traz esperança e força para continuar perseguindo um ideal, que, neste caso, é a luta por uma educação mais justa, equânime e antirracista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. 1ª. ed. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ALMEIDA, Silvio. Vídeo (1h48min) - História da discriminação racial na educação brasileira. **Publicado pelo canal Centro de Formação da Vila**, 2018. Palestra para Professores. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw&t=3019s>. Acesso em: 08 Agosto 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3ª. ed. Brasília: Liber Livro Editora, v. 13, 2008. Série Pesquisa.

ARAUJO, Débora Cristina de. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: A PRODUÇÃO ACADÊMICA STRICTO SENSU DE 2003 A 2015**. (Relatório Pós-doutoral). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2017.

ARAUJO, Débora Cristina de. Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 99, maio/agosto 2018. 429-448. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3310>>. Acesso em: 06 set. 2019.

ARAUJO, Leonor Franco de. **Entrevista** concedida por telefone em 6 de agosto de 2020.

ARROYO, Miguel González. Pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (org). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 3, p. 111 a 130.

ASANTE, Molefi Kete; KARENKA, Maulana. **Handbook of Black Studies**. 1ª. ed. California: Sage Publications, Inc, 2006.

ASNLH, **Origins of Black History Month** [SI] [2011?]. Disponível em: <<https://asalh.org/about-us/origins-of-black-history-month>> Acesso em 10 janeiro 2020.

AZEVEDO, Célia Maria. Marinho de. **Onda negra, medo branco**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Coleção Oficinas da História, vol. 6.

BATSÍKAMA, Patrício. (2010). As Origens do reino do Kôngo segundo a Tradição Oral. Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana (São Paulo), 3(5), 7-41.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.) **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BLUES, Baco Exu do. **Bluesman**. [S.l.]: Selo EAEO Records, 2018.

BOBO, Jacqueline; HUDLEY, Cynthia; MICHAEL, Claudine. **Black studies reader**. 1ª. ed. New York: Routledge, 2004.

BORGES, Clério. **Serra: Colonização de uma cidade. História, folclore e cultura**. Vila Velha: Editoria Canela Verde, 2015.

BOSCAGLIA, Fabiano. **Dinâmica populacional e consumo de água na Serra-ES: panorama atual e cenário futuro**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Vitória-ES. 2013.

BOUTTE, Gloria. et al. Using African Diaspora Literacy to Heal and Restore the Souls of Young Black Children. **International Critical Childhood Policy Studies Journal**, 6, 2017. 66-79. Disponível em:

<<http://journals.sfu.ca/iccps/index.php/childhoods/article/view/56/pdf>>. Acesso em: 04 Novembro 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

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

CARDOSO, Ivanilda Amado; SANTOS, Fernanda Vieira da Silva; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Relações étnico-raciais na produção científica do PPGE/UFSCar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, 11, n. 1, Maio 2017. 68-85. Disponível em:

<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2044/566>>. Acesso em: 28 janeiro 2020.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.) **Psicologia Social do Racismo - Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Organizadoras - 4ª reimpressão - 2019.

CASTRO, Hileia Araujo De. **Igualdade racial na Serra: História e Identidade negra**. 1ª. ed. Serra: Secretaria Municipal de Educação, v. 1, 2 e 3, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: BRASIL **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECAD, 2006. p. 13-26.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ª. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 3ª reimpressão.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Metodologia afrodescendente de pesquisa**. Afrodescendentes, 2006. Disponível em: <<http://afrodescendentes-sjb.blogspot.com.br/p/metodologia-afrodescendente-de-pesquisa.html>>. Acesso em: 30 maio 2021. Texto de trabalho na disciplina de Educação Gênero e Etnia na perspectiva dos Afrodescendentes - 2006/1.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Afrodescendência e Africanidades: Um dentre os diversos enfoques possíveis sobre a população negra no Brasil**. Interfaces de Saberes (FAFICA. Online), Caruaru, v. 1, p. 14-24, 2013.

- DU BOIS, William Edward Burghardt. **The Souls of Black Folk**. Chicago: Dover thrift editions, 2017 (1903).
- ELNIÑO, Thiago. **Pedagoginga**. São Paulo: Album distribuído em plataformas de streaming de músicas, 2018.
- EMICIDA. **Ismália**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019.
- FANON, Frantz. **Pelo negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, F. **Por uma revolução africana: textos políticos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**. 3ª. ed. São Paulo: Global, 2011.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: Um guia para iniciantes**. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FORDE, Gustavo Henrique Araujo. **Vozes Negras na história da educação: Racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. 1ª. ed. Campos do Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1977.
- GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, etnia e raça: O trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e Anti-racismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001. Cap. 4, p. 83 a 96.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, V. 09, Dezembro 2002. 38-47. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>>. Acesso em: 04 Dezembro 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 3ª reimpressão. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Cap. 10, p. 223-246.
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de.; ALVES, Aline Neves Rodrigues. As escolas e suas práticas. In: GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: MEC, 2012. Cap. 4, p. 73-79.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 135-158, Setembro-Dezembro 2000. ISSN ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Perfil da pobreza no Espírito Santo: Famílias inscritas no CadÚnico**. Instituto Jones dos Santos Neves. Vitória. 2016.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. 1ª. ed. São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE. UNIVERSO - CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS INDÍGENAS - ES. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/pesquisa/23/47500>>. Acesso em: 31 janeiro 2020.

IJSN-ES. **Síntese dos Indicadores Sociais do Espírito Santo PNAD 2015**. Instituto Jones dos Santos Neves. Vitória. 2016.

JESUS, R. E. D.; MIRANDA, S. A. D. O processo de institucionalização da lei nº 10.639/03. In: GOMES, N. L. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1ª. ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012. p. 49 - 71.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação - Episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KING, Joyce Elaine. Dysconscious Racism: Ideology, Identity, and the Miseducation of Teacher. **Journal of Negro Education**, 60, 1991. 133-146. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/2295605> >. Acesso em: 29 outubro 2019.

KING, Joyce Elaine. Diaspora Literacy and Consciousness in the Struggle Against Miseducation in the Black Community. **Journal of Negro Education**, California, 61, n. 3, 1992. 317-340. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/2295251>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

KING, Joyce Elaine. **Black Education - A Transformative Research and Action Agenda for the New Century**. 1ª. ed. Mahwah, New Jersey: Routledge, 2005.

KING, Joyce Elaine. "If Justice Is Our Objective": Diaspora Literacy, Heritage Knowledge, and the Praxis of Critical Studyin' for Human Freedom. **Yearbook of the National Society for the Study of Education**, 105, 10 Outubro 2006. 337-360. Acesso em: 25 Outubro 2019.

KING, Joyce Elaine. **Dysconscious Racism, Afrocentric Praxis, and Education for Human Freedom: Through the Years I Keep on Toiling - The selected works of Joyce E. King**. 1ª. ed. New York: Routledge, 2015.

KING, Joyce Elaine. 2015 AERA Presidential Address Morally Engaged Research/ers Dismantling Epistemological Nihilation in the Age of Impunity. **Educational Researcher**, 17 Julho 2017. 211-222. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X17719291?journalCode=edra#articleCitationDownloadContainer>>. Acesso em: 15 Dezembro 2019.

KING, Joyce Elaine. A Call fo a Reparatory Justice Curriculum for Human Freedom: Re-writing the Story of Our Dispossession and the Debt Owed. **The**

Journal of African American History, n. 02, Primavera 2017. 213-231.
Disponível em: <<https://doi.org/10.5323/jafriamerhist.102.2.0213>>. Acesso em: 06 dezembro 2019.

KING, LaGarrett. J.; CROWLEY, Ryan M.; BROWN, Anthony L. The Forgotten Legacy of Carter G. Woodson: Contributions to Multicultural Social Studies and African American History. **The Social Studies**, 101, n. 05, 04 Setembro 2010. 211-215. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00377990903584446>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

MACIEL, Cléber. **Negros no Espírito Santo**. 2a. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. Organização Osvaldo Martins de Oliveira.

MAZAMA, Ama. Interdisciplinary, Transdisciplinary, or Unidisciplinary? Africana Studies and the Vexing Question of Definition. In: ASANTE, Molefi Kete; KARENGA, Maulana. **Handbook of Black studies**. 1ª. ed. California: Sage Publications, Inc., 2006. Cap. I, p. 3-15.

MAZAMA, Ama.; ASANTE, Molefi Keti. **Encyclopedia of Black Studies**. 1ª. ed. California: Sage Publications, 2004.

MEIRELES, Ariane Celestino; SANTOS, Sarita Faustino Dos. **EXU NAS ESCOLAS**: reflexões sobre a influência da moral religiosa nas práticas pedagógicas da educação municipal de Vitória (ES). V SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL / II CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO. São Paulo: [s.n.]. 2020. Comunicação.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. 1ª. ed. São Paulo: Pólen, 2019.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. 2ª. ed. São Paulo: Ática S.A., 1992.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros**, n. 62, novembro 2015. 164-183. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107225>>. Acesso em: 28 janeiro 2020.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. 2ª. ed. São Paulo: Global, 2016.

NAACP. NAACP History: **Carter G. Woodson - "Father of Black History"**. NAACP.ORG. Disponível em: <<https://www.naacp.org/naacp-history-carter-g-woodson/>>. Acesso em: 09 janeiro 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro - Processo de um racismo Mascarado**. 4ª. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e Anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 6ª. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. Cap. 6, p. 115 - 140.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Sankofa: A Matriz Africana no Mundo**. São Paulo: Selo Negro, v. I, 2008.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material

sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, p. 287-308, Junho 2007. Acesso em: 04 dezembro 2019.

OLIVEIRA, Acauam Silvério De. O Evangelho marginal dos Racionais MC's. In: MC'S, R. **Sobrevivendo no Inferno**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Cap. Prefácio.

OLIVEIRA, Esmael Alves De.; SATHLER, Conrado Neves.; LOPES, Roberto Chaparro. **RAP como Educação para a Resistência e (Re)existência**. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Dourados, v. 37, n. 2, julho 2020. Acesso em: 10 setembro 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Paraná. 2017.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no Inferno**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RACIONAIS MC'S. **Negro Drama**. São Paulo: [s.n.], 2002.

RANGEL, Felipe Augusto Barreto. **Conversão e escravidão: reflexões sobre o cristianismo na Fortaleza de Muxima em Angola no século XVIII**. Anais do Simpósio Internacional de Estudos Inquisitoriais – Salvador. 2011. Disponível em: <<http://www3.ufrb.edu.br/simposioinquisicao/wp-content/uploads/2012/01/Felipe-Rangel.pdf>> Acesso em: 20 de fevereiro 2020.

RASHID, Kamau. Slavery of the Mind: Carter G. Woodson and Jacob H. Carruthers - Intergenerational Discourse on African Education and Social Change. **The Western Journal of Black Studies**, 29, 2005. 542-546. Disponível em: <https://www.academia.edu/5647771/Slavery_of_the_Mind_Carter_G._Woodson_and_Jacob_H._Carruthers_Intergenerational_Discourse_on_African_Education_and_Social_Change>. Acesso em: 10 janeiro 2020.

REDAÇÃO. Município da Serra tem maior taxa de adolescentes mortos no País. **Jornal Folha Vitória**, 2017. Disponível em: <<https://www.folhavitória.com.br/policia/noticia/10/2017/municipio-da-serra-tem-maior-taxa-de-adolescentes-mortos-no-pais>>. Acesso em: 05 agosto 2020.

REGIS, Katia Evangelista. **Relações Etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação strictu sensu em Educação - Brasil (1987 - 2006)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2009.

ROBINSON, Randall. **The Debt: What America owes to Blacks**. New York: Plume - The Penguin Group, 2000.

ROCK, Edi. **A vida é desafio**. São Paulo: [s.n.], 2006.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2011. (CDD 379.26)..

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Educação Anti-racista no Brasil: 1988-2006. In: In: JODAS, Juliana; VIERA, Paulo Alberto dos Santos; MEDEIROS, Priscila Martins. **Uma década da Lei 10.639/03 Perspectivas e Desafios de uma**

Educação para as Relações Étnico-raciais. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. Cap. 2, p. 31-42.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Reinventando a nós mesmos: uma conversa com Joyce E. King. **Revista Eletrônica da Educação**, 9, 2015. 653-668.

Disponível em:

<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1230/427>>.

Acesso em: 10 novembro 2019.

SABOTAGE. **Rap é Compromisso.** São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2000.

SABOTAGE. **Canção foi tão bom.** São Paulo: Independente, 2016. Música faz parte de álbum póstumo lançado como homenagem ao rapper em 2016 em plataformas de Streaming musical.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2014.

SAPIÊNCIA, Rincon. **A Coisa Tá Preta.** São Paulo: Boia Fria Produções, 2017.

SAPIÊNCIA, Rincon. **Ponta de Lança (Verso Livre).** São Paulo: Boia Fria Produções, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 - 1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco muito pelo contrário.** 1ª. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2013.

SILVA, Maria Aparecida Da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação.** São Paulo: Selo Negro, 2001. Cap. 03, p. 65 - 82.

SILVA, Maria de Lourdes. Educação, Cultura e Diversidade Étnico-racial: Possibilidades de Implementação da Lei 10.639/2003. In: JODAS, Juliana; VIERA, Paulo Alberto dos Santos; MEDEIROS, Priscila Martins. **Uma década da Lei 10.639/03 Perspectivas e Desafios de uma Educação para as Relações Étnico-raciais.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015. Cap. 1, p. 15-30.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da.; SOUZA, Gizele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, março 2013. 35-50. Disponível em:

<<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31336/20045>>. Acesso em: 28 janeiro 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção Tendências.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: Estudando como as coisas funcionam.** Tradução de Karla Reis. 1ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

STEWART, James B. Reaching for Higher Ground: Toward an Understanding of Black/Africana Studies. In: CONYERS, J. L. **Africana Studies: A Disciplinary Quest for Both Theory and Method.** 1ª. ed. North Carolina: McFarland & Company, 1997. Cap. 9, p. 108-129.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet M. **Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUCE, Doutrine Pereira Aroeira.; DADALTO, Maria Cristina. Desafios da mobilidade humana e espacial no município de Serra/ES na contemporaneidade. **Geografares**, Vitória, p. 81-96, julho-dezembro 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/17026>>. Acesso em: 20 junho 2020.

SUSPEITOS NA MIRA. **Faz parte de nossas vidas.** Vitória: [s.n.], 1999

SUSPEITOS NA MIRA. **Hô Lugar.** Vitória: [s.n.], 2017.

SUSPEITOS NA MIRA. **Miolo Mole.** Vitória: Bicho Solto Records, 2017. Participação: Leprechal.

SUSPEITOS NA MIRA. **O Rapticomoda.** [S.l.]: Bicho Solto Records, 2017. Participação: Nequin Gledson - Missão Urbana.

SUSPEITOS NA MIRA. **Trilha Certa.** Vitória: Bicho Solto Records, 2017. Participação: Rodrigo RG.

TAVEIRA, Vitor. Pomeranos celebram 160 anos da imigração para o Espírito Santo. **Século Diário**, 25 junho 2019. Disponível em:

<<https://seculodiario.com.br/public/jornal/materia/pomeranos-celebram-160-anos-da-imigracao-para-o-espírito-santo>>. Acesso em: 31 janeiro 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

THOMPSON, Gare. The Shifting Textbook Adoption Market. **Victory**, 2017. Disponível em: <<https://victoryprd.com/blog/shifting-textbook-adoption-market/>>. Acesso em: janeiro 2020.

TRINDADE, Azoilda Loretto Da. Percurso Metodológico. In: BRANDRÃO, A. P. **Modos de Fazer: Caderno de atividades, saberes e fazeres.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, v. 4, 2010. Cap. 1, p. 13-19.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil.** Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - FLACSO. Rio de Janeiro, p. 19. 2015.

WIKIPEDIA. Black History Month. **Wikipedia the Free Encyclopedia**, 2020. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Black_History_Month>. Acesso em: 11 janeiro 2020.

UNICEF. Convention on the rights of the child. Disponível em: <<https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>> Acesso em 02 janeiro 2020.

WOODSON, Carter Goodwin. **The Mis-Education of the Negro.** Washington, D.C.: Value Classic Reprints, 1933.

APÊNDICE A

Construção de Material Educativo

Como parte do produto educacional vinculado à dissertação de mestrado intitulada: Alfabetismo da Diáspora: Práticas de combate à deseducação racial no município de Serra/ES (título provisório), a ser defendida no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação - PPGMPE/UFES - eu, Eduardo da Silva Araujo, elaborei esse formulário para coletar sugestões de obras relevantes, que poderão vir a compor esse material.

Um dos eixos do produto apresentará sugestões aos docentes da rede municipal da Serra de materiais de diversos tipos que possam ser utilizados, tanto para atividades de sala de aula quanto para a construção e ampliação do seu conhecimento sobre o tema. A proposta é incluir sugestões de filmes, documentários, séries, podcasts, livros de literatura infantil/infanto juvenil e de literatura adulta. Em cada questão farei o pedido sugestões de obras que se relacionem à temática étnico-racial, negra e afro-brasileira.

Quanto mais informação melhor, por exemplos, no caso dos livros citar o/a autor/a, etc.

* Não é necessário completar todas as perguntas. Caso não tenha sugestões em alguma das áreas não é problema.

Agradeço a cada um que puder ajudar nessa construção.

***Obrigatório**

1. Concede permissão para que as informações sejam usadas na pesquisa?

* Marcar apenas uma opção.

Sim Não

2. Nome: *

3. E-mail: *

4. Filmes: Cite até 5 filmes relacionados ao tema:

5. Livros/Literatura (adulto): Cite até 5 livros relacionados ao tema:

6. Livros/Literatura Infantil - Infanto Juvenil: cite até 5 livros relacionados ao tema:

7. Livros Teóricos: Cite até 5 livros com temáticas relacionadas ao racismo, antirracismo, história e cultura africana/afro-brasileira, feminismo negro ou educação étnico-racial:

8. Seriados: Cite até 5 seriados relacionados ao tema:

9. Documentários: Cite até 5 documentários relacionados ao tema:

10. Podcasts: Você conhece algum podcast de temática racial que recomendaria? Qual?

11. Canais de Youtube: Tem alguma recomendação de canal de Youtube sobre a temática? Qual?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.