

"NÓS AFRO & ORIGINÁRIOS"

Questões emergentes



ORGANIZADORAS

Adriana Moreira da Rocha-Veiga

Denise Santos da Cruz

Taize Gonçalves Goulart



TERRIED

"NÓS AFRO & ORIGINÁRIOS"

Questões emergentes



ORGANIZADORAS

Adriana Moreira da Rocha-Veiga

Denise Santos da Cruz

Taize Gonçalves Goulart



TERRIED

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras
Direitos de Edição Reservados à Editora Terried
É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

“NÓS AFRO & ORIGINÁRIOS”. Questões emergentes. [livro eletrônico] / Organizadores: Adriana Moreira da Rocha-Veiga; Denise Santos da Cruz; Taize Gonçalves Goulart. -- 1. ed. -- Alegrete, RS : Editora TerriED, 2024.

PDF-

ISBN 978-65-84959-78-1

1. Educação

23-147990

CDD-370-1

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação docente 610.5



10.48209/978-65-84959-78-1



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

ORGANIZADORAS:

Adriana Moreira da Rocha-Veiga

Denise Santos da Cruz

Taize Gonçalves Goulart

AUTORES:

Jurandir Goulart Soares

Denise Santos da Cruz

Adriana Moreira da Rocha-Veiga

Luís Miguel Dias Caetano

Taize Gonçalves Goulart

Adriana Cristina Gomes

Leocinara Paula Ribeiro Julião

João Gabriel Julião Salcedo

Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz

Tatiana Andreza da Silva Marinho

Sara José Soares

Rosileia de Oliveira Mundoco

Karylleila dos Santos Andrade

ARTE CAPISTA

Designer Luana da Rocha Maciel

Aos nossos ancestrais
Africanos
Ameríndios
Afrobrasileiros
Remanescentes afro e originários
Todos raízes fortes do nosso Baobá

Da calma e do silêncio

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.
Quando meu olhar
se perder no nada,
por favor,
não me despertem,
quero reter,
no adentro da íris,
a menor sombra,
do ínfimo movimento.
Quando meus pés
abrandarem na marcha,
por favor,
não me forcem.
Caminhar para quê?
Deixem-me quedar,
deixem-me quieta,
na aparente inércia.
Nem todo viandante
anda estradas,
há mundos submersos,
que só o silêncio
da poesia penetra.

—

Conceição Evaristo,
no livro “Poemas da recordação e outros movimentos”.
Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

SUMÁRIO

Prefácio.....10

Apresentação.....15

CAPÍTULO 1

**Filosofia Africana Contemporânea: de África para o Mundo
.....22**

Jurandir Goulart Soares

doi: 10.48209/978-65-84959-78-0

CAPÍTULO 2

**As Cores da Mudança na Pós-Graduação em Educação:
Realidade e Desafios pela Dignidade Humana.....51**

Denise Santos da Cruz

Adriana Moreira da Rocha-Veiga

Luís Miguel Dias Caetano

doi: 10.48209/978-65-84959-78-2

CAPÍTULO 3

**A Identidade Negra e o Letramento Racial na Primeira Infância
.....82**

Taíze Gonçalves Goulart

Denise Santos da Cruz

Adriana Moreira da Rocha-Veiga

doi: 10.48209/978-65-84959-78-3

CAPÍTULO 4

**Podcast, uma Ferramenta de Empoderamento Cidadão.
Para Além do Letramento Racial.....99**

Adriana Cristina Gomes

doi: 10.48209/978-65-84959-78-4

CAPÍTULO 5

Diálogo entre o Rap do Emicida, a Vida e Luta de uma Mulher Negra e as Relações Sociais em Contextos Excludentes: Resistência pela Educação e Conquista dos Espaços Historicamente Negados.....117

Leocinara Paula Ribeiro Julião

João Gabriel Julião Salcedo

doi: 10.48209/978-65-84959-78-5

CAPÍTULO 6

Políticas Públicas de Educação Índigena na Rede Municipal de Ensino de Manaus.....141

Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz

Adriana Moreira da Rocha Veiga

Tatiana Andreza da Silva Marinho

doi: 10.48209/978-65-84959-78-6

CAPÍTULO 7

As Principais Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena Implementadas no Tocantins entre 2019 a 2022 163

Sara José Soares

Rosileia de Oliveira Mundoco

Karylleila dos Santos Andrade

doi: 10.48209/978-65-84959-78-7

Sobre as Organizadoras.....191

Sobre os Autores.....192

PREFÁCIO

*Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão
E se fartar de pão*

[Milton Nascimento, O Cio da Terra, Estrofe I]

Prefaciар esta primeira escrita coletiva do grupo, “Nós Afro e Originários”, é de fato um convite muito honroso para mim. A minha trajetória formativa na Universidade Federal de Santa Maria iniciou com a minha participação no GPKosmos – Grupo de Estudos sobre Cultura Digital e Redes de Formação, em 2013. Este grupo tem sido berço de muitos mestres, doutores e pós-doutores orientados pela nossa companheira de muitos percursos, Prof^a. Dr^a. Adriana Moreira da Rocha-Veiga.

No meu pós-doutorado me foi colocado pela mesma, então minha supervisora de estágio pós-doutoral, o desafio de reunirmos pessoas afrodescendentes e originárias, em um grupo de whatsapp, movimentado por vídeos, documentários, podcasts, lives, com temas de interesse para a causa étnico-cultural-racial. Assim nasceu o nosso “Nós Afro e Originários”.

Arregaçamos, literalmente, as mangas e convidamos amigos, amigos dos amigos e colegas, com uma força tal, que me soou como um “chamado” ao trabalho interracial e antirracista na educação. Eis que surgiria o “Nós Afro & Originários” com o desejo declarado de se constituir como Centro de Referência Intercultural em Políticas Afirmativas e Educação Antirracista – iniciando como grupo certificado pela UFSM e CNPq em 2022.

A expressão que adotamos, “Nós Afro & Originários”, tem raízes profundas na história do Brasil. Desde o início da colonização europeia, houve diversas ondas de tráfico de africanos escravizados – além da escravização dos povos originários deste continente. Os portugueses introduziram o cultivo da cana-de-açúcar no Brasil, e o tráfico de pes-

soas escravizadas na África tornou-se uma atividade lucrativa. Cerca de 4,9 milhões de africanos foram trazidos para o Brasil, principalmente da região Centro-Occidental, ocupada por países como Congo e Angola.

Esses povos Banto, que falavam línguas como Quicongo, Quimbundo e Umbundo, tiveram um impacto significativo na língua portuguesa no Brasil, moldando-a com uma nova musicalidade, estrutura sintática e centenas de novas palavras e expressões. A cultura africana chegou ao Brasil a partir do século 16, com os povos escravizados trazidos da África durante o longo período do tráfico negreiro transatlântico. A diáspora africana envolveu migração forçada, mas também redefinição identitária, resultando na existência de sociedades afro-diaspóricas, incluindo o Brasil.

É importante reconhecer e valorizar essa herança rica e diversa em nossa cultura. A busca pelo reconhecimento da participação africana na constituição da nação brasileira é a causa que nos move na educação. Reconhecer a legitimidade dos movimentos negros é mais do que mencionar a consciência negra no mês de novembro. O racismo faz parte da estrutura social desta sociedade brasileira que, mergulhada no preconceito, discrimina, segrega e estigmatiza.

Descolonizar é o processo reverso de toda essa obra que em cinco séculos foi sendo enraizada. 524 anos de colonização em que apenas 135 anos demarcam a “libertação da escravatura” – ainda trazemos esta marca no cerne do nosso ser. Compreendemos essa pseudolibertação como o marco de uma nova desordem na vida dos africanos diaspóricos e seus descendentes, pois este povo, nosso povo, teve as portas das fazendas e engenhos escancaradas para seguir em direção ao nada. Para ser livre de verdade teria que ter opções de escolha, inclusive de retornar à própria terra em melhores condições, de receber indenização pelos serviços gratuitos prestados e que deram origem ao enriquecimento dos cafeicultores e donos de engenho. Mas falo nisso *en passant*, para lembrar a todos o meu lugar de fala e o lugar de fala dos meus companheiros e companheiras de grupo.

Os povos originários do Brasil são os “indígenas”, e este é um termo muito vago para definir os primeiros habitantes deste solo antes da chegada dos portugueses. Apenas no território nacional existem aproximadamente 230 tribos distintas ainda coesas em cerca de 1,7 milhão de pessoas, distribuídas em mais de 300 etnias. Estes povos têm uma rica diversidade cultural e histórica. A sua presença no território brasileiro remonta a milênios, com evidências de ocupação há pelo menos 12 mil anos. Quem seriam, pois, os verdadeiros proprietários desta terra?

Olho para o pampa gaúcho, então fecho os olhos e sinto o vento frio assovar ao longe e o som trazendo da história o grito de bravura: “- Esta terra tem dono!”. Nesta terra, que tinha donos, o apagamento e etnocídio fizeram praticamente desaparecer os coletivos Charrua e Minuano desta pampa gaúcha. Com o branqueamento induzido por Portugal e Espanha e uma constituição identitária bricolada por meias informações, histórias de raptos e silêncios estratégicos, surge um povo que cultua tradições expropriadas e nega a memória indígena, privilegiando um folclore que desconfigurou o indígena, agora batizado como gaúcho, cujo significado leva à imagem de pessoa pobre em terra alheia.

Porém, a exemplo dos afrodiaspóricos e afrobrasileiros, existe uma cultura indígena cuja produção material e imaterial, vasta e diversificada, registra a existência de inúmeros e distintos povos em todo o Brasil. Cultura resultante da mistura de vários grupos, dentre eles os povos indígenas - habitantes originais do território nacional, vinculados organicamente a esta extensa terra.

A relação entre os povos africanos escravizados e os indígenas no Brasil é complexa e multifacetada. Compartilharam a colonização – iniciada já em 1500 e a escravidão. Os indígenas foram os primeiros a serem explorados pelos colonizadores, e ainda estigmatizados como indolentes e pagãos. Porém, a escravidão indígena, embora muitos tenham sido submetidos a trabalhos forçados, doenças e violência, não foi tão extensiva quanto a africana.

Os escravos africanos trabalhavam nas plantações de cana-de-açúcar, minas e outras atividades, sendo submetidos pelo uso da força física. O escravagismo colonialista contrapunha-se ao espírito livre dos povos originários – que conheciam a sua terra e dela extraíam os elementos para a sua sobrevivência, sem interferir nos ciclos da natureza, pois sabiam que eram parte natural nesse equilíbrio.

Existem fortes traços de que houve interação entre africanos e indígenas, especialmente nas regiões onde viviam próximos. Isso resultou em trocas culturais, como a mistura de línguas, costumes e crenças. Alguns grupos indígenas ajudaram os escravos fugitivos, criando comunidades chamadas “quilombos”.

Na resistência e lutas, tanto africanos quanto indígenas resistiram à opressão colonial. Determinados guerreiros, eles lutaram contra os colonizadores e buscaram liberdade. O Quilombo dos Palmares, liderado por Zumbi dos Palmares, é um exemplo famoso de resistência, com uma população diversificada de africanos e indígenas.

O legado e identidade da influência africana e indígena está presente na cultura brasileira até hoje, como por exemplo, na música, dança, culinária e religião. A verdadeira etnia dos brasileiros atuais tem ascendência mista, combinando raízes africanas e indígenas. Esta realidade cobre mais da metade do território brasileiro, branqueando à medida que afunila para o cone sul.

Por outro lado, historicamente, o sistema estruturou um registro de saque em relação às populações afro e originárias, produzindo uma pedagogia que afasta os sujeitos negros e indígenas da produção de filosofias, estéticas e concepções de mundo. Precisamos, portanto, descolonizar a pedagogia e produzir novas pedagogias antirracistas e interculturais.

“Nós afro & originários” não somos uma onda passageira. Não passaremos no ano que vem ou cederemos para outras emergências dentre tantas. A nossa causa é coletiva e chegamos definitivamente para tratar das questões que demarcam exclusão, desterritorialização,

segregação, estigmatização e ir além, potencializando a igualdade de oportunidades que for sendo descortinada à nossa frente.

Percebo que me deixei levar pela memória formativa, de uma criança negra, que sofreu preconceito e discriminação e, talvez, quase que tardiamente, se descobriu negra para que pudesse regatar em si a ancestralidade. Eu sou a ancestralidade. Esta frase resume tudo e homenageia esta primeira obra, produzida por muitas mãos, pretas, indígenas e brancas, demonstrando a essência que constitui a nossa identidade inter-étnico-cultural.

Aos sete dias do mês de julho de 2024.

Denise Santos da Cruz, Prof^a. Dr^a.

Pós-doutora em Educação, com estágio pós-doutoral em políticas afirmativas de cotas étnico-raciais na pós-graduação *stricto sensu*, sob a supervisão da Prof^a. Dr^a. Adriana Moreira da Rocha-Veiga.

APRESENTAÇÃO

Tudo iniciou com os diálogos entre uma branca, bisneta de uma índia Charrua, mas totalmente distante de suas raízes ameríndias, e uma negra (ela diria, preta), mistura de branco e preta, que escondia bem no fundo do inconsciente sua infância como criança negra em uma sociedade que alimentava o racismo em sua estrutura. Desses momentos, me doeou fundo ela contar que na escola primária (assim se chamava na década de 1960), era uma menina quieta que não tomava a iniciativa para brincar porque as colegas a evitavam. Até que a professora resolveria, declarando “chamem a colega para brincar, ela é neta de militar”. De pronto, o status de fazer parte de uma família de militares graduados a branquearia e permitiria fazer parte das brincadeiras infantis. A menina negra, branqueada em um repente, não se daria conta de sua negritude, até que, adulta, a partir dos diálogos e leituras reflexivas no seu pós-doutorado, compreenderia o significado complexo e a profundidade emocional de “ser negra”. Aliás, eu encontraria em uma livraria o livro de Bianca Santana, “Quando me descobri negra” e a presentearia.

Mudou tudo a partir daí. O tema da pesquisa no estágio pós-doutoral. A biblioteca que seria ampliada por novos títulos e autores, muitos. Novos parceiros de diálogo, como Frantz Fanon, Conceição Evaristo, Jorge Evaristo, Laurentino Gomes, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Paul Giroy, Silvio Luiz de Almeida, Genivalda Santos, Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel, Sueli Carneiro, Edmilson, Muniz Sodré, Bianca Santana, Beatriz Nascimento, Leandro Narloch, dentre outros escritores negros empoderados na sua escrita e escrivência. Ela leu todos, e eu também.

E certo dia brilhou uma ideia, reunir os negros e negras que conhecemos em um grupo de *wattsapp* para ir abrindo novas frentes dialógicas, compartilhar mídias, leituras, reflexões, enfim, mobilizar

para a temática. O grupo precisava de um nome, “Nós Afro” pareceu perfeito para mim e, já mobilizando as vozes da África que ecoam no meu coração, inspirei-me na imagem internalizada dos Charruas e dos Pampeanos, cruzando as pampas gaúchas velozmente com seus cavalos selvagens. Então, surge a ideia do “Nós Afro & Originários”.

O processo de implantação do “Nós Afro & Originários” foi reunindo pesquisadores e estudantes, com foco e objetivo na discussão e proposição de uma educação antirracista e pedagogia decolonial. Em uma constituição multiprofissional e inter/transdisciplinar, pretende atuar a partir de projetos de ensino, pesquisa e extensão, no seio da educação básica e superior, aglutinando outros grupos e redes em parcerias fecundas. A partir de referências teóricas e metodológicas inter/transdisciplinares traz a possível compreensão dos níveis estrutural e funcional da pessoa (biológicos, cognitivos, emocionais e comportamentais) nos contextos de racismo, preconceito e discriminação. O mapeamento das experiências existentes irá apontar os fatores que impedem a educação atual de contribuir às questões étnico-raciais, das diferenças humanas e culturais que discriminam as pessoas e, em especial, as crianças, na sociedade e nos processos educativos.

“Nós Afro & Originários” pretende constituir-se um Centro de Referência Intercultural em Políticas Afirmativas e Educação Antirracista, a partir de duas linhas de pesquisa:

- *Educação, culturas e Relações Étnico-Raciais*, com o propósito de desenvolver estudos e práticas voltadas à diversidade cultural, às linguagens e às relações étnico-raciais na escola e na sociedade, considerando as políticas públicas afirmativas e diversidades, os programas de formação inicial e continuada de professores/as e a igualdade de oportunidades pessoais e profissionais.

- *Pedagogia decolonial, currículo e formação em contextos de diferenças*, com a intenção de produzir estudos e práticas que permitam desenvolver uma pedagogia decolonial, intercultural e antirracis-

ta, compreendendo a importância da África e dos povos originários na constituição da nação brasileira.

A primeira parte da obra é dedicada às produções que têm como temas a filosofia africana, as políticas afirmativas de cotas étnico-raciais, a educação antirracista, as questões étnico-raciais, a identidade racial e o letramento racial, destacando-se, inclusive o diálogo com a questão étnico-cultural e com o ativismo engajado (capítulos 1 a 7).

Os capítulos seguintes trazem os povos originários e as políticas públicas de educação indígena na atualidade, apresentando a realidade na Rede Pública Municipal de Manaus (8) e na Rede Pública Estadual de Tocantins (9).

Neste primeiro capítulo, *Filosofia Africana Contemporânea: De África para o mundo*, Jurandir Goulart SOARES, a partir de uma pesquisa bibliográfica, recorte da sua Dissertação de Mestrado discorre sobre a filosofia africana contemporânea como base epistemológica em vista de alteridade no campo filosófico, antropológico e social. Na pesquisa ateu-se sobre a filosofia africana contemporânea, a fim de identificar categorias do pensamento africano que constituam o ponto de partida para uma epistemologia africana. Desse modo, a abordagem da filosofia africana está constituída pelos três grandes referenciais: o referencial da objetivação, o referencial da subjetivação e o referencial da intersubjetivação. No referencial da objetivação, tratar-se-á da etnofilosofia; no referencial da subjetivação, optar-se-á pela afrocentricidade e no referencial da intersubjetivação, tratar-se-á do tema da interculturalidade na filosofia africana. Depois de explicitar as metamorfoses da filosofia africana contemporânea por meio das três abordagens, o texto converge para uma discussão acerca da tarefa da filosofia africana a partir do paradigma da libertação. [Palavras-chave: Filosofia africana. Proximidade. Diálogo. Intersubjetividade. Libertação].

Denise Santos da CRUZ, Adriana Moreira da ROCHA-VEIGA e Luís Miguel Dias CAETANO contribuem com esta obra coletiva, por

meio do segundo capítulo: *As cores da mudança na Pós-Graduação em Educação: Realidade e desafios pela dignidade humana*. Este texto resulta de pesquisa desenvolvida no Estágio Pós-Doutoral da primeira autora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em parceria acadêmica com os outros dois autores. Apresenta o contexto de implantação, avaliação e acompanhamento das políticas de ações afirmativas e cotas à efetiva inclusão da população negra e quilombola nos cursos de mestrado e doutorado, Área Educação. Trata-se de estudo de caso descritivo-interpretativo dos acadêmicos ingressantes por cotas étnico-raciais em 2022 e 2023 no PPGE/UFSM. A recolha das informações em entrevistas individuais com 12 cotistas ocorreu por meio do Google Forms, sendo analisadas qualitativamente por Análise de Conteúdo combinada ao software de Análise Qualitativa de Dados webQDA, baseado na Web. O estudo étnico-racial baseou-se na interpretação de que: as políticas afirmativas e inclusivas das cotas, aplicadas à formação e produção científica de pós-graduandos/as, apoiam o movimento pela igualdade de oportunidades e justiça social à população negra e quilombolas; o fomento à pesquisa científica, por meio do sistema de cotas étnico-raciais e de bolsas na pós-graduação garantem o ingresso, permanência e sucesso acadêmico dos cotistas; a adaptação acadêmica ao conjunto das políticas afirmativas e diversidades continua sendo reorganizada à luz da Lei n.12.711/2012 (lei das cotas) até 2023. Espera-se que esta produção contribua para o incremento dos subsídios teóricos e interpretativos na mobilização de estratégias para garantir a equidade e oportunidades à inclusão social, no aperfeiçoamento e formação de pesquisadores/as e futuros/as doutores/as negros/as e quilombolas na Educação Superior.[Palavras-chaves: Lei das Cotas. Pós-Graduação. Educação. População Negra. Quilombolas].

Taize Gonçalves GOULART e Denise Santos da CRUZ, apresentam o terceiro capítulo, *A identidade negra e o letramento racial na primeira infância*. As autoras discutem a questão do letramento ra-

cial na primeira infância e da abordagem dessa temática nos primeiros sete anos da criança, mais precisamente, no ambiente escolar. Desse modo, mobilizaram alguns artigos de referência de obra há pouco lançada, intitulada *Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa*, em que os autores abordam questões relacionadas à importância do letramento racial para a construção das identidades, a fim de promover igualdade e equidade entre sujeitos negros e brancos. Também se considerou pertinente mencionar a crise de identidade existente no Brasil, a máscara da branquitude que ainda assombra, de modo que muitos não sabem identificar a sua própria etnia. O pano de fundo desta discussão é a noção de racismo como estrutura social, em que pesa a educação para as relações étnico-raciais e, em consequência, o letramento racial da primeira infância e sua relevância como chave para quebrar o racismo imbuído na sociedade e, ainda, a posição subalterna reservada e esperada que o povo negro ocupa, no Brasil, desde o período colonial. [Palavras-chave: letramento racial; racismo; criança; educação; escola]

Adriana Cristina GOMES contribui, com o quarto capítulo, *Podcast, uma ferramenta de empoderamento cidadão para além do letramento racial*. A busca por diferentes formas de organização e desenvolvimento de aprendizagens que visem introduzir o empoderamento cidadão de diferentes grupos étnicos nas escolas são fundamentais para se alcançar a justiça social para estes povos que foram tolhidos de sua cultura e da sua identidade ancestral diante da injustiça permeada por indiscutíveis fenômenos da branquitude e do euro centrismo discriminado em nosso país. Desta forma o objetivo desta escrita foi a ênfase ao protagonismo negro e originário para que as crianças tenham referências de sua história na luta contra o racismo e vislumbrando o letramento étnico-racial. Para tanto, a abordagem de tecnologias que possam ser usadas como ferramentas para a constituição de conhecimentos que possibilitem o antirracismo, razão pela qual o podcast foi base para a produção de conteúdo voltado para as relações étnico-raciais, principalmente as que tratam da religiosidade, da cultura africa-

na e afrobrasileira. [Podcast. Ancestralidade. Sabedoria. Letramento étnico-racial. Tecnologias].

Leocinara Paula Ribeiro JULIÃO e João Gabriel Julião SALCEDO trazem uma escrivência, intitulada *Diálogo entre o rap do Emicida, a vida e luta de uma mulher negra e as relações sociais em contextos excludentes: Resistência pela educação e conquista dos espaços historicamente negados*. Este quinto capítulo apresenta o diálogo entre as músicas do terceiro álbum do rapper e ativista Leandro Roque de Oliveira, conhecido como Emicida, a vida e lutas dos autores deste artigo e as relações sociais nos espaços de exclusão, como resistir através da educação e das conquistas desses espaços, por muito tempo negado aos negros e povo originários. A escolha de compreender as letras das músicas decorre da apresentação de trabalho acadêmico na disciplina Seminário PPE940 – Epistemologia Dissidentes/Insurgente e Educação: O lugar da diferença na contemporaneidade, na modalidade de Aluno Especial de Pós-graduação, no 1º semestre de 2023. [Palavras Chaves: Relações sociais. Rap. Sobrevivência. Exclusão. Família].

Julia Graziela Bernardino de Araújo QUEIROZ, Adriana Moreira da ROCHA-VEIGA e Tatiana Andreza da Silva MARINHO, apresentam o sexto capítulo, “Políticas Públicas de Educação Indígena na Rede Municipal de Ensino de Manaus”. A pesquisa teve como objetivos analisar as políticas públicas de Educação Escolar Indígena e discutir sobre os avanços e desafios desta modalidade na Rede Municipal de Ensino de Manaus, tendo em vista os direitos assegurados respeitando as especificidades presentes na Educação Escolar Indígena. O estudo baseou-se na abordagem qualitativa de cunho exploratório descritivo. Realizou-se no estudo desdobramentos tais como: consulta a documentos de âmbito nacional que normatizam essa modalidade de ensino e municipal que asseguram o direito à educação e retratam as ações da Gerência de Educação Escolar Indígena para atender a Educação Escolar Indígena na referida rede de ensino. Os resultados evidenciaram que a rede de ensino tem avançado na organização na Educação Escolar Indígena, tendo em vista que assegura o direito às especificidades nos processos

de aprendizagem e identidade, como a preservação da língua materna. No entanto, há ausência de acompanhamento quanto às ações para que se efetivem na prática, o que implica na reprodução de modelos educacionais pertencentes à estrutura da rede e que não se articulam com as especificidades da Educação Escolar Indígena. [Palavras-chave: Educação escolar indígena. Políticas públicas. Direito. Ensino].

O sétimo capítulo, “As principais políticas públicas para a Educação Escolar Indígena implementadas no Tocantins entre 2019 e 2022” foi produzido por Sara José SOARES, Rosileia de Oliveira MUNDOCO e Karylleila dos Santos ANDRADE. Decorre de um recorte de pesquisa acerca das políticas públicas para a Educação Escolar Indígena (EEI) implementadas no estado do Tocantins, entre 2019 e 2022. O objetivo foi estudar o desenvolvimento, manutenção ou retrocesso de ações voltadas para a EEI no estado. Trabalhamos a partir de análise de conteúdo em uma pesquisa documental de abordagem qualitativa social, elencando as políticas públicas desenvolvidas por ano, de acordo com as informações do Plano Plurianual da Secretaria de Educação do Tocantins. Foi possível perceber que a EEI tem sido tratada com seriedade no estado, e que, mesmo sofrendo os impactos da Pandemia da COVID-19 e outros reveses, conseguiu-se manter em funcionamento e uma tímida ascensão das ações programadas para a EEI. [Palavras-chaves: Educação intercultural. Governo Bolsonaro. Políticas Públicas. Povos Indígenas do Tocantins].

Esta é a primeira produção coletiva que o “Nós Afro & Originários” apresenta, na expectativa de que provoque reflexões e debates. O nosso horizonte é alimentar a produção científica no campo temático da educação das relações étnico-raciais, fecundando novos tempos e espaços de práticas sociais.

À leitura, com sabor e muitas cores.

Adriana Moreira da Rocha-Veiga Profa. Dra.

Em 20 de maio de 2024.

CAPÍTULO 1

FILOSOFIA AFRICANA CONTEMPORÂNEA: DE ÁFRICA PARA O MUNDO¹

Jurandir Goulart Soares²

Doi: 10.48209/978-65-84959-78-0

Introdução

O estudo da filosofia africana tornou-se para mim uma aventura permeada de vida e reflexão: vida porque me leva para mais próximo da realidade do povo africano e me faz sentir mais filho da ‘Mãe África’, na medida em que estabeleço o diálogo e a aproximação com a realidade africana; reflexão, pois no contato com a literatura filosófica africana e latino-americana, ainda que limitada (lusófona) fui desafiado a fazer uma leitura filosófica do homem africano e assumir um compromisso, particularmente no que se refere à educação em vista da libertação e da promoção humana.

Esta pesquisa não é autobiográfica, mas de certo modo, todo o autor deixa rastros de vida na sua obra, por mais teórica que seja, isso porque a vida e a teoria são inseparáveis. A obra apresenta-se como um reflexo da pessoa, enquanto a pessoa, ou melhor, o itinerário hu-

¹ Textos apresentados na Semana de Estudos dos Cursos de Filosofia e Teologia da Faculdade Palotina (FAPAS), realizada durante os dias 03 a 05 de abril de 2023 – sendo divulgado em Anais do evento. Para esta publicação o texto foi reestruturado e ampliado.

² O autor tem Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Palotina – FAPAS (2003-2007). Bacharel em Teologia pela Faculdade Palotina – FAPAS (2007-2010). Mestrado em Educação concentrado no Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica de Moçambique – Campus de Maxixe (2014 – 2018). Atualmente Reitor do Seminário Maior dos Padres e Irmãos Palotinos em Santa Maria, RS. Participante do Nós Afro & Originários – Centro de Referência Intercultural em Políticas Afirmativas e Educação Antirracista.

mano, intelectual e espiritual da pessoa desvenda as profundezas da obra. Para conhecer quem é uma pessoa, nada melhor do que, conviver com ela, comer com ela, falar a sua língua. Neste caso, a língua é uma importante chave para conhecer a cosmovisão africana. Falar a língua é assumir o mundo, uma cultura e gozar de sua hospitalidade, alegria e solidariedade. Por isso, a proposta deste estudo é de aproximar-se, não como explorador; mas como quem busca a humanização recíproca e partilha de saberes em vista de outro mundo possível, de paz, justiça social e de respeito as diferenças culturais.

O texto que segue é parte da dissertação do Mestrado (2018) e quer ser uma tentativa de apresentar alguns contextos em que germina a filosofia africana contemporânea, seus expoentes, alguns pensamentos referenciais, controversas e por fim, apresentar o paradigma libertário que percorre a história como um fio vermelho do pensamento filosófico africano contemporâneo.

O aproximar-se da filosofia africana

A Filosofia Latino-americana, proposta pelo filósofo Enrique Dussel, apresenta uma pedagogia que oferece elementos pertinentes para prosseguir o caminho de autonomia almejado pela filosofia africana, uma vez que os dois continentes têm histórias semelhantes de subjugação. E o primeiro elemento a destacar-se é o encontro com o outro (povo, cultura e pensamento). Fala-se de aproximação na coresponsabilidade, na fraternidade para encurtar distância:

Aproximar-se na justiça é sempre um risco porque é encurtar distâncias para uma liberdade distinta [...]. Encurtar distância é a praxis. É um agir para o outro como o outro é uma acção ou actualidade que se dirige à proximidade. A praxis é isto e nada mais: um aproximar da proximidade (Dussel, 1977, p. 23).

Neste sentido aproximar da Filosofia africana é uma oportunidade não somente do pensamento mas da realidade mais abrangente do homem africano, o que poderíamos chamar de estudos africanos. De acordo com o pensamento de Paulin Hountondji, filósofo do Benim:

“Quando falamos de estudos africanos, normalmente estamos a referir-nos não apenas a uma disciplina, mas a todo um leque de disciplinas cujo objeto de estudo é África. Entre estas incluem-se, frequentemente, disciplinas como a “história africana”, “antropologia e sociologia africanas”, linguística africana”, política africana”, “filosofia africana”, etc. (2008, p. 149). Nesse contexto de estudos africanos, aproximar-se do outro diz respeito ao contacto com os textos dos filósofos africanos e, conseqüentemente, com os seus autores e com o seu contexto, na perspectiva das “epistemologias do Sul”, provenientes da América Latina, África. Elas (Santos; Meneses, 2009, p. 13), “valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre os conhecimentos”. Ao inverso de um pensamento hegemônico abissal da modernidade ocidental que coloca linhas divisórias entre as culturas separando-as a ponto de negar a humanidade das culturas periféricas. Assim, a dúvida sobre a existência da Filosofia Africana é, fundamentalmente, um questionamento acerca do estatuto ontológico de seres humanos dos africanos (Ramose, 2011).

Dada essa realidade, o intuito deste capítulo é aproximar o interlocutor da filosofia africana, identificando chaves epistemológicas, com as quais se possa fazer um diálogo autônomo com outras vertentes filosóficas. Para tal, indica-se três aspectos importantes do nascimento e desenvolvimento da filosofia africana: o seu conceito, a sua abordagem e a sua tarefa.

Amigo da sabedoria africana

A aventura filosófica que aqui se almeja, pretende ser, antes de mais, um olhar ao homem africano, na perspectiva da filosofia africana, um inverso à crítica feita por Paulin Hountondji à etnofilosofia, ao afirmar que «por filosofia africana entendo o conjunto de textos filosóficos (sejam eles orais, sejam escritos) produzidos por africanos». Sendo assim, admite-se apenas o título de filosofia africana/filósofo africano

àqueles que possuem as três condições: condição geográfica, condição literária e a condição de autoavaliação filosófica (Mucale, 2014).

Na condição de sujeito epistêmico, com os pés plantados em África, o investigador é interpelado a pensar e a escrever textos que versem sobre a realidade africana e sobre problemas africanos, uma investigação científica autônoma e autoconsciente. Tais textos devem, em primeira mão, estar direcionados aos destinatários africanos, em seguida abertos para o diálogo intercultural. Para Hountondji (2008), ainda estamos longe de alcançar esse objetivo final: um processo autônomo e autoconfiante de produção de conhecimento e de capitalização, que nos permita responder às nossas próprias questões e ir ao encontro das necessidades, tanto intelectuais como materiais, das sociedades africanas. Nesse sentido, a realidade/problema que aqui se propõe para aprofundamento, versa sobre alguns elementos do surgimento e desenvolvimento da filosofia africana contemporânea.

Maurice Muhatia Makumba, filósofo Queniano (2014), com a *Introdução à filosofia africana*, apresenta três características que definem a filosofia africana: uma filosofia escrita por uma pessoa de origem africana; uma filosofia escrita no continente africano e uma filosofia que lida com problemas africanos. Mais além, diz de Julius Nyerere, “na palavra “africanos” pode-se incluir todos aqueles que fizeram do continente o seu lar, negros, castanhos, ou brancos... o que significa esquecer a cor, ou raça, e recordar a humanidade” (Nyerere, 1965, p. 117 citado por Makumba, 2014, p. 40). Neste sentido, a filosofia africana já no seu conceito está aberta à intersubjetividade e é capaz de dialogar com outras culturas, o que se verifica sistematicamente em *Referenciais da Filosofia Africana: Em busca da Intersubjectivação* de José P. Castano (2010), iminente filósofo moçambicano.

Dito isso, apresenta-se a filosofia africana como uma realidade (contínua), ainda que precise afirmar-se autenticamente. Segundo Makumba (2014, p. 20): “Pode levantar-se a questão de saber qual é a

filosofia que é autenticamente africana, e qual é a filosofia africana que é autenticamente africana, mas cada vez menos pensadores questionam hoje a existência da filosofia africana em geral”. Em outras palavras, para o filósofo moçambicano, Severino Elias Ngoenha,

A existência de uma filosofia africana depende da existência de filósofos africanos. E estes, se não escreverem as suas obras, não poderão fundar uma verdadeira filosofia. É importante recuperar as «migalhas filosóficas» dispersas na nossa tradição oral, conscientes que a verdadeira filosofia iniciar-se-á no preciso momento desta transcrição, no momento exacto em que a memória, fixando-se ao papiro, se submeterá a uma possibilidade crítica, a única capaz de fundar uma verdadeira filosofia (2014, p. 99).

O mesmo Ngoenha (2013, p. 43), em *Intercultura, Alternativa à Governança Biopolítica?*, reitera: “o que é mais importante e precioso no objeto da filosofia africana é o seu carácter incerto, inacabado, instável, e mesmo a sua equivocidade. A sua própria possibilidade de existência aparece em primeiro lugar como problemática”. Problemática na medida em que não há produção filosófica quando se ignora tradição oral e se fecha em si mesmo; mas que também não deve ser uma produção *extraverdida*, ou seja, orientada para o exterior, destinada a ir ao encontro das necessidades teóricas dos nossos parceiros ocidentais e a responder as perguntas por eles colocadas (Houtondji, 2008).

A primeira noção de filosofia africana vem dos primórdios da filosofia grega quando ainda não se tinha um sistema filosófico definido e o que tinha como certo é que a filosofia estava relacionada com o amor ao saber.

Quando se dirige um olhar de perto para as definições geralmente aceites de Filosofia, até mesmo para a estritamente etimológica de amor da sabedoria, é inegavelmente claro que são absolutamente inclusivas, ou seja, não dependem de uma cultura ou de um tempo histórico (Makumba, 2014, p. 31).

Essa definição literal de filosofia, isto é, como amor à sabedoria, é um conceito transversal, que perpassa os tempos antigos, medieval, moderno e chega à atualidade servindo de base para muitas pesquisas

em diversas áreas da formação humana. Além disso (Ramose, 2011), a própria experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana, consequentemente, um *locus* filosófico.

De acordo com Soares (2007), na figura do célebre mestre Sócrates, Platão apresenta-nos o amor como um gênio mediador entre a realidade divina e a realidade humana. Esse gênio é identificado com o filósofo, aquele que ama a sabedoria e a ensina como amor, porque, enquanto gênio, faz a mediação do conhecimento gratuitamente como uma missão recebida de Deus.

Pela sua natureza a filosofia é uma experiência universal que pertence a todos os homens e, como tal, não precisa, num sentido absoluto, de justificação para a sua existência relacionada com gerações, gênero, geografias, políticas, ideologias, etc.. Contudo, o amor ao saber e ao ensinar, por outras palavras, é o amor e o compromisso que se têm para com a verdade e a justiça até às últimas consequências. A última consequência, no caso de Sócrates, foi a morte por ser coerente com os valores que buscava, tais como: autoconhecimento, verdade, justiça, piedade, beleza, etc. e, ao mesmo tempo, pelo método da Maiêutica, instigava também a juventude a dar à luz a verdade que estava esquecida (Ngonha, 2013).

Para Ngoenha (2015, p. 16), “a filosofia é uma ambição universal da razão, mas, ao mesmo tempo, ela manifesta-se por momentos inteiramente singulares, no espaço e no tempo”. A atividade filosófica está aberta a toda a espécie humana.

A filosofia africana não pode fugir a este facto, pois ela descobre-se como fazendo parte da raça humana. A sede de uma visão africana do cosmo e da realidade deve permanecer ao ritmo, e em continuidade, com a procura humana universal de correspondência do pensamento humano com a realidade e, em última análise, deve estar em consonância com a genuína aspiração humana pela verdade, a verdade absoluta (Makumba, 2014, p. 37).

Nesta mesma vertente, Mucale (2013, p. 71) afirma que: “defender a existência da filosofia africana, no seu estatuto epistemológico, é, evidentemente, resguardar a humanidade e dignidade do africano”. O que ainda hoje, com certa frequência, está a ser negado.

O ponto central não é simplesmente ser filosofia africana, mas sim, sem deixar de ser africana, ser uma filosofia aberta para o mundo e comprometida com os principais problemas filosóficos que afligem a humanidade, tanto ao nível local como global. Como sublinha Innocent M. Osuagwu (1999, p. 28) “se a filosofia africana quiser ser genuína, então terá de manter tanto a sua *africanidade*, como também a *filosoficidade*, como as suas caracterizações essenciais, pois nelas recebe a sua particularidade e ainda a sua universalidade”. Essas duas características, a originalidade africana e a rigorosidade filosófica, oferecem autenticidade para a filosofia africana (Makumaba, 2014).

Kwame Anthony Appiah, filósofo anglo-ganês, analisando o pensamento filósofo ganês Kwase Wiredu acerca da filosofia africana, resumidamente expressa o seguinte: o que torna um conceito interessante não é a quem ele pertence, mas sim o que ele é e o modo como lida com as realidades com que se confrontam aqueles a quem pertence. Appiah considera que a importância de ser filósofo africano, para sua filosofia, tanto é mais global, em certo sentido quanto mais local em outro. Local porque fala a partir da sua experiência de um lugar de África, Gana, mais global porque indaga o que, afinal, a particularidade da sua experiência ganesa pode oferecer à comunidade filosófica fora de África.

Segundo o pensamento de Wiredu, não existem verdades africanas, apenas verdades – algumas referentes à África. É com esses pressupostos que ele pergunta “o que o filósofo africano contemporâneo deve fazer com suas origens”. Os africanos, juntamente com todos os outros povos, procuram alcançar um destino especificamente humano. Em outras palavras, para o nosso autor, “o teste da concepção de filosofia africana por um filósofo africano contemporâneo está em saber

se ela lhe faculta empenhar-se frutiferamente na atividade do filosofar moderno, com uma consciência africana” (Weredu, 1980, s/p apud Aapphia, 1997, p. 153).

Para Mugabe Ramose (2008) não há nenhuma base ontológica para negar a existência de uma filosofia africana. Também argumentamos que, frequentemente, a luta pela definição de filosofia é, em última análise, o esforço para adquirir poder epistemológico e político sobre os outros. Nessa mesma linha, Ngoenha (2015, p. 74) especifica que a filosofia tem uma pretensão universal, que se justifica pela comum humanidade dos homens e pela diferença específica da racionalidade que os distingue de todos os seres; esta humanidade comum dá razão à própria existência, quer dizer, manifesta-a de maneiras diferentes. Para além disso, o filósofo moçambicano corrobora, afirmando que é legítimo e necessário que a filosofia surja das próprias situações existenciais concretas, das culturas dos próprios filósofos para continuamente as fundamentar e interrogar, a partir do pressuposto de uma humanidade comum.

Na perspectiva da libertação, (Dussel, 1977), a filosofia não se furta da realidade do mundo atual. A sua realidade é toda a terra, é toda humanidade, não exclui ninguém, pelo contrário, vai ao encontro dos últimos, dos *condenados da terra* e torna-os no centro da reflexão.

As diversas formas de apresentar o conceito de filosofia africana pelos autores acima citados, convergem no sentido de olhar para a filosofia africana a partir da própria humanidade, como uma atividade especificamente humana e de um homem concreto. Nesse sentido, cada um deles, a seu modo, demonstrou ser *um amigo da filosofia africana*, apoiado no princípio de *afrofilabilidade*, no sentido de que só quem tem amor a África e aos africanos pode procurar o que é melhor para eles (Mucale, 2013).

A partir desses dois princípios, o da universalidade e o da africanidade da filosofia africana é que desencadeará a aproximação e o encontro com a filosofia africana contemporânea nas suas três distintas abordagens; etnofilosofia, afrocentricidade e interculturalidade, como

se segue. Por limitação e delimitação foi feita a opção por essas abordagens, não se ignorando, contudo, a existências de outras abordagens da filosofia africana, como é o caso da corrente dos culturalistas (Bono) e da corrente dos liberalistas (Ngoenha), conforme a recente classificação dada por Castiano (2017) a respeito da filosofia moçambicana contemporânea.

Filosofia africana contemporânea em diálogo

Dada a complexidade da constituição da filosofia em geral e consequentemente, da filosofia africana, verifica-se também sua complexidade nas distintas abordagens. A obra *Referenciais da filosofia africana: em busca da intersubjetivação*, Castiano (2010), afirma a existência de uma filosofia de origem africana e problematiza os referenciais filosóficos da África. Estes pretendem construir uma identidade africana na filosofia, bem como desenvolver a inter-relação com outras filosofias para a restauração do continente (Sant’Ana, 2015).

Deste modo, a abordagem da filosofia africana a seguir está constituída pelos três grandes referenciais: o referencial da objetivação, o referencial da subjetivação e o referencial da intersubjetivação (Castiano, 2010). Tendo presente a variedade dos aspectos e sua extensão, optar-se-á por apenas um aspecto de cada um dos referenciais. No referencial da objetivação, tratar-se-á da etnofilosofia; no referencial subjetivação, optar-se-á pela afrocentricidade e no referencial da intersubjetivação, tratar-se-á do tema da interculturalidade na filosofia africana.

Etnofilosofia: um contínuo “lugar filosófico”

A primeira abordagem da filosofia africana contemporânea diz respeito à etnofilosofia, isto é, um modo de pensar a partir da vida e da cultura dos povos. Antes mesmo de fazer referências aos autores de textos escritos, não pode deixar de se refletir sobre a importância

da filosofia da *sagacidade*, ou ainda, a filosofia dos sábios africanos, como sugere Castiano (2015, p. 14), «devemos ir ter com os *sages* para debater temas contemporâneos e estar atentos ao discurso críticos por eles cultivados» e sobre os testemunhos dos autores orais, que passam a sua sabedoria de geração em geração, conforme o relato do historiador Jan Vansina (belga), um dos principais pensadores sobre Tradição oral: «uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais» (Vansina, 2011, p. 157). De acordo com esse relato pode-se dizer que os filósofos escritores devem reverência aos autores orais, por serem eles, os pioneiros da filosofia africana, mesmo que tal filosofia não esteja catalogada nos cânones da história da filosofia universal.

De acordo com Castiano (2010, p. 66), como os primeiros expoentes da etnofilosofia são apontados Placide Tempels (missionário franciscano belga), Alex Kagamé (padre, historiador e poeta ruandês) e John Mbiti (teólogo queniano), cada um tendo-se proposto a fundamentar a existência de filosofia nas culturas africanas usando caminhos diferentes. Alex Kagamé dá seguimento ao pensamento de Tempels, porém o seu ponto de partida é a linguagem como um elemento unificador do pensamento dos povos *Bantu*.

Dentre esses pioneiros evidencia-se o pensamento do missionário belga, Placide Tempels, a partir da famosa obra *A filosofia Bantu*, classificada como a primeira obra de sistematização da filosofia africana contemporânea (Appiah, 2007). Na posição de porta voz dos *bantu*, expressa Tempels (2019, p. 40):

Não podemos ficar à espera que o primeiro negro que nos apareça (e mais ainda, se for alguém das novas gerações), possa vir fazer-nos uma exposição sistemática do seu sistema ontológico. E, no entretanto, este sistema existe: e penetra e enforma todo o pensamento do primitivo e domina e orienta todo o seu comportamento.

Tempels (2019, p. 52) acrescenta ainda que o papel do pesquisador europeu vai mais além, uma vez que os Bantu ainda não apresentaram um tratado filosófico acabado com vocabulário próprio.

Não pretendemos, decerto, que os Bantu já tenham chegado à altura de nos poderem apresentar um tratado de filosofia, já exposto com um vocabulário adequado. A nossa formação intelectual permite-nos o desenvolvimento sistemático. Somos nós que lhes podemos dizer, de maneira precisa, qual é o conteúdo da sua concepção dos seres, de maneira que eles se reconheçam nas nossas palavra, e possam até acrescenta: “Tu, sim, que nos compreendeste; tu, sim, que agora já nos conheces bem; tu sim que ‘sab’ da mesma maneira que nós ‘sabemos’”

A partir dessas duas colocações de Tempels já se estabelecem críticas e questionamentos. O primeiro erro apontado por Hountondji (2008) é, justamente, a incompatibilidade entre a inconsciência do pensamento filosófico dos *Bantu* em relação à sua própria filosofia, que, como tal, é considerada a disciplina mais autoconsciente de todas.

Além disso, a obra de Tempels e dos seus seguidores foi classificada por Hountondji (2008) de “etnofilosofia”, ou seja, a tentativa de explorar e sistematizar o mundo conceitual das culturas tradicionais da África. “Na verdade, ela equivale a adotar a abordagem do folclorista: compilar a história natural do pensamento popular tradicional sobre as questões centrais da vida humana” (Apphia, 2007, p.138). Para Hountondji (2008), a etnofilosofia baseava-se, entre outros pressupostos, na ideia de que, nas sociedades de pequena escala ou sociedades primitivas, como são chamadas, vigorava uma total unanimidade, com toda a gente de comum acordo nas ideias, por assim dizer, um pensamento homogêneo. Em contraposição, não só na África moderna como também a chamada África tradicional vive-se a diversidade em vários domínios e, de modo particular, na filosofia, o pluralismo parece ser algo valioso e frutífero.

O argumento central de Tempels (2019, p. 57), na defesa da filosofia Bantu, corresponde à visão metafísica, ou, mais precisamente, a ontologia contida na sua filosofia.

Há determinadas palavras, na linguagem dos negros, que voltam sem cessar. São as palavras que exprimem os valores supremos, as supremas aspirações. Tais palavras são como que variações sobre um *leitmotiv*, que se vai repetindo na sua linguagem, no seu pensamento e em todos os seus acontecimentos e gestos. Este valor supremo é a vida, a força, o viver intensamente, ou a força vital.

De acordo com a análise de Castiano (2010, p. 67), “A tese principal de Tempels destaca a existência de um pensamento metafísico entre os povos *Bantu*. Segundo o mesmo, a concepção da vida entre os *Bantu* está centrada num valor cardinal que ele julgou encontrar nesses povos, nomeadamente a força vital”. Esta força vital é uma espécie de realidade invisível que se encontra por detrás de todas as coisas, uma força suprema no homem, já que este homem pode reforçar a sua força vital usando as outras forças vitais, tanto dos homens como das outras criaturas ou coisas.

Nessa mesma linha, para Raul Ruiz Asúa Altuna (missionário espanhol em Angola), a vida, princípio e fim de todo o criado e das comunidades bantas, tem uma causa primeira. Deus, princípio formador e informador de todos os seres. Foi Deus, quem dotou a criação com este princípio vital. Deus é o manancial e a plenitude de vida. Por isso, a vida é para os bantu, o maior dom de Deus e uma realidade sagrada e de preço inestimável (Altuna, 2006).

Nesta participação vital existe uma hierarquia de forças ativada pela interação contínua. A participação vital é um elemento de conexão, que une todos os seres sem os confundir, uma vez que é comum a todos e vivifica a cada um, pois está no seu interior. Os bantos contemplam a criação mediante um olhar unitário que é concretizado, posteriormente, em diferentes níveis de existência. A participação é a razão última, não somente pessoal de cada homem, mas desta unidade na multiplicidade, desta totalidade, desta unidade concêntrica e harmônica do mundo visível e invisível (Altuna, 2006, p. 53).

Em qualquer comunidade banta, ressalta Vicent Mulago, entende-se por participação vital ou união vital «uma relação de ser e de vida de cada um com os seus descendentes, sua família, seus irmãos e irmãs de clã, sua ascendência e com Deus. Em segundo lugar, uma relação ôntica, analógica de cada um com o seu patrimônio, o seu haver, com tudo aquilo que contém ou produz, com tudo aquilo que ali cresce e vive” (Mulago, 1965 apud Altuna, 2006, p. 57).

Contrariamente à noção de filosofia bantu exposta e defendida por Tempels, na ideia central de Força Vital, encontram-se os seguintes argumentos: em primeiro lugar diz Houtondji (2008), “a meu ver, a filosofia africana não devia ser concebida como uma mundivisão implícita partilhada inconscientemente por todos os africanos. Filosofia africana não era senão uma filosofia feita por africanos”. Em outras palavras, para Hountondji, atribuir a mundivisão africana à filosofia, levaria a mesma, “a ser entendida como uma actividade colectiva, acrítica, confundindo-se, até, com ideologia” (Mucale, 2013, p. 72). Outro argumento vem de Appiah (1996, p. 138) que diz:

pessoalmente, não creio que essa maneira de formular sua assertiva tenha sido útil. Mas, influente formulação de Tempels pode ao menos ser vista como registando o papel crucial desempenhado pelos conceitos de acção em muitas culturas africanas tradicionais.

O que Ngoenha (2011) pondera é que, com a investigação etnológica, Tempels, além de um inventário de crenças e de conceitos *Bantu*, elaborara uma teoria sistemática, na qual reside a dimensão filosófica, isto é, o elo entre a antropologia e a filosofia.

Em Castiano (2010, p. 81-82), encontra-se uma posição mais flexível com relação a etnofilosofia em geral e, em particular, ao trabalho de Tempels, quando deduz, que o trabalho de um filósofo africano é o de ser capaz de formular pensamentos filosóficos, que podem ser encontrados na religião, nos provérbios, nas tradições orais, na ética e na moral de uma determinada sociedade. Filosofia refere-se à forma

como os povos africanos compreendem os diferentes aspectos da vida. A filosofia está “por trás” do pensamento e da ação de toda a pessoa e o estudo das religiões tradicionais traz-nos para essas áreas da vida dos africanos onde, por meio da palavra e da ação, poderemos estar em condições de discernir a filosofia ‘escondida’. Em certa medida, o trabalho de Tempels atingiu essas duas realidades: o pensamento filosófico e a visão de mundo dos povos bantu; apesar de os ter subestimados quanto à capacidade de organizarem e exporem o seu sistema filosófico.

Com essa abordagem do referencial (objetivação) da etnofilosofia mostrou-se em breves traços o fio condutor da filosofia bantu na visão *tempelsiana*. Essa foi a primeira tentativa de aproximação da filosofia africana. Nesse sentido, para o diálogo com a filosofia africana contemporânea, a leitura de *Filosofia Bantu* de Tempels é indispensável, não pela sua origem e limitações conceituais, mas por ser o início de um amplo processo, do qual, quicá, nem o próprio autor tivesse a total consciência, isto é, da sistematização da filosofia africana contemporânea como processo de libertação dos povos em todas as esferas da vida.

Para isso, o desafio seguinte é, de fato, ir ao encontro daquilo que é genuinamente africano e desenvolver um pensamento filosófico a partir da África, ou precisamente, tendo a realidade africana como o centro da reflexão filosófica, o que alguns pensadores denominaram de afrocentricidade.

Afrocentricidade: um referencial filosófico de reivindicação

A abordagem filosófica da afrocentricidade representa um passo a mais na história do desenvolvimento da filosofia africana, nem tanto pela cronologia, mas sim por ser um outro modo possível de fazer filosofia desde a África, numa autoafirmação do negro no cenário universal da filosofia.

Como se vê a seguir, a afrocentricidade, como corrente filosófica de pensamento, nasce na América do Norte e é liderada por Molefi Kete Asante, o seu principal mentor. Porém, segundo o próprio, os pressupostos históricos do florescimento da afrocentricidade como linha epistemológica estão ligados às figuras de Cheikh Anta Diop e Martin Bernal. Para esses pioneiros da afrocentricidade, a origem e o berço da humanidade assim como a emergência da civilização do mundo devem ser procurados em África. O Egito é a mãe da civilização mundial. Por conseguinte, a África não é simplesmente a origem da civilização como também o berço do desenvolvimento social, cultural, científico e político (Castiano, 2010, pp. 128-129).

Ao reconhecer-se a origem da humanidade em solo africano, indica-se, igualmente, nele a origem do pensamento filosófico. Tal é verificado nos próprios filósofos Gregos, no caso de Platão e Aristóteles que foram iniciados filosoficamente no Egito, para depois desenvolverem um sistema filosófico.

Asante (2003, p.2 apud Mucale, 2013, p. 25-26), define deste modo a afrocentricidade:

A afrocentricidade é um modo de pensamento e acção no qual predomina a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos. Em consideração à teoria, é a colocação do povo africano no centro de qualquer análise dos fenómenos africanos. Portanto, é possível a qualquer um dominar a disciplina de buscar a localização dos africanos em um dado fenómeno. Em termos de acção e comportamento, é uma devoção à ideia de que o que está no melhor interesse da consciência africana está no coração do comportamento ético. Finalmente, a Afrocentricidade busca sacralizar a ideia de que a própria negrura é um tipo de ética. Portanto, ser negro é estar contra todas as formas de opressão, racismo, classismo, homofobia, abuso de criança, pedofilia e dominação racial branca.

De acordo com o pensamento de Asante, para ser um afrocêntrico tem-se que ter uma autoconsciência da necessidade de centralização. Assim, os africanos (que vivem na África e na diáspora) conhecem o descentramento de suas mentes devido à colonização europeia, poden-

do, conscientemente, escolher estar em sintonia com seu próprio agenciamento. Tal não se poderá alcançar apenas vestindo roupas africanas ou adotando um nome africano (Silva, 2016).

O paradigma afrocêntrico proposto por Asante (2009) e por Mazama (2009) refere-se à proposta epistemológica do lugar, ou seja, tendo sido os africanos e afrodescendentes deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, qualquer análise e compreensão das suas condições de vida devem ser feitas a partir de uma localização centrada na África e na sua diáspora. “Um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos actuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93). Em *A Afrocentricidade como um novo paradigma*, Ama Mazama afirma:

No cerne da ideia afrocêntrica está a afirmativa de que nós africanos devemos operar como agentes auto-conscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora. Cada vez mais controlamos nosso destino por meio de uma autodefinição positiva e assertiva. Os critérios dessa autodefinição devem ser extraídos da cultura africana” (Mazama, 2009, p. 111).

Sendo assim, por mais neutra que seja uma teoria/ideia, esta constitui um produto de uma cultura e história particular.

De acordo com Asante (2009), o propósito foi, desde sempre, criar espaço para seres humanos conscientes que, estando centrados, se comprometam com o equilíbrio mental. A afrocentricidade é a conscientização sobre a *agência*³ dos povos africanos. Essa é a chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente.

³ “Um *agente*, em nossos termos, é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses. Já a *agência* é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana (...). Quando consideramos questões de lugar, situação, contexto e ocasião que envolvam participantes africanos, é importante observar o conceito de agência em oposição ao de *desagência*” (Asante, 2009, p. 94).

Desse modo, a afrocentricidade é mais do que uma doutrina filosófica, mas uma opção de vida fundamentada em valores objetivos, tais como: humanidade, amor, justiça e liberdade, valores que ultrapassam preconceitos e estereótipos. Uma opção de vida que produz “desagência”. Para Asante (2009) a desagência, pode ser encontrada em qualquer situação na qual o africano seja descartado como ator ou protagonista no seu próprio mundo. A *desagência*, por conseguinte, refere-se a uma incapacidade de dispor de recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana, produzindo, assim, uma humanidade de concessão e subalterna e, ao mesmo tempo, um pseudo-poder ao povo negro, que acaba por reforçar a sua existência a serviço da colonialidade.

Nesse sentido, a afrocentricidade nasce com um propósito libertador. “O personalismo africano, adoptado pelo afrocentrismo, é uma visão libertadora na medida em que afirma o primado da pessoa humana sobre as necessidades materiais” (Mucale, 2013, p. 146). A opção é pelo desenvolvimento humano, nas suas várias dimensões, e a vida sempre como um bem maior.

Enquanto o progresso, eurocentricamente falando, argumenta Mucale (2013), é o conhecimento das coisas ou técnica: como tornar algo mais rápido, mais longo, mais comprido; mas, afrocentricamente, este é autoconsciência da pessoa humana: como posso tornar-me mais humano, ser mais solidário, mais justo, etc. O afrocentrismo é baseado na axiologia africana e visa a redenção da humanidade inteira e o seu engajamento pelos africanos é, antes de mais nada, porque estes representam o lado mais sofrido da humanidade.

Molefi Kete Asante dedica uma boa parte da sua obra teórica a fundamentar *gnoseológica* e axiologicamente a ideia da afrocentricidade. Sustentando, igualmente, que um projeto afrocêntrico deve incluir estas características mínimas: «1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar africano como

sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África» (Asante, 2009, p. 96).

Para uma melhor compreensão, Castiano (2010, p. 130) expõe a teoria afrocêntrica de Asante, dividindo-a em três partes. Na primeira parte apresenta-se um Asante que pretende desconstruir os «mitos eurocentristas», dos quais os intelectuais africanos, segundo ele, devem livrar-se por meio do que ele rotula por «ações libertadoras». Os mitos eurocentristas preponderantes nas práticas científicas, segundo Asante, são o universalismo, a objetividade e as tradições clássicas

A primeira ação libertadora é desmitificar o universalismo científico. «O mito do universalismo consiste, em poucas palavras, em produzir interpretações «científicas» sobre fenômenos da realidade com uma pretensão originária de estas interpretações serem válidas para todas as regiões culturais, portanto universais». A esta forma positivista de interpretação de fato e de administração da prova, não interessa o «local cultural», a partir do qual o cientista produz as suas interpretações; observa Asante a partir da sua posição afrocêntrica (Asante, 1998, p. 10 apud Castiano, 2010, p. 131-132).

A segunda “ação libertadora” da afrocentricidade, a qual Asante faz repetidamente questão de sublinhar, é a desconstrução do mito da objetividade, mito este espalhado e definido pela ciência e exportado pelo ocidente para os outros locais culturais. São dois os pressupostos básicos subjacentes à chamada “objetividade científica” O primeiro diz respeito à existência, no ato ou no processo do conhecimento, de dois elementos, para que haja a produção do conhecimento científico: o sujeito e o objeto de conhecimento; o segundo pressuposto, e é este que interessa a Asante, é que o sujeito “mantém uma distância mental” do sujeito de estudo. Essa distância que o sujeito deve a todo custo manter é a fonte da objetividade (Asante, 1990, p. 111 apud Castiano, 2010, 136-137).

A terceira “ação libertadora” que o afrocentrista deve encetar é a destruição do mito eurocêntrico das civilizações clássicas do pensamento, da Grécia Antiga em particular. A tese básica desta ação libertadora pode ser resumida da seguinte forma: a humanidade desenvolveu-se primeiro em África e é por isso que os africanos têm uma espécie de prioridade cosmológica e cronológica sobre os outros grupos humanos; a primeira civilização do mundo é a egípcia, que Asante denomina de *Kemet*. O que é, de fato, novo em Asante é a fundamentação mais filosófica que este empresta à sua escrita sobre o Egito: «A origem de toda a especulação africana na religião, arte, ética, costumes morais e estética são derivadas do sistema de conhecimento encontrado no Egito. E até certo ponto é esta origem, mais do que a grega, que tem um impacto mais profundo no mundo ocidental» (Asante, 1990, p. 47 apud Castiano, 2010, p. 138-139).

Afrocentricidade significa literalmente colocar ideais africanos no centro de qualquer análise que envolve a cultura e o comportamento africanos. O afrocentrista, diz-nos Asante, “olha para o local a partir do qual o saber é produzido como o elemento fundamental, pois é donde ele deve derivar e orientar todas as suas preocupações intelectuais. Todo conhecimento é resultado da ocasião do encontro entre o seu sujeito e o *place*” (Castiano, 2010, p. 143-144). O que Asante nos propõe aqui é que não devemos questionar a nossa identidade como africanos, uma vez que esse é um dado adquirido; mas, como africanos, devemos estar conscientes de que é a partir desta identidade que devemos começar a fundamentar as nossas preocupações científicas.

De um lado, o que impressiona na afrocentricidade é esta busca pela autenticidade específica da humanidade que se encontra em África. Por isso, abandonar esse ideal é legitimar a “eutanásia” do homem africano. Por outro lado, o que se coloca sobre suspeita, é uma afrocentricidade que se identifica com um movimento que, a qualquer preço, tenta combater o pensamento eurocêntrico como seu inimigo a

eliminar com vista à autoafirmação; isso pode levar a assumir a mesma atitude do opressor/colonizador, o que não favorece a construção de uma convivência mais humana entre os povos.

A afrocentricidade, que quer ser genuinamente africana, busca a libertação e a autenticidade do homem africano sim; porém, uma vez que qualquer tentativa de salvar um ser humano é, ao mesmo tempo, um serviço à humanidade em geral, quanto mais africano for, mais humana será a convivência. Para Asante (2009, p. 108), «o afrocentrista sustenta que a cultura europeia deve ser vista como estando ao lado, e não acima, das outras culturas da sociedade». Portanto, ser afrocentrista é estar aberto e disposto para o encontro com as outras culturas e interagir com pensamentos distintos com respeito, liberdade, justiça e criatividade, como propõe a filosofia intercultural, a terceira e última abordagem, isto é, o referencial (intersubjetivação) da interculturalidade.

Interculturalidade: um caminho de construção do diálogo filosófico

Na esteira dos filósofos moçambicanos José Castiano e Severino Ngoenha, uma nova abordagem filosófica tornou-se indispensável para o pensador africano, isto é, a filosofia na perspectiva da interculturalidade.

Como já tínhamos apresentado na introdução das abordagens, José Castiano, ao apresentar os três momentos históricos da filosofia africana (objetivação, subjetivação e intersubjetivação), não fala propriamente de interculturalidade como um tempo filosófico, mas do diálogo intercultural como principal critério para atingir a intersubjetivação, o que seria o caminho para o desenvolvimento da filosofia africana.

Esta nova abordagem da filosofia africana, para Castiano (2010, p. 190), é o processo em que os sujeitos do conhecimento entram em

diálogo, em debate, em concordância e em discordância. A ideia central parte da compreensão de que filosofar é estar a caminho e não um ponto de chegada, um acordo fechado entre os filósofos de diferentes culturas. Castiano (2010, pp. 190-191) argumenta que:

O processo de intersubjectivação da filosofia africana passa necessariamente pela criação de valores e atitudes que levem ao reconhecimento do outro como um interlocutor válido, como um sujeito com dignidade e conhecimento. Há intersubjectivação quanto o Eu reconhece o Outro e está predisposto a escutar, a argumentar com este Outro. Por isso vejamos antes quem é esse outro no contexto do pensamento africano. O discurso que dá conta da luta pelo auto-reconhecimento do Eu é elaborado em torno de um eixo único: a sua liberdade.

Por outras palavras, seria uma maneira viável de construir a justiça entre os povos. Mesmo que Castiano proponha o processo da intersubjetivação, não deixa de considerar importante a interculturalidade como condição para a plena liberdade do sujeito, se quiser do filósofo africano. Nesse sentido, Castiano (2010, p. 192) considera a que atitude intercultural vai completar a intersubjetivação da filosofia africana por tentar sugerir uma “abertura” conceptual e não uma “descolagem” ou “descolonização”.

A noção de interculturalidade é buscada pelo filósofo latino-americano Raul Fornet-Betancourt que,

Por interculturalidade compreende-se (...) não uma posição teórica, nem tão pouco um diálogo de/e/ ou entre culturas (...) no qual as culturas se tornam como entidades espiritualizadas e fechadas; senão que interculturalidade quer designar, antes, aquela postura ou disposição *pela* qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver “suas” referências identitárias em relação aos chamados “outros”, quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles” (Fornet-Bettencourt, 2004, p.13).

Fornet-Bettencourt (2004) propõe um projeto intercultural no qual as culturas se comunicam e colocam o desenvolvimento do seu (próprio) carácter como aporte ao cultivo da *pluralidade em relação* que precisamos manter viva, ao que chamamos razão humana. Desse modo, esse pensador latino-americano, argumenta:

Uma abertura necessária para fazer do diálogo entre as culturas o lugar de um possível *renascimento* da filosofia em múltiplas figuras de saberes contextuais que constroem “universalidades filosóficas”, não porque se reconheçam como compartilhando perguntas supostamente universais, senão, antes, porque no e pelo diálogo aprendem a compartilhar seus contextos e com isso, também, a redimensionar-se desde um horizonte intercontextual (Fornet-Betancourt, 2014, p.92).

A ideia de uma nova abordagem filosófica para o desenvolvimento da filosofia africana é a comunicação e o alargamento do debate defendida por Ngoenha (1993, p. 109). Para este, a nova filosofia africana deve ser procurada filosofando em equipe, entre os africanos e com os filósofos de outras raças e continentes. Esta nova filosofia que Ngoenha defende é aquela que está comprometida com a verdade, uma filosofia que faz uma nova apropriação das verdades já conhecidas e presentes. Esta nova filosofia da procura das verdades antigas e atuais só pode ter como método a discussão em colaboração e não individualmente.

Por interculturalidade, entende-se o diálogo entre as culturas, um momento em que as culturas podem e devem trazer maneiras de pensar e viver para compartilhar, a fim de melhor encontrar alternativa para o progresso da vida humana, sem a pretensão de uma ser melhor do que a outra, seja ela ocidental ou africana (Ngoenha, 2013, p. 124). Em outro momento, assegura o autor que a interculturalidade tem que ser vista e considerada como um avanço à moral da humanidade. Ngoenha (2013, p. 125) entende que o caminho para esse avanço é o diálogo intercultural, uma vez que:

O diálogo intercultural é uma ética de acolhimento para com os outros seres, com quem temos que partilhar a soberania de um porvir que não seja determinado pela nossa maneira de pensar a vida (...). O diálogo intercultural visa a reestruturação de relações entre pessoas e culturas, optando pela universalização de princípios de autonomia e de soberania, compartilhados com maneira de viver, que concretiza a realização do ideal de liberdade por todos e para todos.

Para o nosso autor, o diálogo supõe, em primeiro lugar, o reconhecimento do outro, caso contrário será um monólogo. Em segundo lugar, significa pôr em comum um sentido, o que ainda não é, a partir do que já é; e constatar as divergências com base no que já se tornou comum, construindo assim a liberdade de ambos os interlocutores (Ngoenha, 2015, p. 69).

Depois de explicitarmos as metamorfoses da filosofia africana por meio das três abordagens propostas por José Castiano: a etnofilosofia (objetivismo), o afrocentrismo (subjetivismo) e a interculturalidade (intersubjetivismo), de seguida passa-se a discutir sobre a tarefa da filosofia africana a partir do ideal da liberdade.

A filosofia africana na perspectiva da libertação

Esta última parte do primeiro capítulo diz respeito à tarefa da filosofia Africana, ou seja, o seu compromisso, a sua responsabilidade com a vida do seu povo, em participar *dos condenados da terra*, como cunhou Frantz Fanon (psiquiatra e filósofo da Ilha de Maritínia), quando sensibilizava todos os africanos para reclamarem os seus direitos fundamentais e lutarem pela descolonização político-económico e mental dos povos africanos.

Para falar da tarefa de libertação da filosofia africana é ilustrativa a definição de liberdade oferecida pelo filósofo da Libertação Enrique Dussel:

A liberdade não é somente a possibilidade de escolher entre várias possibilidades; antes disso é o poder ter pelo menos uma possibilidade a escolher. Antes da liberdade de escolha (...) do liberalismo, é necessária a justiça que permite ter algo a escolher (...). A liberdade humana fundamental é a de poder *viver*, muito antes do que decidir *viver dessa ou de outra maneira* (Dussel, 1997, p. 23).

A justiça social que me permite ter algo a escolher e que me permite poder viver é um processo, uma conquista, uma tomada de consciência. Como nos ajuda a compreender o educador brasileiro, Paulo

Freire, a “conscientização” é um esforço crítico de desvelamento da realidade, o qual implica, necessariamente, um compromisso político. Não existe “conscientização” se a sua prática não resulta da ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, em luta pela sua libertação (Freire, 1974, p. 20).

Que, segundo Ngoenha (2013, pp. 128-129), trata-se de

Uma justiça, que eu chamaria de costureira, cuja função é ligar o pano rasgado, a fim de criar um todo, uma camisola sólida. Quanto mais pano se tem ou se mete, mais ela aquece e mais ela impede o sofrimento que o incômodo do frio pode trazer. Trata-se de uma justiça cooperativa e solidária, a única, talvez, capaz de evitar processos de violência, não somente militares, mas também social.

A partir disso, Ngoenha propõe uma atitude de comunhão, isto é, a partilha dos bens. “A comunhão, partilha do *‘munios’*, não está em primeiro lugar ligado às riquezas, ao muito. São gestos, atitudes, as pequenas coisas, que constituem os sinais fortes desta necessidade de comunhão que dá cor à vida” (2013, p. 212). A liberdade para filosofia africana não será apenas uma categoria filosófica senão que um elemento constitutivo da filosofia. Filósofos como Hountondji e Ngoenha justificam o fundamento da filosofia africana a partir do horizonte da luta pela liberdade; ambos admitem, na interpretação de Castiano (2010, p. 201):

Que um projecto pode ser considerado filosófico africano, quando ele revê o passado e as tradições africanas unicamente na condição deste projecto ser feito em função do futuro. Ou melhor: quando o passado e as tradições são chamadas para o campo filosófico somente enquanto subordinadas à “missão futuro melhor”, como Ngoenha chama à utopia filosófica.

Nesse sentido, encontramos uma espécie de reorientação à própria filosofia, mais voltada para o futuro do que para o passado, tornando a filosofia africana um projeto libertário. Nessa reorientação da filosofia, a busca da liberdade passa a ser um critério pertinente para se definir o que é a filosofia africana (Mucale, 2013, p. 73). Em *Os Tempos de Filosofia*, Ngoenha (2005, p. 34) argumenta:

Se existe um substrato filosófico que está na origem axiológica de Moçambique é, sem dúvida, a busca de liberdade. Aliás, a busca de liberdade caracteriza a história de África no último século. Se quisermos ser mais exaustivos, diremos que desde a sua criação (para parafrasear Mudimbe), através de um processo de apropriação identitária geneticamente exógena, a África, nascida nas diásporas, caracteriza a sua existência pela busca de liberdade.

O substrato filosófico do pensamento africano é, sem dúvida, a busca da liberdade, devido à situação categorial de oprimido, de subdesenvolvido, na qual os povos africanos se encontram a seguir ao encontro com o ocidente que vem fortemente dominado por uma ideologia dominante e exploradora (Ngoenha, 2005, p. 74).

A filosofia africana emerge deste fundo comum de busca de liberdade no interior dos países africanos. Não de uma liberdade metafísica ou moral, mas de uma liberdade política. Nasce do grito dos oprimidos, dos que estão fora da história, *dos condenados da terra*. Como enfaticamente expôs Dussel (1997, p. 10). “O grito de dor como o ‘tenho fome!’ exige uma resposta peremptória. A resposta que traz como obrigação a responsabilidade: ser responsável ou tomar a seu cargo aquele que clama e a sua dor”. Para Ngoenha (2005, p. 75) “não podemos pensar a África nem sob o ponto de vista político, nem filosófico, perdendo de vista o paradigma libertário que deve ser a referência e o critério de julgamento das nossas lucubrações intelectuais e das nossas opções políticas”.

Disso decorre a tarefa urgente da filosofia, isto é, assumir sua missão para a construção de um futuro melhor para os povos africanos, mas não somente, pois, assim como natureza, sua tarefa também é universal. Na compreensão de Ngoenha (2014, p. 6),

a realização da “missão-futuro” passará, necessariamente, pela maneira como cada um de nós souber ocupar o próprio lugar. Isto pressupõe que cada um saiba qual é o lugar. Isto pressupõe que cada um saiba qual é o seu lugar. Isto pressupõe que cada um saiba que lugar lhe cabe e qual é a melhor maneira de o ocupar.

Neste sentido, o lugar e a virtude do filósofo consiste, sobretudo, no fato de ele se tornar porta-voz da sua comunidade (humanidade) e exprimir ao homem como ele é realmente, com os seus problemas reais, os seus preconceitos, as suas possibilidades reais de os resolver. O filósofo tem o papel de *criador de utopias*, que inspira o povo a construir um outro mundo possível. De fato, não nos seria possível viver sem uma imagem do futuro, sem aquela fantasia política que permite inventar o amanhã e viver o hoje. Sem dúvida, o futuro, tal como o desenham as nossas esperanças, os nossos desejos, os nossos sonhos, a coragem que anima os nossos projectos, é uma das causas mais importantes de hoje (Ngoenha, 2014).

Castiano (2015, p. 166), ainda sustenta que, hoje, a filosofia tem um novo papel diante das demais ciências, isto é, o papel de humanizador, ao assumir como prioridade central a promoção da interdisciplinaridade nas escolas. E, desta forma, a educação seria o campo privilegiado para a filosofia exercer o papel humanizador perante as outras disciplinas escolares.

Em outras palavras, conforme sustenta Euclides André Mance (2015, p. 69), a filosofia africana teria assim uma difícil tarefa, a de contribuir para que a juventude pudesse “compreender o mundo de onde surge e no qual vive a fim de que ela se torne capaz de forjar o mundo por vir, um mundo melhor onde ela possa desabrochar em total liberdade”. Nesse sentido, a filosofia africana emerge no contexto do processo africano de descolonização, aparece como um fator de libertação, como um fator de desalienação. Daí a importância da inquietude da juventude africana frente ao porvir.

Ramose (2011) ilustra esse desafio da filosofia africana como um projeto de libertação humana, considerando o clamor contemporâneo: “liberdade econômica em nossa vida”, protagonizada sobretudo pela juventude na África do Sul. A liberdade econômica na nossa vida é importante, mas seria um equívoco assumi-la em primeiro lugar no

projeto de libertação, não deixando, no entanto, de ser uma questão fundamental da liberdade e da libertação. Portanto, a filosofia africana não pode ser um espectador na luta da libertação individual e coletiva. O clamor para a liberdade econômica em nossa vida é um convite para a filosofia africana reafirmar seu caráter como filosofia da libertação.

Em síntese

Nesta visão panorâmica da filosofia africana contemporânea é possível encontrar elementos imprescindíveis para o estudo da antropologia africana. Recapitulando: 1) num primeiro momento encontra-se o impacto negativo causado pelo encontro da Europa com África, nomeadamente, a colonização e todo o tipo de negação da humanidade africana; 2) conseqüentemente, no campo filosófico, a revindicação, o debate e a elaboração do estatuto epistemológico da filosofia africana, pelos próprios filósofos africanos; 3) seguido do desenvolvimento da filosofia africana exposto em três distintas abordagens, nomeadamente, a etnofilosofia (a filosofia a partir da vida e da cultura do povo bantu), a afrocentricidade (a realidade africana como o centro do pensar) e a interculturalidade (abertura para o diálogo intercultural partindo da autenticidade do sujeito). E, por fim, o compromisso libertário, que todo o filósofo africano deve assumir diante de seu povo colonizado em vários domínios da vida: social, político, cultural, psicológico, epistemológico etc.

Referências

ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa. **Cultura Tradicional Banta**. Maputo, Paulina, 2006.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In. Nascimento, E. L. (Org.) **Afrocentricidade**: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo, Selo Negro, 2009, pp. 93-110.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro, Contraponto, 1997.

CASTIANO, José P. **Filosofia Africana: da Sagacidade à intersubjectivação com Viegas**. Editora, Educar - Universidade Pedagógica, Maputo, 2015.

CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana: Em busca da intersubjectivação**. Maputo, Ndjira, 2010.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1977.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FORNET-BETANCOURT. **Interculturalidade: críticas, diálogos e perspectivas**. Nova Harmonia, São Leopoldo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

HOUTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80 | 2008.

MAKUMBA, Maurice M. **Introdução à Filosofia Africana: passado e Presente**. Paulinas, Moçambique, 2014.

MANCE, Euclides André. *Filosofia Africana – Autenticidade e Libertação*. In. KIJIBANGA, Victo; MANCE, Euclides André; OLIVEIRA, Reinaldo João de. **O que é filosofia Africana?** Escolar Editora, Lisboa 2015.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In. Nascimento, E. L. (Org.) **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo, Selo Negro, 2009, pp. 111-127.

MUCALE, Ergimino Pedro. **Afrocentricidade: complexidade e liberdade**. Moçambique: Paulinas, 2013.

NGOENHA, Severino Elinas. Pontes inter-disciplinares da filosofia. In. NGOENHA, Severino E. CASTIANO, José P. **Filosofia: fronteiras ou Pontes?** Publiflix, Maputo, 2015.

NGOENHA, Severino Elias. Concepções africanas do ser humano. In. NGOENHA, Severino Elias. CASTIANO, José P. **Pensamento Engajado: Ensaio sobre Filosofia Africana**. Educar: Maputo, 2011.

NGOENHA, Severino Elias. **Filosofia Africana: das Independências às Liberdades**. Paulinas, Moçambique, 2014.

NGOENHA, Severino Elias. **Intercultura, Alternativa à Governação Biopolítica?** Publifex, Maputo, 2013.

NGOENHA, Severino Elias. **Os Tempos da Filosofia: filosofia e Democracia Moçambicana**. Imprensa Universitária, Maputo, 2005.

NGOENHA, Severino Elias. **Terceira questão: que leitura se pode fazer das recentes Eleições Presidenciais e Legislativas?** Publifex, Maputo, 2015.

RAMOSE, Mogobe. B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. In. **Ensaio Filosóficos**, Volume IV. Pretoria, University of South Africa, Outubro/2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.) **Epistemologias do sul**. CES. Editora: Almedina & CES, Coimbra, 2009.

SANT’ANA, Fonathas Vilas Boas de. Descolonização, reinvenção escolar e filosofia africana ubuntu: uma relação possível. **Revista Três [...]** Pontos, 12,1 – Dossiê Conexões Africanas, 2015.

SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão ético-racial na escola. **Ver. Educ.** PUC-Campinas, 21 (2): 255-261, Maio/ago., 2016.

SOARES, Jurandir Goulart. **O amor como condição do filosofar no pensamento platônico**. Monografia de Licenciatura Plena em Filosofia. Faculdade Palotina (FAPAS), Santa Maria, RS – Brasil, 2007.

TEMPELS, Placide. **A filosofia Bantu**. Paulinas Editora: Prior Velho (Portugal), 2018.

VANSINA, J. **A tradição oral e sua metodologia**. <http://www.casadasafricas.org.br>. Publicado em Outubro de 2011. Pesquisa realizada no dia 06/06/2014.

CAPÍTULO 2

AS CORES DA MUDANÇA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: REALIDADE E DESAFIOS PELA DIGNIDADE HUMANA

Denise Santos da Cruz
Adriana Moreira da Rocha-Veiga
Luís Miguel Dias Caetano
Doi: 10.48209/978-65-84959-78-2

Introdução

A Lei n.12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, trata do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências⁴. Determina que as instituições federais de educação superior brasileiras vinculadas ao Ministério da Educação reservem, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Além disso, 50% das vagas reservadas devem ser destinadas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. A lei também prevê que as vagas de que trata o art.1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos

⁴ Texto legal disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>, acesso em 14 dez.2023.

termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Para compreender o recorte étnico-racial da lei citada é imprescindível que sejam considerados os dados étnico-raciais oficiais no Brasil. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, Pnad, em 2019, cerca de 46,8% dos brasileiros se declararam pardos, 9,4% pretos e 1,1% amarelos ou indígenas. Pardos, pretos e indígenas no Brasil somam cerca de 56,2% da população brasileira. Porém, embora a maioria da população brasileira seja representada por pessoas não brancas, a ocupação e representação desses corpos nas instituições acadêmicas são minoria. Nesse sentido, a Lei de Cotas visa compensar e equiparar a representação de negros, indígenas e pessoas com deficiência nas universidades e instituições federais.

A Lei de Cotas, porém, resulta das lutas sociais dos Movimentos Negros, ocorridas durante décadas antes da sua promulgação. Em 2002, as universidades estaduais da Bahia e do Rio de Janeiro, UNEB e UERJ, tornaram-se precursoras na implementação de ações afirmativas para o ingresso de pessoas negras nas universidades. Já no âmbito federal, a Universidade de Brasília, UNB, adotou as políticas de cotas desde 2004.

O debate permanente das questões étnico-raciais na sociedade e na educação resulta da demanda histórica dos Movimentos Negros pelo acesso com igualdade racial à Educação Pública. O protagonismo dos movimentos está evidente na realidade de lutas, conquistas, avanços e retrocessos em uma sociedade que contém o racismo em sua estrutura e de certa forma o sustenta e propaga ao mostrar-se branca, tanto culturalmente, quanto nos currículos de seus cursos e na maioria dos seus estudantes, técnicos e coletivo de professores de alto nível acadêmico.

Frente à possibilidade de ampliação da Lei de cotas até 2023, na comemoração dos vinte anos da Lei 10.639/2003, há necessidade de diversificar-se as pesquisas, no âmbito das questões étnico-raciais e diversidades. Esses vinte anos demarcam as ações étnico-raciais na educação brasileira, abrindo caminhos para outras lutas, sejam de gênero, raça, deficiência, sexualidades, entre outros. É importante esclarecer que a Lei de Cotas determina o mínimo de aplicação das vagas. As universidades federais têm autonomia para definir políticas específicas de ações afirmativas e instituir reservas de vagas suplementares.

Em 13 de novembro p.p., o presidente *Luiz Inácio Lula da Silva* sancionou a Lei nº 5.384/2020, atualizando a Lei de Cotas. De acordo com as expectativas, as instituições federais de ensino superior passam a promover políticas de inclusão de pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, também nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (PPG), abrangendo os cursos de mestrado e doutorado, profissionais e acadêmicos. Até este momento, as iniciativas existentes estavam adaptadas às ações afirmativas da graduação, com os ajustes necessários. A atualização da Lei de Cotas incluiu quilombolas, diminuiu a renda familiar per capita máxima, de 1,5 para 1 salário-mínimo para que os estudantes possam ser atendidos e, ainda, assegura a prioridade desses grupos no acesso à assistência estudantil.

Está previsto para 2024, o Censo da Pós-Graduação pela Coordenação a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo relatório permitirá uma análise mais precisa da realidade dos públicos que integram os cursos de mestrado e doutorado. Em decorrência, serão previstas ações de incentivo às políticas afirmativas, no novo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), para o período de 2024 a 2028, tendo como tema principal a equidade étnico-racial, de gênero, social e regional.

Isto posto, justifica-se que, diante da importância desse debate, a pesquisa apresentada neste artigo apresenta o mapeamento do contex-

to de implantação, avaliação e acompanhamento das políticas de ações afirmativas e cotas à efetiva inclusão da população negra e quilombola nos cursos de mestrado e doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação. O contexto mais amplo é da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM adiante), microrregião central do Rio Grande do Sul e polo educacional de relevância, por ter sido a primeira universidade instaurada no interior do país, há exatos 63 anos.

O marco teórico em breve reflexão

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no Brasil, vêm aderindo há pouco tempo ao sistema de cotas étnico-raciais, ação afirmativa resultante de uma demanda histórica dos movimentos negros pelo acesso com igualdade de oportunidades à Educação Pública. Assim, o protagonismo não parece ser institucional nessa realidade de lutas, conquistas, avanços e retrocessos.

Infelizmente, a Universidade como Instituição e coletivo de professores de alto nível acadêmico, é parte de uma sociedade que contém o racismo em sua estrutura e, de certa forma, o sustenta e propaga, ao mostrar-se branca, tanto culturalmente, quanto nos currículos dos seus cursos e na maioria dos seus estudantes, professores e técnicos.

Não bastasse o fato de que a população, da região sul e o estado de São Paulo, seja majoritariamente de pessoas brancas e descendentes de europeus, o acesso ao ensino de graduação e pós-graduação gratuitos, até pouco tempo, acentuava a segregação racial, herança do colonialismo. De um lado, os brancos com a sua garantia de direitos conquistada; de outro os negros, descendentes dos escravos africanos, cuja abolição da escravidão não foi sustentada pelos direitos de acesso à educação e dignidade humana.

Consequentemente, o domínio da branquitude nas instituições federais de educação superior e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia é visível. Nesse patamar só chegaram os negros

e negras que decidiram ultrapassar a barreira e driblar as situações de preconceito racial. Depois da conquista das políticas afirmativas e igualdade de oportunidades a realidade começa a mudar.

Quando se luta por acessibilidade à educação pós-graduada, tem-se que ter presente que esta defasagem é histórica e que a maioria chega à graduação com muitas lacunas de aprendizagem. Na realidade, a diferenciação pedagógica no ensino de graduação, para se alcançar a igualdade de oportunidades na pós-graduação e no mundo do trabalho, é tema de enorme importância para que se possa iniciar a falar em justiça social. A pós-graduação, testemunha-se, começa na graduação.

Sílvia Almeida, atual Ministro dos Direitos Humanos e Cidadania - advogado, filósofo, escritor, pesquisador e ativista em favor dos direitos humanos, sendo fundador e presidente do Instituto Luiz Gama, organização que promove a igualdade racial e luta contra o racismo estrutural, defende a ideia de que o racismo é estrutural e se encontra no núcleo que constitui e mantém a sociedade brasileira arraigada em pressupostos colonialistas, o que não significa uma novidade em si.

No livro *Racismo Estrutural* (Almeida, 2018), o autor apresenta a organização de um debate que vem se constituindo desde os Anos 1960. Neste debate, a questão racial representa, mais do que uma questão moral, perspectiva analítica para quatro elementos - relacionados com raça e racismo, e constitutivos do mundo, de acordo com Pinho (2023, s/p):

... o *Estado* – no mundo contemporâneo, a política passa pela estatização da vida; o *direito*, como elemento de racionalização, de classificação e de limitação do papel dos sujeitos em relação a si mesmo e ao mundo; a *ideologia*, ou seja, os processos de constituição dos sentimentos e da forma de pensar e ver o mundo; e, por fim, a *economia*, que são as relações de produção e de reprodução da vida material e da existência. [Grifo nosso].

Para fazer frente à branquitude majoritária na Academia, foi cunhado o conceito de negritude, na década de 1930, pelos intelectuais

negros africanos e antilhanos estudantes da Universidade de Sorbonne, em plena colonização da África Subsaariana. Kabengele Munanga - professor reconhecido no Brasil, e intelectual com mais de 150 publicações, na área de Antropologia da África e da População Afro-Brasileira, constatou que nesse contexto colonial, “a história, a cultura e a identidade africanas eram negadas para justificar e legitimar a Missão Civilizadora” (Munanga, 2023, s/p).

Para os africanos caberia, segundo os próprios colonizadores, a investidura dos valores culturais ocidentais e a rejeição da ancestralidade, história, cultura e identidade africanas. Os jovens negros intelectuais acreditaram no sucesso dessa assimilação cultural, mas, embora vestidos de terno, óculos, relógio e caneta no bolso do paletó, e pronunciando as línguas metropolitanas com correção, “não deixavam de ser macaquinhos imitando o Homem” (Munanga, 2023, s/p).

K. Munanga lembra a obra de F. Fanon (2020), ao narrar por um viés psicanalítico as consequências alienantes desse processo, logo após deram-se conta de que as máscaras brancas escondiam seus rostos negros, e que deveriam aceitar seu corpo, sua história, sua cultura e sua identidade, negados pelo colonizador branco. Cita também Aimé Césaire, poeta negro, que define a negritude em três palavras: *identidade, fidelidade, solidariedade*.

A identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição do negro, em dizer com cabeça erguida: sou negro. A palavra foi despojada de tudo o que carregava no passado, como desprezo, transformando esse último numa fonte de orgulho para o negro. A *fidelidade* repousa numa ligação com a terra-mãe, cuja herança deve, custe o que custar, demandar prioridade. A *solidariedade* é o sentimento que nos liga secretamente a todos os irmãos negros do mundo, que nos leva a ajudá-los e a preservar nossa identidade comum. (Munanga, 2023, s/p). [Grifo nosso].

Em uma entrevista com Aimé Césaire, replicada no Portal Geledés, Françoise Vergès faz constar que em setembro de 1934, Césaire

fundou com Léon Gontran Damas e os senegaleses Léopold Sédar Senghor e Birago Diop, o jornal “*L’Étudiant noir*”, em português brasileiro, o Estudante Negro).

Nesta revista surge o termo *Negritude* pela primeira vez, conceito que se apresenta como uma reação à opressão cultural do sistema colonial francês, rejeitando o seu projeto de assimilação cultural e desvalorização da África e da sua cultura, referências caras ao jovem autor e seus companheiros. O projeto da negritude trata de uma visão partidária e racial do mundo, de um humanismo ativo e concreto, destinado a todos os oprimidos do planeta – à raça dos oprimidos, segundo Césaire.

Vale dizer que a Negritude, em seu estágio inicial, pode ser definida primeiramente como tomada de consciência da diferença, como memória, como fidelidade e como solidariedade.

Mas a Negritude não é apenas passiva. Ela não é da ordem do esmorecimento e do sofrimento.

Ela não é nem da ordem do patético nem do choramingo.

A Negritude resulta de uma atitude proativa e combativa do espírito.

Ela é um despertar; despertar de dignidade.

Ela é uma rejeição; rejeição da opressão.

Ela é luta, isto é, luta contra a desigualdade.

Ela é também revolta. Mas, então, me dirão os senhores, revolta contra o quê? (Césaire, 2010, pp. 109-110)

É por isso que, ao pensar em Negritude, surge a dignidade humana como direito fundamental do homem. De todos os homens e mulheres, de todas as cores, gênero, sexo e diferenças que os tornam indivíduos singulares.

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no Brasil, vêm aderindo ao Sistema de Cotas Étnico-Raciais, como resultado de uma demanda histórica dos Movimentos Negros pelo acesso com igualdade racial à Educação Pública. Sendo assim, o protagonismo não parece ser institucional nessa realidade de lutas, conquistas, avanços e retrocessos.

Infelizmente, a Universidade como Instituição e coletivo de professores de alto nível acadêmico, é parte de uma sociedade que contém o racismo em sua estrutura. E, de certa forma, o sustenta e propaga ao mostrar-se branca, tanto culturalmente, quanto nos currículos de seus cursos e na maioria dos seus estudantes, professores e técnicos.

Ao pensar o acesso à graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*, deveria surgir não apenas a questão do ingresso de negros e negras nos cursos de mestrado e doutorado, mas, antes disso, um projeto de Negritude proposto e assumido pelos Programas, na formação dos formadores nas questões étnico-raciais, no esclarecimento dos estudantes, na mudança curricular – disciplinas, atividades, dinâmicas, convênios e parcerias com movimentos sociais e com instituições dedicadas aos temas.

Caso contrário, seria como o projeto da Sorbonne dos anos 1930, propondo elementos de uma branquitude incoerente. Surge a necessidade de uma pedagogia decolonial ao assumir-se o Sistema de Cotas na Pós-Graduação? Como é pensada a inclusão étnico-racial como Ação Afirmativa na IFES? Essas e outras questões trazem à inquietude acadêmica e à curiosidade investigativa.

A mobilidade acadêmica e docente, nacional e internacional, qualifica a formação prospectada e insere os programas de pós-graduação em um patamar ascendente, nacional e internacionalmente. A internacionalização, no escopo da discussão de uma pedagogia decolonial, envolveria estratégias entre redes nacionais e internacionais de multi e interculturalidades, possibilitando a inovação curricular e metodológica, interligando os contextos acadêmico-científicos já em transição para o acolhimento às diferentes etnias, raças e diferenças.

Para isto, viagens de estudos poderiam operacionalizar as ações multi/interculturais e os diálogos entre saberes, *in loco*. Essa perspectiva decolonial traz ideias que inovariam o currículo de formação em sua base epistemológica e práxica e estimularia à produção científica

e a sua divulgação, por meios impressos e digitais, bem como eventos científicos, otimizando recursos e oportunidades estratégicas.

Será uma visão utópica das questões étnico-raciais na pós-graduação? Pode ser desanimador olhar a realidade e escutar os estudantes negros e negras cotista. Logo os resultados poderão sinalizar o alcance dessa prospecção pedagógica.

O percurso da pesquisa

O estudo étnico-racial baseou-se na interpretação de que: as políticas afirmativas e inclusivas das cotas, aplicadas à formação e produção científica de pós-graduandos/as, apoiam o movimento pela igualdade de oportunidades e justiça social à população negra e quilombolas; o fomento à pesquisa científica, por meio do sistema de cotas étnico-raciais e de bolsas na pós-graduação garantem o ingresso, permanência e sucesso acadêmico dos cotistas; a adaptação acadêmica ao conjunto das políticas afirmativas e diversidades continua sendo reorganizada à luz da Lei n.12.711/2012 (lei das cotas) até 2023.

O percurso da pesquisa qualiquantitativa em educação (Santos Filho; Gamboa, 1995), se deu por meio de estudo de caso descritivo-interpretativo dos acadêmicos ingressantes por cotas étnico-raciais nos anos de 2022 e 2023. A recolhida das informações em entrevistas individuais com 12 cotistas ocorreu por meio do *Google Forms* e foram analisadas qualitativamente por Análise de Conteúdo (Bardin, 2004, 2016) combinada ao *software* de Análise Qualitativa de Dados *webQDA*, baseado na *Web* (Cruz; Rocha-Veiga; Caetano, 2022). Neste texto, apresentamos e argumentamos a partir dos resultados quantitativos, porém com uma compreensão qualitativa.

Esta pesquisa teve como expectativa contribuir para o incremento dos subsídios teóricos e interpretativos na mobilização de estratégias para garantir a equidade e oportunidades à inclusão social, no aperfeiçoamento e formação de pesquisadores/as e futuros/as doutores/as negros/as e quilombolas na Educação Superior.

Contextos emergentes, políticas afirmativas e cenários argumentativos

A estimativa corrente é de que o Brasil forma 18 mil doutores por ano, demonstrando a disparidade entre o panorama da pesquisa no Brasil e nos países desenvolvidos. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento no relatório “Education at a Glance” (OCDE, 2019), apresenta o retrato da pós-graduação no Brasil, demonstrando que:

- apenas 0,8% das pessoas, que têm entre 25 e 64 anos de idade, concluíram o mestrado, bem abaixo de todos os países da OCDE e da média da Organização, de 13%;
- apenas cerca de 0,2% alcançaram o doutorado, pouco mais de um quinto da média da Organização de 1,1%. (OCDE, 2019).

Esta realidade brasileira piorou muito nos últimos seis anos, pelos cortes nos financiamentos das pesquisas e desestabilização das agências regulatórias da educação superior e pós-graduação, tendendo a aumentar o déficit de pesquisadores para atuar nos cargos em instituições e laboratórios de pesquisa e, ainda, produzir conhecimento científico de qualidade, serviços e produtos inovadores, tecnologia social e outras necessidades da sociedade.

Na realidade de 2018⁵, a proporção das pessoas pretas ou pardas (que compõem a população negra), cursando o ensino superior em instituições públicas brasileiras, chegou a 50,3%. Porém, no ano seguinte, esse percentual caiu para 38,15%. No mesmo ano, 28,9,8% dos/as estudantes que acessaram a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil eram negros/as - um em cada quatro estudantes matriculados.

Em áreas como medicina, a participação dos negros cai para um em cada dez cientistas em formação. Esses dados evidenciam as difi-

5 PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, coordenada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

culdades enfrentadas pela população negra para o acesso, a permanência e a conclusão dos processos escolares. Estima-se, sobre o percentual de negros na pós-graduação na região sul, que seja muito abaixo, considerando a desigualdade étnico-racial na ciência brasileira.

Essas considerações justificam esta pesquisa no PPGE/UFSM e estimula a ampliar a busca de dados em outros programas da região sul. É preciso que o sul e sudeste, percebam que a sua realidade é ím-par diante da nação brasileira, pois ali reside o maior percentual da população branca, de origem europeia deste país. Mas não é a realidade brasileira. É necessário mobilidade nacional para que a população negra conheça outras realidades e se identifique com os movimentos sociais e as questões étnico-raciais em todo o país.

Para que a justiça social se concretize por meio das Políticas Afir-mativas e de igualdade de oportunidades, faz-se necessário que sejam reconhecidas as muitas cores que formam esta nação. E que a igualdade de oportunidades seja estabelecida, para que, verdadeiramente, todos possam concluir a educação básica e pensar o seu projeto de vida a partir da graduação e da pós-graduação. Está evidente que o povo negro e os povos originários não estão representados na docência uni-versitária e na pesquisa na região sul.

O contexto mais amplo da pesquisa é representado pela Universi-dade Federal de Santa Maria – UFSM, com sede no município de Santa Maria – RS, onde o Centro de Educação - CE representa a unidade de ensino em que o Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE está lotado.

Considera-se importante o cenário quanto à quantificação da po-pulação negra em alguns segmentos relacionados ao Centro de Educa-ção e ao PPGE, a partir dos totais da Universidade (Figura 1).

Figura 1 – UFSM em números.



Fonte: < <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html> >.

Na tabela 1, a seguir, indica-se a população negra entre os servidores da Instituição de um modo geral e o Centro de Educação, em específico, trabalhando-se com os números disponíveis.

Tabela 1 - População Negra da UFSM
[Servidores técnicos e docentes].

Contexto	Técnicos em Assuntos Educacionais - TAE	Professores Magistério Superior
	NEGR@S	NEGR@S
Instituição	174	78
Centro de Educação	6	5
Total Pop.	180	83

Fonte: CPD – Centro de processamentos de Dados [Informações abertas].

A instituição, em todas as unidades de ensino e campis, possui 4546 servidores docentes e TAEs, dentre os quais: 252 (duzentos e cinquenta e dois) são autodeclarados pretos ou pardos (negros). Em relação à totalidade, o Centro de Educação, onde está lotado o Programa de Pós-Graduação em Educação, possui 159 servidores, sendo 115 docentes e 44 TAEs, dentre estes, 11 (onze) servidores autodeclarados pretos ou pardos (negros) – é importante observar que dentre os cinco servidores negros do CE, não há pretos.

Na Tabela 2, a seguir, demonstra-se a população negra entre os estudantes de graduação e pós-graduação.

Tabela 2 - População Negra
[Estudantes de graduação e pós-graduação].

Nivel_Curso	Etnia	Num_Alunos_UFSM	Num_Alunos_Por_Cota
Graduação	Parda	2236	1254
Graduação	Preta	990	668
		3226	1922
Pós-Graduação	Parda	287	6
Pós-Graduação	Preta	163	12
		450	18

Fonte: CPD – Centro de processamentos de Dados [Informações abertas].

Em relação à totalidade dos estudantes de graduação e pós-graduação, observa-se que a instituição, em todas as unidades de ensino e campi, possui 25877 estudantes de graduação, dos quais 3226 (12,4%) são autodeclarados pretos ou pardos (negros) e ingressantes por ampla concorrência; 1922 (7,4%) são autodeclarados pretos ou pardos (negros) e ingressantes por cota. Percebe-se a necessidade de maior divulgação do sistema de cotas junto aos egressos do ensino médio.

A Pós-Graduação da UFSM, em sua totalidade, possui 4344 estudantes de pós-graduação. Destes, 450 estudantes (10,4%) são autodeclarados pretos ou pardos (negros) e ingressantes por ampla concorrência e 18 autodeclarados pretos ou pardos (negros) são ingressantes por cota. NO PPGE são 326 estudantes de pós-graduação matriculados, sendo 11 (3,4%) autodeclarados pretos ou pardos (negros) ingressantes por cota – estes foram os participantes da pesquisa ora relatada. Neste contexto da pós-graduação stricto sensu observa-se a necessidade de divulgar e mobilizar estudantes negros egressos da graduação à continuidade dos estudos em nível pós-graduado.

Os números falam por si, quanto à inversão dos percentuais de negros (maioria) e brancos (minoridade) em nosso país. Embora se esteja na microrregião Sul, a UFSM recebe estudantes de graduação e de pós-graduação de todas as unidades federativas e da África.

Quanto aos servidores docentes e TAES os concursos são divulgados em nível nacional – no entanto observa-se poucos negros na Instituição, ainda que a Resolução UFSM n. 112, de 14 de dezembro de 2022, ao regulamentar o Concurso Público para ingresso no Quadro do Magistério Superior da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), destaque a reserva do quantitativo de vagas às políticas de cotas em concurso público. Isto corrobora com os estudos, demonstrando o quanto é preciso avançar, mesmo tendo políticas e leis que promovem a igualdade de oportunidades de escolarização, formação superior, pós-graduação e de melhores posições no mundo do trabalho.

Ferreira (2023) é muito oportuna, ao desenvolver a sua Tese em Antropologia Social e concluir que, para melhor compreendermos as relações étnico-raciais no Brasil; é preciso reconhecer a estrutura racista e discriminatória da sociedade, que exclui grupos, pessoas negras e indígenas, e que os segregam e excluem de lugares, espaços e cargos. As ações afirmativas visam a combater efeitos acumulados de uma discriminação praticada contra pessoas negras, que gera e mantém as desigualdades econômicas, educacionais, políticas e socioculturais.

Tomou-se, como contexto emergente à implantação do Sistema de Cotas Étnico-raciais, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no Centro de Educação (CE), uma das unidades de ensino da Universidade Federal de Santa Maria, RS. O curso de mestrado desse Programa foi um dos primeiros instaurados no Brasil, decorrente do Convênio firmado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Organização dos Estados Americanos (OEA) no contexto da “[...] política de integração dos países do continente americano” tal como proclamada na “Declaração dos Presidentes da América” de Punta Del Este, Uruguai, em 1967 (Guterrez, 2001, p. 152). No Projeto Político-Pedagógico do Programa (PPGE, 2018, p.05), consta as circunstâncias da sua criação:

Tendo sido criada em 1960, a UFSM, se constituiu numa Instituição que superava o modelo tradicional de reunião de escolas isoladas, pautando-se no padrão estrutural das Universidades americanas e europeias. Essa instituição também se antecipou à Reforma Universitária de 1968 ao propor ao Conselho Federal de Educação (CFE), em 1967, o seu Plano de Reestruturação. Em tais condições, a UFSM sentiu-se com fôlego para converter aquilo que, de início, seria um Curso de Especialização em Currículo em um curso de Mestrado nos termos do Parecer 77169 do CFE, que regulamentava a implantação dos cursos de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” no país. Surgiu, assim, no interior da UFSM a Faculdade Interamericana de Educação e o primeiro curso de Mestrado em Educação do Brasil [...]. Através do mencionado curso, a UFSM foi “a primeira universidade a ser criada no interior do país”, não apenas se consolidou como importante polo regional, mas realizou também a experiência de integração com outros países da América Latina. Ao encerrar-se, em 1977, o Convênio em experiência de integração com outros países da América Latina haviam passado pelo referido curso da UFSM, em nível de mestrado, 108 alunos de 18 países latino-americanos, tendo convivido com 120 alunos brasileiros originários de diferentes Estados.

Isso posto, como contexto da pesquisa, indica-se que o PPGE aderiu às cotas para ingresso nos cursos de mestrado e doutorado em 2022, estando, portanto, na sua segunda turma de ingressantes. Embora não esteja previsto no PPP/PPGE (2018), a UFSM incluiu nas suas Ações Afirmativas, os Programas de Pós-Graduação, conforme Resolução 068/2021.

A Resolução 068/2021, dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas e Inclusão nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, onde no artigo 7º prevê que:

- 50% (cinquenta por cento) a 80% (oitenta por cento) das vagas para ampla concorrência;
- 20% (vinte por cento) a 50% (cinquenta por cento) das vagas para as ações afirmativas, sendo que no mínimo 12% (doze por cento) das vagas devem ser para pretos, pardos e indígenas, e 8% (oito por cento) para pessoas com deficiência; e,

- Os Programas de Pós-Graduação devem ofertar no mínimo uma vaga para pessoas pretos, pardos e indígenas e uma vaga para pessoas com deficiência, por ano, quando o total de oferta de vagas do programa for inferior a dez.

No artigo 22, define que a resolução entra em vigor em 03 de janeiro de 2022, de acordo com o que prevê o Artigo 4º do Decreto N. 10.139, de 28 de novembro de 2019, passando a ser obrigatória sua implementação até o edital do primeiro semestre de 2024.

Esse é o contexto que trouxe à proposição de um *estudo sobre o ingresso e condições de permanência das pessoas negras na pós-graduação, Área Educação*, sinalizando que essa é a realidade da Região Sul (RS, SC e PR), estados que, somados a São Paulo, possuem mais de 50% da população branca – originária das colonizações e imigrações europeias.

A total falta de um banco de dados que informasse o básico sobre os estudantes cotistas da pós-graduação em Educação, levou as pesquisadoras à secretaria do PPGE e, através dos relatórios de cada linha e da Plataforma Sucupira, descobriu-se que a primeira seleção fora em 2022 e a segunda, neste ano de 2023.

O público-alvo foram de doze (12) cotistas negros. Esta foi a primeira busca de informações. A segunda seria encontrar os contatos por e-mail e os professores orientadores. Depois, o corpo a corpo, quando os e-mails não resultaram no retorno das entrevistas individuais *on line*. Finalmente, dos doze cotistas do PPGE/UFSM, onze participaram da pesquisa.

O quadro 1 demonstra, ano a ano, as vagas do PPGE/UFSM oferecidas por curso e candidatos inscritos (aprovados e matriculados).

Quadro 1. Demonstrativo da oferta e ingresso por ano e curso.

ANO	Curso	Vagas	Inscritos/ Deferidos	Aprovados	Vagas sobrantes	Matrículas
2022	Mestrado	06	05	02	04	02
2023	Mestrado	09	09	05	04	05
					Total	07
2022	Doutorado	05	09	02	03	02
2023	Doutorado	09	15	04	05	03
					Total	05
					Geral	12

Fonte: Relatório Sucupira/PPGE.

Considerando esses dois (02) primeiros anos (2022 e 2023) de implantação das cotas na pós-graduação em Educação na UFSM, o número de vagas não ocupadas após a seleção é significativo, mesmo existindo vagas e candidatos inscritos. Se existem vagas e candidatos, por que sobram vagas?

Quando se luta por acessibilidade à educação pós-graduada, deve-se ter presente que esta defasagem é histórica e que a maioria chega à graduação com muitas lacunas de aprendizagem. Na realidade, a diferenciação pedagógica no ensino de graduação, para que se melhore a igualdade de oportunidades na pós-graduação e no mundo do trabalho, é um tema de enorme importância para que se inicie a falar em justiça social.

A graduação é feita de aulas teóricas e avaliações que não são suficientes para a progressão no mundo acadêmico. Existe algo na formação que iria além: participar de projetos de pesquisa e de extensão; de grupo de pesquisa; do PIBID, da Residência Pedagógica, dos eventos oferecidos e das oportunidades de desenvolver a escrita acadêmica.

A fragmentação do currículo da graduação é extremamente prejudicial para todos. Porém, para os negros, que carregam consigo as defasagens de uma trajetória escolar com lacunas, é determinante, para que sigam adiante com o seu projeto de vida pessoal/profissional, considera-se prioritária a escuta atenta ao estudante ingressante por cotas étnico-raciais.

Escuta e reconhecimento dos acadêmicos cotistas do PPGE

- Sobre a identidade étnico-racial e o significado para a vida:

A *autoaceitação e a construção da identidade negra* são temas recorrentes nas narrativas. E as *experiências com racismo* são mencionadas como obstáculos para o pertencimento e autoaceitação.

Alguns relatam a *consciência racial desde a infância* e as *experiências específicas na escola*, principalmente no ensino fundamental, mencionadas para ilustrar os desafios enfrentados.

- Participação dos pais na vida escolar.

A maioria destaca a *participação ativa e contínua dos pais na vida escolar*, mencionando, especificamente, a *presença nos conselhos de turma*, indicando envolvimento em decisões mais formais.

As narrativas enfatizam a *importância do suporte parental ao longo da trajetória acadêmica*.

- Dificuldades enfrentadas na trajetória escolar.

Foram narradas algumas *dificuldades de aprendizagem*, com a possível *presença de dislexia*.

Desafios financeiros, incluindo *trabalho na infância*, são mencionados.

O *acesso e transporte até a escola* são apontados como uma dificuldade. Porém, a *superação das dificuldades* é enfatizada em algumas respostas.

Algumas respostas expressam uma *experiência escolar positiva, sem dificuldades significativas*.

- *A chegada ao meio universitário – Motivações.*

Algumas narrativas demonstram *experiências de preconceito e exclusão* influenciando várias mudanças de curso.

Os ingressos nos cursos universitários ocorreram por meio de bolsa privada e ENEM, mencionados como um *caminho de acesso à universidade*.

As escolhas e motivações têm influência familiar, com membros da família formados ou envolvidos na educação. Esta é uma motivação comum.

A realização de sonhos e vocação para a área de ensino são motivadores importantes. *A busca por melhoria de vida e conhecimento* também é destacada como motivação.

Alguns mencionam a *vontade de não ser uma estatística e, algumas vezes, o desejo de salvar vidas*.

A motivação pela linha de pesquisa acadêmica e o ingresso por meio das cotas são mencionados como fatores determinantes.

Diversas respostas destacam a *influência de pessoas próximas*, como colegas do ensino médio, irmãos, pais, familiares e amigos.

Professores, tanto do ensino médio quanto do período universitário, são mencionados como *influentes*.

Figuras inspiradoras, como Nelson Mandela, também são citadas.

Em alguns casos, não há uma influência específica mencionada (resposta “Ninguém”).

- *A chegada ao meio universitário e a interação com os colegas.*

As respostas variam de *experiências positivas, marcadas por boa interação*, as *dificuldades percebidas em respeito e valorização intelectual*.

Destaca-se a *solidariedade e ajuda mútua* em uma classe de origem pobre, resultando em *grandes amizades e companheirismo*.

Algumas respostas são mais sucintas, enfatizando uma interação sempre boa ou muito boa. Há também menções a colegas considerados os melhores.

- *A chegada ao meio universitário e a interação com os professores.*

A maioria dos acadêmicos expressam uma *experiência positiva na interação com os professores*. Destaca-se a *valorização do conhecimento, habilidade de compartilhar saberes, humanidade e receptividade dos professores*.

Algumas respostas mencionam exceções, como a *falta de apreço por um professor específico*.

O *apoio dos professores* é ressaltado em alguns casos.

Termos como “amava” e “ótima” indicam uma *forte apreciação da interação com os professores*.

- *Dificuldades ao ingressar na graduação e no transcorrer do curso.*

As dificuldades referidas pelos acadêmicos cotistas variam desde *questões financeiras, adaptação cultural, evasão na turma* até casos em que não houve relato de dificuldades.

A *busca por suporte financeiro, como bolsas estudantis e estágios*, é evidente em alguns casos.

Algumas *dificuldades foram superadas ao longo do curso*, mostrando um processo de melhoria.

A *evasão na turma* é mencionada como um desafio observado por um acadêmico.

– *Participação em movimento social e como isso influenciou a tua formação.*

A *mobilização e participação em movimentos sociais* é variada, com alguns acadêmicos indicando participação ativa e outros não participando.

A influência positiva é destacada, incluindo *contribuições para o amadurecimento, visão de autonomia e trajetória acadêmica.*

O *aprendizado prático sobre política* é mencionado por quem participou do movimento negro e sindical.

Algumas narrativas indicam a *não participação devido a dificuldades ou outras circunstâncias.* E ainda, outros mencionam o *acompanhamento indireto dos movimentos sociais*

- *O conhecimento de pensadores negros conheceu durante a graduação e o estudo das questões étnico-raciais.*

Há relatos de *falta de conhecimento de pensadores negros durante a graduação, com pouca abordagem de questões étnico-raciais nas disciplinas.*

A *ausência de discussões étnico-raciais* é destacada em alguns casos, incluindo a *falta de professores e colegas negros.*

Em contrapartida, alguns acadêmicos mencionam o *conhecimento de diversos pensadores negros e a participação em discussões frequentes sobre temáticas negras.*

A presença de Nelson Mandela, Conceição Evaristo, Maria de Jesus, Milton Santos, entre outros, é citada em algumas respostas.

Há também casos em que não há lembrança de *estudos sobre questões étnico-raciais na graduação.*

- *Motivações para engajar-se na pós-graduação.*

Diversas motivações são mencionadas, incluindo *ascensão social, luta contra a exploração, acesso à educação de qualidade, ser referência para outras pessoas negras, contribuir para uma sociedade melhor, dar uma contribuição ao país e à sociedade, lutar contra o sistema, fazer a diferença e ajudar os necessitados, além de motivação familiar.*

Destaca-se a *importância de ser referência para outros negros na carreira acadêmica. Há interesse em desenvolver um trabalho crítico e intelectual.*

A contribuição para uma sociedade mais justa e o desejo de fazer a diferença são motivos expressos por alguns acadêmicos.

- Estratégias pessoais usadas para chegar à pós-graduação.

Os acadêmicos citam diferentes estratégias pessoais, evidenciando *abordagens variadas para alcançar a pós-graduação*. Destaca-se a *busca de bolsas e benefícios estudantis* como uma estratégia comum.

A *concorrência por meio de projetos de pesquisa e entrevistas* é mencionada como um caminho específico.

A *conciliação entre trabalho e estudo* é apontada como uma estratégia, com a abdicação de estar próximo da família em alguns casos, destacando-se o *estudo para concursos*, mencionado como estratégia específica.

Elementos como *dedicação, estudo contínuo e persistência* são destacados como *fundamentais na jornada para a pós-graduação*.

A *importância do autocuidado e da organização pessoal* também é reconhecida como parte do processo.

- Ingresso na pós-graduação sem o sistema de cotas na pós-graduação.

A maioria dos acadêmicos afirma que, mesmo sem o sistema de cotas, estariam cursando a pós-graduação. Algumas respostas mencionam ressalvas ou dificuldades adicionais, mas ainda assim expressam a intenção de cursar.

A incerteza sobre o ingresso na pós-graduação sem o sistema de cotas é reconhecida por alguns respondentes. Em alguns casos, o sistema de cotas é percebido como facilitador, mas a resposta sobre cursar a pós-graduação permanece incerta.

Algumas narrativas expressam a possibilidade de não cursar a pós-graduação, mesmo considerando reservas ou obstáculos.

- O modo de acolhimento e pertença ao ambiente da pós-graduação e identificação com grupos e pessoas.

A maioria das respostas expressa um sentimento positivo de acolhimento por parte de professores, colegas e grupos de pesquisa.

Destaque para a participação ativa em grupos de pesquisa, o que contribui para a integração na comunidade acadêmica.

Alguns respondentes mencionam processos de adaptação ainda em curso, mas já se envolvem em atividades acadêmicas.

A identificação com grupos e locais da universidade é destacada como um fator importante para o sentimento de pertencimento.

Alguns respondentes mencionam desafios na identificação com grupos específicos, mas ainda se sentem acolhidos de maneira geral.

A satisfação geral com o ambiente da pós-graduação é evidente em diversas respostas.

- *A experiência (facilidades e desafios de superação) com a leitura e a escrita acadêmicas.*

A maioria dos participantes destaca *facilidades na escrita acadêmica*, sendo egressos de graduações e especializações. Porém, alguns mencionam desafios na compreensão de leituras de autores distantes de seu repertório teórico.

A orientação e o suporte de orientadores são apontados como elementos essenciais na superação de dificuldades na pós-graduação.

A transição entre áreas de formação pode representar um desafio, exigindo esforço para se adequar a novos conceitos e autores.

A quantidade de leituras e trabalho é reconhecida como um desafio, mas muitos afirmam conseguir lidar com essa demanda.

A influência do conhecimento de pensadores africanos é destacada como um diferencial enriquecedor na experiência acadêmica.

A experiência profissional e a paixão pela área são mencionadas como aspectos que contribuem para uma experiência acadêmica positiva.

- *Tema de pesquisa na pós-graduação e respectiva motivação temática.*

Os temas de pesquisa abrangem uma variedade de áreas, desde educação especial até representação étnico-racial na arte, políticas públicas, autismo e educação ambiental.

Motivações pessoais, experiências profissionais e acadêmicas, assim como a busca por preencher lacunas identificadas nos currículos, são alguns dos fatores que inspiraram a escolha dos temas de pesquisa.

- *Envolvimento do aporte acadêmico com pensadores negros.*

Diretamente Envolvidos: Stuart Hall; Sueli Carneiro; Lélia Gonzales; Igor Simões; Grada Kilomba; Djamila Ribeiro; Achille Mbembe; Frantz Fanon; Grada Cesaire; Buseki Fu-kiau; Bell Hooks, entre outros, foram citados como principal envolvimento.

Os participantes mencionaram uma variedade de pensadores negros em resposta à pergunta, refletindo o reconhecimento da influência desses pensadores em suas pesquisas.

Afirmação geral de que o tema envolve o aporte de pensadores negros ou de que existe a possibilidade de ampliação para abordagem Afro e Indígena.

Alguns especificaram diretamente os pensadores negros que estão diretamente relacionados ao seu tema de pesquisa, enquanto outros deram respostas mais gerais ou ambíguas.

Há casos em que o envolvimento com pensadores negros é confirmado, mas sem a especificação de nomes. Em outros casos, a resposta é negativa, indicando que o tema de pesquisa não envolve pensadores negros.

A menção de ampliar para uma abordagem afro e indígena indica uma consideração mais ampla das perspectivas étnico-raciais em relação ao tema de pesquisa.

- *Avaliação e melhoria do modo do PPGE receber as pessoas que entram por cotas étnico-raciais.*

Os posicionamentos indicam uma *percepção geral de adequação*, mas também mencionam *fragilidades e pontos a serem melhorados no modo como o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) recebe pessoas que entram por cotas étnico-raciais*.

A *falta de divulgação e discussão sobre cotas étnico-raciais* foi citada como uma fragilidade que pode afetar o conhecimento e a participação dos estudantes nesse processo.

Algumas sugestões de melhoria incluem *aumentar o número de vagas para concorrentes das cotas e promover eventos acadêmicos com autores de África ou pretos*. Há também respostas que indicam *uma falta de informação sobre o assunto*.

- Clareza das questões étnico-raciais na proposta curricular do PPGE.

As narrativas indicam uma variedade de percepções sobre a presença das questões étnico-raciais na proposta curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Alguns participantes expressaram a necessidade de mais destaque e propostas claras nas questões étnico-raciais na proposta curricular.

Outros afirmaram que ainda há demandas a serem revisadas, mas que o programa está no caminho certo.

Há também respostas que indicam falta de conhecimento ou clareza sobre a proposta curricular do PPGE em relação às questões étnico-raciais.

- Disciplinas e grupos de pesquisa que tratam as questões étnico-raciais.

Alguns acadêmicos indicam que os grupos de pesquisa tratam com seriedade as questões étnico-raciais, realizando discussões amplas.

Há menções de que em determinadas linhas de pesquisa há uma boa abordagem dessas questões, enquanto em outras não se tem conhecimento sobre essa aproximação.

Alguns participantes expressam falta de experiência ou conhecimento, indicando que não estudaram disciplinas ou não participaram de grupos de pesquisa relacionados a questões étnico-raciais.

Algumas narrativas apontam para uma abordagem superficial ou pontual dessas questões em disciplinas ou grupos de pesquisa.

A presença de respostas indicando indiferença ou ausência de informação também está presente.

- Identificação e relacionamento dos cotistas no coletivo nos ambientes relacionados à pós-graduação.

Algumas respostas indicam experiências positivas de identificação e relacionamento como coletivo entre os cotistas na pós-graduação.

- Quando ingressei no meu curso, encontrei uma colega negra, fiquei muito feliz de estar convivendo com ela e me identificando como um coletivo.

- Sim. De boas. Me respeitam pela profissional e pessoa que eu sou, não pela cor da minha pele. Afinal, a pele não define caráter.

Em contrapartida, há relatos de ausência de identificação coletiva, especialmente entre aqueles que entraram há pouco tempo ou que não têm muitos colegas na mesma situação.

- Ainda estou no primeiro semestre, acredito que por sermos poucos ainda não identifico essa experiência.

Desafios e distâncias são apontados em relação a discussões sobre autores ou pesquisadores negros, evidenciando algumas lacunas ou dificuldades nesse aspecto.

- Relações interpessoais entre cotistas e não cotistas?

- Acredito ser tranquilo, ocorrem alguns momentos de encontros e discussões sobre temas diferentes, várias reflexões e indicações sobre autores e pesquisadores que buscam aprofundar as questões étnico-racial

- De boas. Me respeitam pela profissional e pessoa que eu sou, não pela cor da minha pele. Afinal, a pele não define caráter.

- São normais, não acredito que exista algum tipo de divergência em relação a isso entre os colegas do PPGE.

- Percebo que são tranquilas até o momento sem ocorrência de conflitos.

- Boa, pelo menos não vi uma oposição por enquanto.

- Até o momento, para mim, está tudo indo bem.

A maioria das respostas aponta para *relações interpessoais positivas entre cotistas e não cotistas*, destacando *encontros, discussões e reflexões sobre questões étnico-raciais*.

Algumas respostas mencionam que é cedo para fazer uma afirmação conclusiva, pois a pessoa ingressou recentemente na pós-gradua-

ção. Não existiu relatos explícitos de conflitos ou divergências marcantes nas relações interpessoais.

- *Acesso às Políticas de Ações Afirmativas da UFSM. Conhecimento do plano e das pessoas responsáveis.*

As respostas indicam que o acesso às Políticas de Ações Afirmativas da UFSM se deu principalmente por meio de buscas na internet, publicações da universidade e editais.

Algumas pessoas afirmam conhecer parcialmente as pessoas responsáveis e o plano, enquanto outras mencionam não ter todo o conhecimento sobre esses aspectos.

Não há relatos de um amplo conhecimento ou familiaridade com as políticas e responsáveis.

- *Escuta livre.*

- *Acredito que cotas são um benefício e uma “recompensa” pelo tanto de falta de respeito que a gente sofre.*

- *Gostei da iniciativa da pesquisa, acho necessário ter um retorno dos resultados logo após as coletas desse questionário. Fazer um seminário para abrir mais discussões e sugestões sobre esse questão étnico-racial.*

- *De momento tudo indo bem, mas gostaria que tivesse mais envolvimento das pessoas no processo, isto é, demonstrando as pessoas que fazem parte dessa equipe de cotas.*

- *Oxalá teremos o dia em que teremos uma linha de pesquisa das relações étnico-raciais.*

As escutas refletem uma variedade de opiniões sobre as cotas, desde a percepção positiva como um benefício até a sugestão de um maior envolvimento das pessoas no processo de cotas.

Há expressões de agradecimento por esta pesquisa e sugestões para futuros seminários ou discussões sobre a questão étnico-racial.

Algumas respostas são breves e indicam satisfação ou falta de comentários adicionais.

A diversidade de opiniões ressalta a complexidade do tema e a importância de abordagens inclusivas.

À guisa de conclusão – “Oxalá teremos o dia em que teremos uma linha de pesquisa das relações étnico-raciais”.

O objetivo principal da pesquisa aqui apresentada foi mapear o contexto de implantação, avaliação e acompanhamento das políticas de ações afirmativas e cotas à efetiva inclusão da população negra e quilombola nos cursos de mestrado e doutorado, Área Educação.

Inicialmente, os pesquisadores surpreenderam-se com o fato de não existir dados organizados sobre a população negra da UFSM, ou seja:

- Quantos são os servidores públicos negros, dentre os 2.749 Técnicos Administrativos em Educação e 2.046 docentes? Onde se encontram? O que fazem? Quais as oportunidades institucionais para a sua qualificação e crescimento profissionais?

- Quantos estudantes são negros entre os 27.353 estudantes da UFSM? Quantos entraram pelo sistema de cotas na graduação? E na pós-graduação, onde estão os cotistas.

No entanto, é preciso mencionar que se obteve alguns quantitativos junto ao Centro de Processamento de Dados – CPD. O detalhamento do sítio “UFSM em números”, omite dados sobre etnia e raça, embora apresente dados sobre gênero – embora restrinja-se às opções “masculino e feminino”.

A invisibilidade quanto às diferenças no contingente de servidores e estudantes foi uma preocupação durante a pesquisa. No entanto, era preciso fazer um recorte e este era o sistema de cotas recentemente implantado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - o qual possui o maior número de professores pesquisadores e estudantes.

Assim, foi percorrido um longo caminho para a identificação dos estudantes cotistas do PPGE. É preciso destacar que existem estudantes negros e negras não cotistas, podendo significar futuras investigações.

Existe um (01) professor pesquisador negro no PPGE, egresso da graduação na UFSM e do Mestrado em Educação. Porém é constrangedor observar-se que o Programa, sendo o mais antigo do Brasil, retrata a branquitude da Região Sul e São Paulo. E isso exige conscientização e ações afirmativas para o acolhimento dos estudantes negros egressos das licenciaturas e bacharelados. Como refere Cruz (2023, p. 13), no seu Relatório de Estágio Pós-Doutoral:

O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Ou seja, as pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca, negra, parda, indígena ou amarela. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua, referente ao período 2012-2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Considerando, de acordo com a fonte do IBGE, a soma entre pretos e pardos, temos 56,2% autodeclarantes “negros”⁶. Esta é uma referência para que possamos inferir à acessibilidade ao ensino pós-graduado e aos concursos públicos para o magistério da educação superior nas IFES.

A expressão “*Oxalá teremos o dia em que teremos uma linha de pesquisa das relações étnico-raciais*” foi recebida como uma oração e prenúncio do que se espera – encaminhar as reflexões sobre a questão dos cotistas para a evolução do PPGE no sentido de abraçar a causa étnico-racial e das diferenças por justiça social, através da igualdade de oportunidades no acesso à pós-graduação e na abertura para estudos das populações afrobrasileiras e indígenas.

Como políticas afirmativas, a Lei 10639/2003 criou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação. A história precisa ser mostrada e vista como ela é, negros, brancos, indígenas e tantos outros, precisam conhecer a saga de sua origem, o que os ancestrais passaram e de onde vieram e como sobreviveram.

Igualmente, o conjunto das políticas afirmativas e diversidades continua atualmente sendo reorganizada à luz da Lei n.12.711/2012

6 Dados disponíveis no “Educa IBGE”: < <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>, acesso em 19 out 2022.

(lei das cotas), embora as ações nas/entres as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, ainda se mostrem heterogêneas.

É preciso ainda salientar que as causas étnico-raciais e das diferenças é principalmente das populações negras, indígenas e pessoas com deficiência ou altas habilidades e superdotação – não se excluem as ações populares e/ou acadêmicas de pessoas não pertencentes a essas populações. A sensibilidade humana e acadêmica, leva ao engajamento no compromisso com essas causas e à busca da equidade e justiça social.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a Negritude**. Carlos Moore (Organizador). Belo Horizonte: Namdyala, 2010. (Coleção Vozes da Diáspora Negra, Volume 3).

CÉSAIRE, Aimé. Negro sou, negro ficarei! **Entrevista com Françoise Vergès**. Paris: Albin Michel, 2005. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/aime-cesaire/>>, acesso em 13 ago. 2023.

CRUZ, D. S. da; ROCHA-VEIGA, A. M. da; CAETANO, L. M. D. Interloções entre análise qualitativa de conteúdo e software de dados webQDA na pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2565–2581, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i4.16804. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16804>>. Acesso em: 10 maio. 2024.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Sebastião Nascimento, Col. de Raquel Camargo. Prefácio: Grada Kilomba. Posfácio: Deivison Faustino. Textos complementares: Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, Débora Sirno Santos. **Pós-negritar trajetórias acadêmicas nas encruzilhadas dos saberes**: um estudo antropológico das ações afirmativas para pessoas negras na pós-graduação *stricto sensu* da UFG. 2023. 375f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

GUTERRES, Clovis R. J. **A Faculdade Interamericana de Educação. Projeto Multinacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Especializado em Educação, 1970-1977**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas (Convênio UFSM/UNICAMP – Faculdade de Educação), 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Afinal, o que é a negritude?** São Paulo: Revista E, SESC, jun. 2023. Disponível em <<https://www.sescsp.org.br/o-que-e-negritude/>>, acesso em 13 ago. 2023.

PINHO, Ana Cristina. **Editorial**. Silvio Almeida examina impactos do racismo estrutural no Brasil. Revista E. São Paulo: SESC SP, fev. 2023. Disponível em: <<https://www.sescsp.org.br/racismo-estrutural-depoimento-do-pensador-silvio-almeida/>>, acesso em 13 ago. 2023.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade e qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

CAPÍTULO 3

A IDENTIDADE NEGRA E O LETRAMENTO RACIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Taize Gonçalves Goulart

Denise Santos da Cruz

Adriana Moreira da Rocha-Veiga

Doi: 10.48209/978-65-84959-78-3

Introdução

Com este artigo pretendemos discutir sobre a importância do letramento racial na infância das crianças negras, mais necessariamente, na fase escolar, bem como as consequências futuras, na adolescência e vida adulta. Todos somos subordinados a diversas hierarquias, sejam políticas de Estado, sejam de instituições particulares desde a infância. Assim, a criança está subordinada aos pais, à família, à escola, entre outros. Essa primeira infância é considerada a fase em que se constrói o caráter, a identidade, as competências emocionais e os laços afetivos. De acordo com Cruz e Veiga (2023, p. 338), no artigo *A pedagogia emergente de Rudolf Steiner*, entendemos a importância dos primeiros sete anos da criança, período chamado de “primeiro setênio”. As autoras referem que,

no primeiro setênio, o mundo é bom porque a criança está na fase de crescimento, os seus órgãos físicos amadurecendo, as suas forças estão atuando de maneira visível. Esta metamorfose dia a dia vai se transformando até a chegada dos dentes. E, surpreendentemente, a perda da dentição de leite substituída pela dentição permanente corresponde às mudanças definitivas que acompanham esse processo de amadurecimento da criança.

Esse processo de amadurecimento constitui as primeiras percepções da criança, assim como as primeiras experimentações, que, de acordo com as autoras, exercitam os sentidos, e tudo isso é cerceado por adultos. É também no primeiro setênio que chegamos à fase da imitação. Segundo Cruz e Veiga (2023, p. 338),

na idade pré-escolar, ou idade da imitação e muita imaginação, a criança assimila tudo ao seu redor sem ter discernimento do bem e do mal. Essas ações boas ou ruins com as quais ela convive serão parte integrante de sua vida e irão decidir o seu comportamento durante o seu desenvolvimento como ser humano.

A partir disso, justificamos nosso pensamento para articular nosso progresso neste artigo, pois é no convívio com adultos, seja em casa, seja na escola, que a criança constitui sua própria identidade, sem ter discernimento do bem e do mal. Após introduzirmos nossas reflexões sobre os primeiros sete anos da criança num âmbito geral, consideramos a especificidade deste artigo, que é a criança negra na escola e o racismo sofrido desde a infância. Além disso, elegemos, para início de conversa, o letramento racial, a fim de que haja melhor equidade na infância dessas crianças, em relação à vida em sociedade, desigualdade e, principalmente, o racismo.

Desse modo, concordamos com a famosa frase de Nelson Mandela que diz: “ninguém nasce odiando, para ser racista é preciso ter o aprendizado do ódio”. Nesse caso, no que se refere à criança que aprende ou imita a partir da idade pré-escolar, o convívio com pessoas culturalmente racistas produz pequenos disseminadores de ódio com relação àqueles cujo tom de pele e feições são diferentes. De modo geral, nenhum ser humano é igual ao outro, isso é apenas uma breve justificativa do porquê a temática letramento racial na educação infantil deve ser abordada pelas Instituições de Ensino e professores, pois sofremos seriamente uma crise em relação à própria identidade. De acordo com Gomes (2005, p. 43),

construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural?

Refletir em relação à identidade das crianças negras é reconhecer que existe uma série de obstáculos, dores, rejeições, palavras proferidas por colegas, professores que marcam a infância, ou seja, essas crianças se obrigam a lidar com situações discriminatórias desde muito cedo. Como lidar com uma criança que sofre racismo na escola ou em lugares que frequenta? Pergunta simples, mas difícil de responder, pois a maioria das pessoas deixa para depois ou não quer se envolver com este tipo de assunto. Além disso, somente quem sofre na pele o racismo, que, desde muito tempo, tem sido regido como estrutura social, sabe do que estamos falando. Existe um silenciamento dessas crianças e da população negra em geral, o que soa como uma guerra hierárquica entre colonizadores e colonizados que contribui para que a população negra continue calada e sem assumir lugares aos quais temos direito.

A posição subalterna que a sociedade reserva para a criança negra no Brasil é premeditada pela estrutura social desde o nascimento. Cabe a cada um aceitar ou não aquilo que lhe é imposto pelos mantenedores do racismo estrutural, que, segundo Almeida (2019, p. 38-40), é entendido como

uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Neste caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

Almeida (2019) refere que a estrutura, ou seja, o institucionalismo social é racista, o que ocasiona plenas desigualdades nas relações culturais, políticas, sociais e econômicas. Por isso, lutamos por igualdade de oportunidades na utopia de uma sociedade mais justa para as crianças desde o primeiro setênio. Desse modo, buscamos referências em trabalhos, cujos autores abordam o tema em questão, assim como discutir sobre as características que deve ter uma escola que, em sua prática, abraça a perspectiva da educação antirracista, abordando a temática do letramento racial como apoio para diminuir o preconceito e o racismo, partindo do cotidiano escolar, para que a criança negra tenha referência positiva de si e de seus antepassados.

Segundo Andrade (2005, p. 120),

é a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana.

É na escola que acontecem as mais diversas situações. Concorramos com o que dizem Soares, Melo e Feital (2023), no artigo *Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na Educação Infantil*, publicado na obra *Infâncias Negras*, em que comprovam a existência do racismo na Educação Infantil. A seguir, constam relatos de duas observações feitas pelos autores.

A primeira observação aconteceu no ano de 2005 e a segunda em 2018. Mesmo sendo períodos bem distantes um do outro, afastados treze anos no tempo, percebi de certa forma uma postura emancipatória das duas meninas negras observada pela professora envolvida nas situações, posturas antirracistas na Educação nas Infâncias... No ano de 2005, em uma escola pública de Educação Infantil, a professora cumpria a sua rotina diária de levar as crianças para brincarem no parquinho. Sofia, uma criança negra de 5 anos, que integrava outra turma diferente daquela que se dirigia ao parquinho, observava de longe a turma e a professora. Por vários dias, a professora percebeu que Sofia os observava de longe até que um dia, a professora passou a observá-la e em outro dia se aproximou de Sofia para conversar um pouco. Em uma dessas conversas, Sofia chegou bem perto da professora e de

uma maneira receosa e tímida perguntou: “Você é mesmo professora? Professora de verdade?!” A professora estranhou a pergunta e respondeu: “Sim, sim. Sou Professora de verdade”, mas ficou sem entender por alguns meses o que Sofia queria dizer com aquela pergunta. Após observar a raça/cor das professoras da escola em que atuava, percebeu que ela era a única professora negra naquela escola. A partir desta constatação, a professora começou a compreender a pergunta de Sofia. A cor de sua pele no imaginário de Sofia certamente estava ligada não ao grupo social das professoras, mas ao grupo de profissionais dos serviços gerais da escola, que eram as faxineiras e cozinheiras, que em geral são negras (Soares; Melo; Feital, 2023, p. 148).

Essa primeira situação revela o quanto as instituições de ensino carecem de representatividade e não somente isso, o relato nos aproxima da realidade enraizada quanto aos lugares ostensivos que a sociedade impõe às pessoas negras. Talvez a menina Sofia tenha pensado mais adiante (adolescência e fase adulta) em outras possibilidades que agregam não somente para a esfera profissional, mas ver uma pessoa negra em um lugar não esperado abre um leque de possibilidades para a vida do espectador, a representatividade faz com que haja uma redescoberta na vida dos negros, pois direciona os pensamentos para novos caminhos que poderão ser almejados, amplia de modo intrínseco o repertório das oportunidades, assim como a luta para alcançá-las. Vejamos a segunda vivência relatada pelos autores:

No ano de 2018, essa mesma professora trabalhava em uma escola pública de Ensino Fundamental com turma anexa de pré-escola com 23 crianças, entre 4 e 6 anos completos. A professora relata que no momento do parquinho observou um grupo de cinco crianças que escolheram brincar de casinha. Nesse grupo, estavam duas meninas brancas, duas meninas negras, um menino negro. Uma das meninas negras é negra retinta. No começo da brincadeira, Dandara, a menina negra comprou a casinha e chamou as colegas para morarem juntos. Todas as meninas e o menino concordaram de imediato com a proposta. Então Dandara passou a organizar a casinha, buscando objetos na caixa de brinquedos. Cibele, uma criança de pele branca, cabelos lisos e compridos, chamou as colegas e disse para Dandara: “Você vai ser a empregada da casa”. Dandara imediatamente disse aos colegas: “Eu não vou ser a empregada. A casa é minha, e pronto”. As meninas tentaram por alguns minutos convencer Dandara que

ela deveria ser a empregada da casa. No entanto, Dandara, de forma assertiva, disse que não seria a empregada. Logo após este embate, Dandara – a menina negra de pele retinta – e Paula – negramenos retinta – procuraram a professora. Dandara disse: “A casa é minha, eu as convidei para morarem comigo e agora querem que eu seja a empregada da minha casa? Não vou!” Logo após essa conversa, Paula disse: “Eu vou ser a rainha”. Nesse momento, a professora perguntou para o grupo: “Por que Dandara deve ser a empregada da casa?” O grupo não soube responder. Todas as crianças ficaram olhando para a professora e rindo de uma maneira sem graça (Soares; Melo; Feital, 2023, p. 153).

Essas situações partem da estrutura social em que nossa sociedade está alicerçada. Como já referido, “ninguém nasce racista”, mas, desde o princípio, a estrutura social brasileira não se debruça a favor dos sujeitos negros. Ser negro no Brasil é uma questão de resistência.

Ao lermos o relato do que aconteceu com a menina Dandara, vimos a prática da resistência desde cedo, a luta para sair do lugar que outros almejam que venhamos a ocupar, pois a postura da menina e a capacidade de reagir perante o ato de racismo da menina branca é fundamental para sairmos do incentivo proletário, em que a maioria de nós negros nascemos. Situações como essas não deveriam acontecer, mas estamos um pouco longe dessa realidade. Diante disso, nos perguntamos quando iremos parar de ouvir que “não tem problema ser negro desde que trabalhe” ou que se tenha dinheiro. Aqui, no Sul do Brasil, ouvimos muito isso, sob a face de olhos arregalados, olhos que nos julgam como se fôssemos de outro mundo. Na escola, vemos e ouvimos o tempo todo as preferências. Os melhores da turma, quem são? Os que são parecidos com a professora, olhos claros, pele branca, o pacto da branquitude estampado num lugar que até se fala de modo caricato em igualdade, mas isso não inclui as crianças negras. Nesse sentido, de acordo com Ribeiro (2019, p. 33),

a branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégiosconstruídos a partir da opressão de outros grupos. Devemos lembrar que estenão é um debate individual, mas estrutural: a posição social do privilégio vemmarcada pela violência, mesmo que determinado sujeito não seja deliberadamente violento.

Aqui, a autora discute os privilégios da branquitude e o quanto é necessário reconhecer isso, pois sabemos que habitualmente quem, no final, consegue o emprego: o mais capacitado ou o jovem aprendiz com a pele mais clara? Os que moram em lugares privilegiados, em sua maioria, quem são? Quem são os preferidos com autoestima exacerbada? Até quando nos medirão pela cor de pele? Como fica a identidade de crianças, adolescentes e jovens que pensam em conquistar um melhor lugar social? Até quando seremos eliminados antes de tentar? Nesse sentido, Ribeiro (2019, pp. 31-32) refere que

a ausência ou baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder não costuma causar incômodo ou surpresa em pessoas brancas. Para desnaturalizar isso, todos devem questionar a ausência de pessoas negras em lugar de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros em bibliografia de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual. E, para além disso, é preciso pensar em ações que mudem a realidade.

Para que essa realidade se aproxime do fim, pensamos que o melhor caminho é o letramento racial desde a Educação Infantil. A partir disso, acreditamos que será possível, não exatamente acabar, mas amenizar o preconceito, a discriminação, e pôr fim às justificativas: “fulano é negro, mas é meu amigo”, “eu tenho amigos negros”, “aqui tem funcionários negros”, por protocolo.

Diante disso, precisamos entender que, se existem negros “fora do lugar subalterno esperado”, é porque os movimentos negros lutaram, sofreram, e muitos negros serviram de tapete para chegarmos até aqui, ou seja, para que vivamos essa realidade, existiram mártires. Mesmo assim, a aceitação de pessoas negras em espaços de prestígio permanece mínima, professores e funcionários negros em universidades ou até mesmo na escola são raridade em comparação a professores e funcionários brancos.

O contexto da escola

A primeira questão que levantamos aqui em relação ao sujeito negro na escola é a identidade, a saber que a maioria das crianças apenas repete aquilo que os adultos falam, como vimos antes, já que existe no primeiro setênio a engenhosidade da imitação. Logo, uma das questões mais típicas, justamente por não serem trabalhadas questões de letramento racial do ambiente escolar, é o absurdo da maioria das crianças e pais não saberem a cor da própria pele. A escola é o lugar para entender isso, é no chão da escola que se deve aprender qual a diferença entre negros e morenos. Cerca de 55,5% da população brasileira se autodeclararam negros, que são pretos e pardos, segundo o Censo – 2022, mas, frequentemente, vimos as pessoas com receio de falar que tal pessoa é “negra”, chamando-a de “morena”. Essa é uma forma de negar a negritude das pessoas, mascarar aquilo que se é, e saber tal diferença é o mínimo de letramento para que o profissional de educação possa lidar com o multiculturalismo nas salas de aula brasileiras.

Os fatores que contribuem para a desvalorização do negro já existem, o racismo velado ou explícito mesmo, a supervalorização da cultura branca eurocêntrica, que procura apagar a riqueza e o conhecimento de outras culturas, é predominante. A escola brasileira, de acordo com Silva (2007), nunca foi um lugar acolhedor para crianças negras e sim um lugar de inferiorização, representações negativas e reafirmação de que deveriam ocupar lugares subalternos. De acordo com a autora,

na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco (Silva, 2007, p. 21).

A criança negra precisa saber que o povo negro construiu esse país e, a partir disso, ter orgulho de quem é, entendendo que está em maioria, não minoria, como se costuma colocar, como se estivéssemos devendo favores para senhores e senhoras. Segundo Santos (2018, p. 1211), toda a criança tem os direitos, mas a criança negra, por ser cerceada de proposições negativas, é impedida de os desfrutar.

A criança detém o direito de desenvolver-se integralmente e de forma positiva; para além do ir à escola e passar o tempo, possui a garantia legal de ser bem cuidada e educada, com o professor de Educação Infantil assumindo o compromisso de contribuir para o seu desenvolvimento nos aspectos físico, cognitivo e emocional e de forma integral e integrada, tornando-se imprescindível a indissociação do cuidar e educar em seu fazer pedagógico. Proporcionar às crianças condições que as permitam, além de protagonizar, serem autores de suas descobertas e aprendizados. O que hoje, em nossa estrutura social não é permitido à criança negra, que é invisibilizada nos meios de comunicação, nos objetos de brincar, nos desenhos e livros que as cercam diariamente (Santos, 2018, p. 1211).

Ainda sobre a identidade negra, precisamos mudar a realidade da criança negra, pois precisam de representatividade, precisam de alguém que conte, por exemplo, quem foi Machado de Assis, que este cidadão era negro e quem foi Luís Gama. Quais super-heróis e personagens de HQ negros existem na história, na televisão, influenciadores, jornalistas, médicos, atores, atrizes, livros de literatura infantil que o personagem seja simplesmente negro etc.

Analisando o que é referido no artigo *Hoje é dia de festa maior/êh, viva, êh, viva*, publicado na obra *Infâncias negras*, podemos ver o desenvolvimento da criança negra no convívio com seus semelhantes, mais propriamente na Comunidade Quilombola dos Arturos, localizada no interior de Minas Gerais. Os autores Luz, Gonzaga e Araújo (2023), na perspectiva da pesquisa etnográfica, mesmo entendendo que nem todos os direitos das crianças estão garantidos, descrevem vivências que emancipam e promulgam pertencimento, conforme segue.

Acreditamos que a reflexão crítica acerca da intercessão entre as infâncias/ crianças negras e o racismo deva ser objeto de estudos de pesquisadores/as de quaisquer perfis étnico-raciais, e não somente dos negros. Essa atividade amplia a capacidade de compreensão de análise sobre os problemas estruturais do país. E o enfrentamento ao racismo, com suas reverberações no campo educacional, precisa ser assumido como um dever ético por todos os/as profissionais da educação. Com vistas a ampliar as reflexões sobre infâncias e pertencimento étnico-raciais, como também mostrar que outras propostas educativas pautadas em valores civilizatórios afro-brasileiros já vêm sendo desenvolvidas em espaços escolares e não escolares - sobretudo a partir da obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, que inclui a história e a cultura africanas e também a afro-brasileira nos currículos - trazemos o presente capítulo, que tem como objetivo apresentar uma prática educativa ocorrida na Comunidade Quilombola dos Arturos, situada no município de Contagem. Durante a atividade é possível constatar o protagonismo das crianças negras que falam sobre a comunidade e suas heranças ancestrais de forma afirmativa. Elas têm a oportunidade de interagir e de serem ouvidas tanto por seus/suas mais velhos/as quanto por outras crianças presentes no território (Luz; Gonzaga; Araújo, 2023, p. 93).

Vale destacar que a voz da criança negra é ouvida nesse contexto, o que se torna raro fora do quilombo. A construção da identidade dessa criança torna-se diferenciada em razão de estar em um lugar do qual se sente parte e age como protagonista, aprendendo a valorizar e passar adiante sua história, cultura e identidade, tendo orgulho de suas raízes, sabendo quem realmente é. Infelizmente, algumas escolas brasileiras estão longe de pensar sobre a qualidade do aprendizado, muito menos a questão do pertencimento para a construção da identidade da criança negra, mesmo com mais de vinte anos da promulgação da Lei 10639/2003. É preciso mudar essa realidade, pois, aprendendo sobre sua própria história, é possível que o aluno se identifique, saiba sobre sua descendência, construa com altruísmo e saiba a importância de seu lugar no mundo. Vejamos no próximo tópico o letramento racial como sugestão de trabalho nas escolas.

Letramento Racial

Trazer a questão do letramento racial e trabalhar com um olhar sensível para a criança negra é uma temática emergente, pois estamos com inúmeras gerações de pessoas que não se dão o direito de obter o próprio direito. As políticas públicas que hoje existem a favor do povo negro são obrigações tardias, não são apoios, são, na verdade, retrações que aqueles que não conhecem a própria história veem como favores. Não podemos entender restituição tardia como esmola, o que precisamos fazer consiste na apropriação do que é nosso por direito e que por muito tempo foi negado.

A concepção de letramento racial advém vem da socióloga americana France Winddance Twine. Podemos entender que o letramento racial mexe com a estrutura racista em que brancos e negros foram concebidos, sendo assim um conjunto de práticas que motivam a educação antirracista. Para explicarmos o que propõe o letramento racial, precisamos nos debruçar sobre alguns aspectos que embasam essa prática, pois trabalhar o letramento racial no ambiente escolar ou em outros ambientes sociais implica remanejar sujeitos brancos e negros, envolvendo alunos, funcionários, professores, gestores, secretarias de educação, comunidade escolar em geral a fim de que haja reeducação de modo que todos reconheçam preconceitos enraizados. De acordo com Braúna, Sousa e Andrade Sobrinha (2022, p. 6): “o conceito de Letramento racial [...] possibilita uma ação entre sujeitos (brancos e negros) que têm como compromisso político- social o combate a racismo, através de uma reeducação que viabilize uma leitura crítica do racismo no Brasil e suas múltiplas ramificações”.

Para que o letramento racial seja eficaz, é preciso mobilizar alguns princípios, como branquitude, tipos de racismo, colonialidade. Sugerimos isso com o intuito de amenizar o racismo no ambiente escolar, preparar os professores para que saibam como agir em situações cons-

trangedoras de racismo em sala de aula, orientar os alunos negros para que saibam seu valor social e não aceitem os crimes de racismo ou injúria racial. A legislação prevê para o crime de racismo ou injúria racial de dois a cinco anos de reclusão sem direito à fiança. A seguir, constam os artigos 1º e 2º da Lei nº 14.532, alterada por decreto presidencial em 2023:

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Art. 2º-A Injuriar alguém, ofendendo - lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional. (Incluído pela Lei nº 14.532, de 2023)

Pena: reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa. (Incluído pela Lei nº 14.532, de 2023) (Brasil, 2023).

O objetivo do letramento racial é trazer à superfície questões sobre o racismo no Brasil e no mundo, a partir de reflexões, como o conceito de raça, ou a autodescoberta de si. Na obra *Como me descobri negra*, de Santana (2023), é retratado um pouco de uma trajetória de autodescoberta com pontos de ficção, passando por um difícil processo de letramento racial:

Tenho trinta anos, mas sou negra há dez. Antes, era morena. Minha cor era praticamente travessura do sol. Era morena para as professoras do colégio católico, coleguinhas que talvez não tomassem tanto sol – para toda a família, que nunca gostou do assunto “Mas a vó não é descendente de pessoas escravizadas?”, eu insistia em perguntar. “E de indígena e português também”, era o máximo que respondiam sobre as origens da avó negra. Eu até achava bonito ser tão brasileira. Talvez por isso aceitasse o fim da conversa. Em agosto de 2004, quando fui fazer uma reportagem na Câmara Municipal de São Paulo passei pela rua Riachuelo, onde vi a placa “Educafro”. Já tinha ouvido falar sobre o cursinho comunitário, mas não conhecia muito bem a proposta. Entrei. O coordenador pedagógico me explicou a metodologia de ensino com a cumplicidade de quem olha um parente próximo. Quando me ofereci para dar aulas, seus olhos brilharam. Ouvi que, como a maioria dos professores eram brancos, eu seria uma boa referência para os estudantes negros. Eles viam em mim, estudante da Universidade de São Paulo e da Faculdade Cásper Libero, que há espaço para o negro em boas faculdades.

Saí sem entender muito bem o que tinha ouvido. Fui até a Câmara dos vereadores, fiz a entrevista e segui minha rotina. Comecei a reparar que nos lugares que frequento as pessoas também não tomam tanto sol. O professor do Educafro toma. Será por isso que ele me tratou com tanta cumplicidade? Pensei muito e por muito tempo. Por que o fato de sermos negras e negros nunca foi falado em minha família? Senti que a ascensão social tinha clareado nossa identidade. Mais tarde percebi que o medo das tantas violências sofridas por pessoas negras no Brasil foi outra razão para nosso branqueamento. Óbvio que somos negros. Se nossa pele não é tão escura, nossos traços, cabelos, vivências, história revelam o grupo social a que pertencemos. Minha mãe, formada economista, trabalhando como vendedora de uma grande empresa, foi branqueada como os jogadores de futebol negros que no século 19 passavam pó de arroz no rosto para serem aceitos nos clubes. Eu fui branqueada em casa, na escola e na universidade (Santana, 2023, p. 24-26).

O branqueamento da população negra no Brasil apagou inúmeras identidades. Com a ideia de letrar racialmente, acredita-se no protagonismo dos sujeitos negros e reflexão dos sujeitos brancos e negros de modo que entendam imposições e expressões sócio-históricas que foram enraizadas ao longo do pacto de escravização do povo negro e selecionem novos modos de pensar e agir que não inferiorizem o povo negro. Assim, o letramento racial está pautado sob a visão de que o sujeito precisa interagir, ler, entender, interpretar o mundo de modo racializado, construindo a cultura de reeducação para relações étnico-raciais. Acredita-se que, dessa forma, o negro poderá ser visto de um modo mais justo na sociedade. De acordo com Braúna, Sousa e Andrade Sobrinha (2022, p.10), “o letramento racial é uma ferramenta de mudança de pensamentos”, logo,

essas ferramentas que o Letramento Racial possibilita são essenciais para entendermos que o homicídio de um jovem negro pela PM, a “bala perdida” que mata dezenas de pessoas negras anualmente, o estrangulamento de um senhor dentro de um supermercado, uma família que teve seu carro alvejado pelo exército brasileiro com 80 tiros, não são práticas isoladas, pelo contrário, fazem parte de um sistema estrutural que busca exterminar as populações negras.

A população negra é marginalizada, mesmo que negros rompam o ciclo social esperado, chegar a lugares de poder se torna muito difícil, pois a cor de nossa pele ainda é vista como algo negativo. Desse modo, nos restam as autojustificativas, quase sempre estamos na posição de autodefesa: “eu sei escrever”, “estou aqui porque estudei muito”, “as cotas não tiram lugar de ninguém, pois são vagas reservadas”. Além disso, não existe possibilidade alguma de tirar o lugar de alguém que não assumiu a vaga, ou seja, a vaga só é da pessoa depois que é assumida. Em relação às cotas, adiaremos a discussão para outra oportunidade.

Considerações Finais

Para concluir, elegemos a preocupação com as crianças como crucial para que, de modo geral, a sociedade seja um pouco mais justa. A igualdade de oportunidades para o povo negro que outrora beirava à escassez tem se tornado pauta em diversos âmbitos, mas entendemos que a questão emergente é o letramento racial das crianças, pois o caráter do adulto é o resultado dos primeiros setênios.

O letramento racial deve ser parte do projeto político pedagógico das Instituições de Ensino brasileiras. Os professores precisam de formação para uma pedagogia mais inclusiva. Já existem políticas de governo voltadas para a educação das relações étnico-raciais e, dentro disso, o letramento racial, mas a mudança da estrutura colonial é a grande barreira. Logo, pensamos que a escola é totalmente responsável em proporcionar uma educação de qualidade para todos. Mas quem se importa com o letramento racial? Alguns professores pretos e pardos, que são minoria. Mesmo que exista formação, há pouco interesse pelo tema, e ficamos entristecidos ao ouvir expressões que demonstram essa falta de interesse, como “mais do mesmo”, “Wallon, Vygotsky e Piaget” (embora importantes), quando é proposta a formação para os professores. E a formação para as relações étnico-raciais é bem pior, já que reinam as falsas ideias de que somos todos iguais e que não existe racismo no Brasil, porque o povo é miscigenado.

Em contrapartida, precisamos apostar nas novas gerações de profissionais da educação. É necessário que haja uma mudança institucional, quiçá individual dos sujeitos que contribuem para o crescimento social de cada cidadão. Na própria Universidade, que é vista como o ápice do ensino, a temática da educação para as questões étnico-raciais em conjunto com o letramento racial, durante a formação de professores ou quaisquer outros profissionais é precária, e, quando estes chegarem ao mercado de trabalho, provavelmente, continuarão reproduzindo o mesmo racismo estrutural imposto no Brasil desde o período colonial.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ANDRADE, I. P. de. **Construindo a autoestima da criança negra: superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm. Acesso em: 16 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRAÚNA, J. D.; SOUZA, D. E.; ANDRADE SOBRINHA, Z. M. L. Letramento racial crítico: ações para a construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectiva**, 2022, p. 1-10. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8869#:~:text=Nesse%20contexto%2C%20o%20letramento%20racial,dentro%20e%20fora%20da%20escola>. Acesso em: 24 abr. 2024.

CRUZ, D; VEIGA, A. M. da R. A pedagogia emergente de Rudolf Steiner. *In*: CRUZ, D; VEIGA, A. M. da R.; MARQUEZAN, L. I. P. (org.). **Saberes em permanente transformação**. Santa Maria, RS: Labirintos, 2023. p. 328-353.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. (Coleção para todos).

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>

LUZ, M. A. P. de C. **Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira**. 2018. 130 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1737/2/Monica%20Abud%20Perez%20de%20Cerqueira%20Luz.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

LUZ, M. G. H.; GONZAGA, Y. M.; ARAÚJO, R. F. Hoje é dia de festa maior/êh, viva, êh, viva. *In*: GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. (org.). **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2023. p. 93 - 117.

MELO, G. C. V. O lugar da raça na sala de aula de Inglês. **Revista ABPN**, v. 7, p. 65- 81, 2015. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/72>. Acesso em: 14 mar. 2024.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTANA, B. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI-SP, 2023.

SANTOS, G. P. **A construção positiva da identidade da criança negra na educação infantil**. VI Congresso em Desenvolvimento Social. 2018, Montes Carlos – MG.

SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30 n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 16 mar. 2024.

SOARES, A. S.; MELO, M. F.; FEITAL, L. C. M. Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na Educação Infantil. In: GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. (org.). **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2023. p.147-168

CAPÍTULO 4

PODCAST, UMA FERRAMENTA DE EMPODERAMENTO CIDADÃO. PARA ALÉM DO LETRAMENTO RACIAL

Adriana Cristina Gomes

Doi: 10.48209/978-65-84959-78-4

Baba-nla – ancestralidade e a sua voz

Durante muito tempo os afrodescendentes e os povos originários sofreram as mais diversas provações para poderem sobreviver em um país chamado Brasil, constituído por diferentes etnias e explorado ao máximo pela colonização europeia. É sabido que existe uma dívida social imensa em relação a estes povos, a qual podemos destacar como impagável.

Para que ocorra a tessitura de saberes e estes constituam a base do empoderamento cidadão na escola, é indispensável a percepção de que a participação protagonista dos estudantes e professores se faz necessária. Para que ocorra o desenvolvimento saudável das novas gerações, há de se voltar os olhos para esta problemática. E de que maneira isso poderá ocorrer? Uma das respostas seria buscar uma nova maneira de tecer estes saberes a partir de oficinas, por exemplo, usando uma ferramenta tecnológica, que não é uma novidade, mas que é pouco utilizada nas salas de aula: o *podcast*⁷.

⁷ Em termos simples, um *podcast* é uma mídia digital composta por episódios de áudio (ou vídeo) relacionados a um tema específico. Os apresentadores de um *podcast* são chamados de “podcasters.”

O que é o *podcast* e como pode ser utilizado como ferramenta de emancipação social e empoderamento cidadão para estes povos que historicamente são tolhidos de seu verdadeiro lugar nesta sociedade que é racista de maneira velada? Isso é o será elucidado ao nesta escrita.

A participação dos professores nesta luta se faz extremamente necessária, pois a elaboração de projetos coletivos que enfatizem a constituição de saberes e a implementação de ideias inovadoras e tecnologicamente atuais, são fundamentais para proposta do uso do *Podcast* como ferramenta de emancipação social.

O uso das atividades midiáticas e o desenvolvimento de novas metodologias de aprendizagens relacionadas às relações étnico-raciais devem ser estudadas e realizadas de maneira atenta e sensível com intuito de diminuir de certa forma a ignorância em relação à cultura e aos conhecimentos do legado dos povos negros, colocados em um lugar de inferioridade por muitos de nós.

O objetivo da Oficina de *Podcast* como ferramenta de emancipação social é conhecer e operar com ferramentas e tecnologias digitais que possam auxiliar no desenvolvimento de metodologias criativas para a aprendizagem dos estudantes em todos os níveis de ensino.

O ifá⁸ – oráculo que revela a ideia do podcast

Para revelar os caminhos traçados para este capítulo vamos revelar através do *ifá* a primordialidade da história ancestral fundamentada na pesquisa e no conhecimento de povos que foram invisibilizados pela escravização e pela cultura de colonialização imposta pelo eurocentrismo desvairado. Acreditar no “poder” da educação e na produção de conhecimento coletivo torna-se fundamental para abrir novos horizontes para o protagonismo estudantil, daí a necessidade do uso de tecnologias disponíveis.

8 Ifá em iorubá, refere-se ao oráculo da revelação, a roda da vida o que revela a história da ancestralidade e o futuro da humanidade

Quando o oráculo se abre, o jogo ancestral se revela e com ele a ideia de estudar uma maneira de dar visibilidade para a história e a cultura de povos menosprezados e socialmente vulneráveis apenas pela sua “cor”. As etnias que se distanciam da branquitude europeia são julgadas constantemente, pois foram ensinadas a serem menosprezadas na sociedade globalizada. Vivemos, em pleno século XXI, um extremismo totalitário, no qual povos originários e africanos são desconsiderados na sua existência histórica e social.

A possibilidade de ampliação de conhecimentos a partir de tecnologia disponível e acessível aos estudantes das redes públicas e como possibilidade de emancipação social, buscando a equidade necessária atualmente e diminuindo a dívida social deixada pelos colonizadores europeus. A ferramenta tecnológica usada para trabalhar a produção de conhecimentos nesta escrita é o *podcast*.

Produzir conteúdo e divulgar o mesmo através do protagonismo estudantil, sendo considerado um avanço na organização do conhecimento.

Os processos pelos quais se organizam os conteúdos para o desenvolvimento de um *podcast* em escola são organizados com o grupo dos participantes do projeto. O professor auxilia as equipes que fazem pesquisas, escolhem a temática, elaboram os textos, reescrevem, reelaboram, pesquisam novamente, aprofundam os conhecimentos, questionam, interpretam, leem, releem, buscam novas referências, escutam pessoas, entrevistam, usam sua curiosidade para ampliarem seus horizontes. Assim, propõem novas pautas, vislumbram outras pessoas e destacam seu aprendizado a partir dos áudios e das edições do *podcast*, protagonizando a produção do saber.

Os saberes produzidos através da pesquisa, de vivência ancestral e de busca por compreensão da cultura dos povos originários e afrodescendentes, são base para o entendimento do significado da dívida social com estes povos. Isto é fundamental para desenvolver possibili-

dades que tragam novos panoramas para o crescimento pessoal e coletivo dos estudantes.

As práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de uma cultura digital dentro do ambiente escolar há algum tempo está sendo vislumbrada, mas precisa ser considerada e utilizada para ampliar a aprendizagem e pedagogicamente instituir novos formatos e metodologias que auxiliem o trabalho docente e o conhecimento para além da escola.

Segundo o documento norteador da educação das relações étnico-raciais (2004, p.7):

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo.

Se a educação realmente pode ser objeto de transformação social e de emancipação cidadã de um povo, como ela poderia ser instigada para cumprir este objetivo? São diversas as formas de proporcionar uma educação emancipatória, mas o entrave burocrático para isto acontece com a necessidade de formação pedagógica para colocar em prática tal proposta. A formação docente é fundamental no desenvolvimento de propostas relacionadas às relações étnico-raciais e acaba sendo deixada para um segundo plano. Isto repercute nas escolas e, por consequência, na organização do conhecimento dos estudantes nas escolas públicas e privadas.

O documento da SECAD de 2004 já apontava uma necessidade de ampliar o acesso e a permanência na escola e, portanto, na educação formal já era preocupante [...] “ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro”.

Tais políticas realmente foram sendo implementadas ao longo dos últimos anos, mas ainda foram pequenos passos, pois é necessário ampliar estas políticas, além de um repertório formativo docente que possibilite uma transformação na sociedade e minimize as discrepâncias raciais, nas quais os negros e originários pós-colonização tiveram oportunidades desiguais e inferiores às dos brancos privilegiados socialmente.

Observando os dados da SECAD a questão da desigualdade fica evidente:

Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 8 crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação.

Ao reconhecer dados oficiais a partir de pesquisas, como o senso demográfico, não é difícil compreender o que se revela com as vivências experienciais ao longo da nossa existência. Segundo Priscila Bacalhau (2023): “Você pode não ter conhecimento sobre os dados oficiais, mas não é difícil inferir qual a cor de quem está em situação de vulnerabilidade social.” A cor de quem está nos lugares de vulnerabilidade social é real. Ela é negra e/ou indígena. Quem diz que isto já foi vencido não vive a discriminação diária e não a vê como questão de reparação social a desigualdade que se perpetua no nosso cotidiano.

Ainda persiste uma discrepância entre brancos e negros, dentre aqueles que terminam o ensino médio: por exemplo, oito (08) em cada 10 brancos completam tal etapa de ensino, enquanto seis (06) negros o concluem. Sem falar que estes dados do IBGE entre 2012 e 2022, não são a realidade de muitas regiões de nosso país, nas quais, por conta

da localização, acentuam a desigualdade, como é o caso da região sul, onde predominam descendentes brancos, de europeus.

A questão de trazer para as salas de aula tais índices, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode gerar certo desconforto, mas ao mesmo tempo, incide em apontar o problema e buscar, a partir de trabalho formativo, a possibilidade de ampliar o acesso e a permanência destes grupos nos bancos escolares e possibilitar o acesso aos níveis superiores e de pós -graduação, reconhecendo a importância de tais grupos étnicos para o desenvolvimento do país. Bacalhau (2023) faz uma reflexão sobre a necessidade de dados raciais, principalmente no âmbito educacional, para que ações efetivas auxiliem a diminuir a desproporcional diferença de acessibilidade e permanência na escola, além da busca pela equidade social ou, em termos mais abrangentes, a tão necessária justiça social.

Para tanto, há necessidade do uso da tecnologia na educação, de forma a compreender que ela não é neutra, como aponta Freire (2013), ao afirmar que o uso desta linguagem na educação precisa ter o seu propósito delineado. Para além do simples uso desta ferramenta tecnológica, existe a possibilidade de abrir um lugar de fala para as vozes silenciadas ao longo dos quinhentos e vinte quatro (524) anos de colonização. Vozes dos povos originários, nativos deste território, e vozes dos povos africanos, escravizados e retirados de sua terra mãe de forma violenta, brutalmente afastados de sua cultura e de seus hábitos sociais, provocando o esvaziamento forçado das suas tradições, mitos e espiritualidade.

Ao absorver forçadamente aquilo que não lhe pertencia, tais grupos étnico- raciais sofreram a mais tortuosa violência: a morte humana das suas memórias e de suas vicissitudes sócio-históricas. O clamor por poder e pelo embranquecimento da cultura afrodescendente e originária. Amenizar esta dívida se faz extremamente necessário. Como ela ocorrerá?

Através da educação e apontando para o protagonismo estudantil do qual cada estudante busca através de pesquisas, escritas, edições e reedições, o processo de compartilhar conhecimentos sobre a história e a cultura da África e dos afrodescendentes, além dos povos originários dando ênfase a educação étnico-racial como uma promessa de diminuir as distâncias entre brancos e estes grupos étnicos. E para além disto, promover no Brasil uma educação antirracista.

De acordo com este pensamento, é imprescindível que desde os primeiros anos de escolarização, todas as crianças sejam acolhidas com a mesma naturalidade em um ambiente que as proteja e que as ensine a serem antirracistas. A formação pedagógica dos professores poderia trazer para estes processos as possibilidades de desenvolvimento desta educação antirracista e assim, com o tempo, o Brasil não teria tanta desigualdade e injustiça social.

Em 2004, o governo federal assumiu um compromisso “histórico” através da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) de “romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira”. E a ação efetiva para tal compromisso foi encaminhar as Diretrizes que nortearam as ações afirmativas para o combate ao racismo, além da promoção da igualdade de oportunidades entre os grupos étnicos que constituem a imensa diversidade que é o povo brasileiro.

Desdemonizar as questões da cultura afro-brasileira e dos povos originários é uma das prioridades da educação antirracista. Além disto, se faz indispensável dar visibilidade às pautas relacionadas pelas Leis 10639/2003, que possibilitaram o resgate histórico da contribuição dos povos africanos para a constituição da sociedade brasileira. Apesar da obrigatoriedade da lei, as ações ainda são poucas, depois de vinte e um anos, pois ainda faltam formações docentes adequadas aos responsáveis pela implementação de tais diretrizes.

Reitero que “desdemonizar” é fundamental. Quando a identidade negra ou originária é questionada, acusada, demonizada, ali se identi-

fica o racismo que critica, que não respeita, que se institucionaliza, de maneira a recriar, sutilmente ou não, os pretos, pardos e indígenas desta nação.

Retomo aqui, o ponto de partida, o uso de uma tecnologia na promoção da produção de conteúdo e assim, proporcionar conhecimento relacionado à história e cultura, tanto dos povos africanos quanto dos povos originários para diminuir de alguma forma o desconforto dos seus descendentes, através da partilha de identificação com tais histórias. Para além de perpetuar os mitos da sociedade branca, baseada no eurocentrismo, temos que lidar com o preconceito, a discriminação e o racismo. Em um país miscigenado, lidar com este tripé não tem sido simples. Foi preciso impor limites com as leis e diretrizes que nortearam as políticas públicas e obrigaram à introdução de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, mas o problema não cessou por isso. É muito difícil mudar mais de quinhentos anos de dívida social e resgates étnico-raciais.

As diretrizes que foram destacadas em 2004 para orientar o trabalho com a educação étnico-racial destacam a importante questão relacionada à dívida social com os que foram escravizados e seus descendentes, mas também uma relação com os descendentes dos colonizadores. Desta forma há nela uma dicotomia que exige cuidado, pois a dívida é inquestionável e o que precisa ser feito é promover a reeducação das relações étnico-raciais. Desta destacamos no documento relatório das diretrizes:

Como bem salientou Frantz Fanon (3), os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

O racismo deve ser combatido por todos. A única questão que deve ser expressamente observada é que a educação faz parte deste processo e será através dela que será encurtada a distância entre os diferentes grupos étnicos no país.

Do combate ao racismo às raízes e matrizes africanas e indígenas no cotidiano escolar

Trazer o combate ao racismo para o cotidiano escolar exige tratar da identidade, etnicidade e o antirracismo. A escola possui uma diversidade imensa em relação à cultura e ao desenvolvimento de identidade racial. É necessário a busca por caminhos para trilhar e alcançar tais conhecimentos e permitir que os estudantes possam se espelhar e compreender que fazem parte da história dos afrodescendentes e dos povos originários, espelhando-se nos seus semelhantes e se reconhecendo neles.

Todas as contribuições culturais e históricas destes povos são fundamentais para o constituição da identidade étnica das nossas crianças. A escola que não aborda tais histórias está negando a possibilidade delas se sentirem pertencentes à bagagem multicultural deste país.

Um dos movimentos possíveis para combater o racismo é a busca por conhecimento das raízes e matrizes africanas. O que a ancestralidade oportuniza para a constituição cultural do povo? O que é o ancestral? Qual é o legado dos nossos antepassados? Estes são aspectos fundamentais para o desenvolvimento de uma identidade e a identificação das nossas raízes. Tecer tais identificações promovem a organização da produção de diferentes bens culturais na atualidade. Esse fio condutor a partir da história faz parte da constituição da humanidade, mas no Brasil esse tecido vem com várias lacunas, pois por muito tempo, aos povos descendentes de africanos e originários, não era permitido o acesso à existência cultural.

As políticas públicas ao longo das últimas décadas foram essenciais para que tais culturas pudessem ser trabalhadas e respeitadas como desencadeadoras da organização da identidade do nosso povo. E por que as raízes de matrizes africanas são importantes? Por que o preconceito, se falarmos em Oxalá ou Exu, por parte de pessoas que ignoram as questões relacionadas à cosmologia africana? Na história do Brasil, o fato de contar apenas a história do colonizador impôs o preconceito e o racismo contra os povos descendentes de africanos e de originários, estes também com sua própria cosmologia. Originários e africanos ocultaram as suas entidades espirituais, com nomes e cultos católicos, para sobreviverem ao preconceito e discriminação perpetuados pelos colonizadores. Este é o chamado sincretismo religioso.

A miscigenação deve ser vista com sensibilidade e com um olhar para além das questões étnicas. As relações étnico-raciais são importantes na formação do povo que luta para se afirmar e ser respeitado, valorizando as ações, os mitos, as religiões e suas criações. O conhecimento liberta o pensamento e distancia as pessoas da intolerância e das violências geradas por tais atitudes.

Qual o significado das raízes e matrizes africanas e indígenas no processo de formação humana do Brasil? A escola precisa proporcionar diferentes maneiras de trazer às salas de aula o conhecimento necessário para que sejamos todos atores contra o racismo, ou seja, antirracistas.

O metafísico, aquilo que não se compreende, nem se explica facilmente, mas existe, faz parte da cultura de um povo e um posicionamento importante é estabelecer o lugar de fala, de empoderar o conhecimento existente e constituir uma sociedade que prime pela equidade social, rechace as injustiças e não privilegie apenas parte de sua população, pontualmente a branca, excluindo as demais.

Para a formação de uma identidade étnico-racial nos ambientes escolares há necessidade de buscar a produção de conteúdo e de conhecimentos através do protagonismo dos estudantes. Desta forma,

o combate ao racismo ocorre naturalizando-se tal formação étnica na sociedade, na qual as vítimas de injustiça social também possam estar representadas e respeitadas nas suas vivências ancestrais e sua ancestralidade.

A escola, junto com a educação e as políticas públicas, necessitam voltar-se à consciência relacionada à identidades étnicas e à diminuição gradativa de uma dívida social imensurável. Cada ambiente escolar tem autonomia para realizar o trabalho e seus projetos, de acordo com suas vivências e com o auxílio das comunidades, dos apoiadores e daqueles que possuem o conhecimento ancestral compartilhado.

Muitas vezes tais propostas esbarram na formação inadequada dos professores, no desconhecimento das leis, na indisposição em realizar atividades que promovam as relações étnico-raciais, no preconceito e no racismo que circulam nos corredores escolares.

É preciso lutar e conhecer a causa, para que a escola seja lócus antirracista. Os primeiros passos são curtos, inseguros algumas vezes, mas podem avançar e trazer às escolas lugares de fala, identificação e ancestralidade. Raízes e matrizes africanas e indígenas podem e devem circular em qualquer lugar e combater o racismo e o preconceito.

Esta é a base sobre a qual pensamos o uso de atividades midiáticas com o *podcast*, parte das novas metodologias – que já existem há algum tempo, mas são pouco exploradas nos ambientes escolares das escolas públicas, e que podem ser utilizadas para diminuir as distâncias, produzir conteúdo, pesquisar e combater o racismo, o preconceito e as injustiças sociais.

Podcast, racismo e outros preconceitos: a busca por outros percursos em propostas curriculares possíveis

Atualmente, há pesquisas que trazem um alerta para a formulação de currículos que ainda não estão voltados para o ensino das relações étnico-raciais nas escolas. Além disto, as propostas político

pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais e a implementação da Lei 10 639/2003 e da Lei 11645/2008, se faz necessária a partir da formação docente e do comprometimento docente com a diversidade. A emancipação social dos grupos discriminados perpassa pelo avanço no ambiente escolar em relação a estes aspectos, sendo indispensável a organização dos documentos oficiais das escolas neste sentido.

A escola poderá ser o lugar desses espaços de constituição de saberes que superem a discriminação e assim, tratem a diversidade com a devida seriedade que ela tem e além disto, da elaboração de conteúdo para a ferramenta *podcast*. Esta é importante para a produção de conhecimentos e de empoderamento cidadão, através de uma linguagem de fácil acesso e promotora da equidade social e da garantia dos direitos de todos os cidadãos, sem a discriminação e o preconceito que ainda circulam fortemente na nossa sociedade.

Freire (2013) destaca o conceito de *podcast*:

Desse modo, focando-se no que se faz pelo *podcast* - programas de locução, debate, exposição verbal, música e afins, é viabilizada a percepção de que aquele se trata, essencialmente, de reprodução de oralidade por um meio tecnológico, portanto, uma tecnologia de oralidade.

Esta conceituação voltada para a tecnologia de oralidade que vai de encontro ao estudo das histórias ancestrais africanas e indígenas, pois a oralidade é fonte da ancestralidade. É ancestral a busca pela escuta e pelo mito, inclusive compreender que existem outras formas de compreender o mundo e justificar sua existência. A oralidade é um elemento importante no uso da ferramenta tecnológica chamada *podcast* e este usado na educação para a produção de conteúdo que possibilitem a redução do preconceito e a eliminação do racismo são aliados na educação.

A formação docente voltada ao uso eficaz das tecnologias digitais é essencial para promover práticas de aprendizagem mais dinâmicas e inclusivas. Os professores que dominam essas ferramentas podem

envolver os alunos de maneiras inovadoras, promovendo a colaboração, a criatividade e o acesso a uma variedade de recursos educacionais. Além disso, o uso das tecnologias digitais permite que os alunos se conectem com diferentes perspectivas e histórias, enriquecendo a sua compreensão do mundo e promovendo a aprendizagem colaborativa. Assim, tanto os professores quanto os alunos se beneficiam desse processo formativo, ampliando seus horizontes e desenvolvendo habilidades essenciais para o século XXI.

Compreender e reconhecer o desconhecido é fundamental para promover uma educação inclusiva e justa. Isso envolve escutar, relacionar, pesquisar e permitir uma vivência que revele as histórias e culturas que foram veladas ao longo dos anos na história brasileira. O resgate dessas narrativas é essencial para reparar as dívidas sociais e contribuir para a reconstituição identitária dos povos que formam a sociedade brasileira. É um processo delicado que requer cuidado e atenção, mas que é crucial para promover a equidade e a valorização da diversidade em nossa sociedade.

O trabalho de Gomes (2003) destaca a importância de examinar as representações do corpo negro no ambiente escolar como uma forma de desvelar o preconceito e a discriminação racial, além de desenvolver estratégias pedagógicas alternativas. Ao compreender como o corpo influencia a construção da identidade étnico-racial dos alunos e professores, tanto negros quanto brancos e mestiços, podemos promover relações mais inclusivas e equitativas no contexto escolar. Isso ressalta a necessidade de considerar a corporeidade e a estética como elementos fundamentais na promoção da diversidade e no combate ao racismo nas escolas.

A busca por desmistificar o corpo negro em escolas e, ao mesmo tempo, conquistar espaços de todos com a valorização e pertencimento das relações étnico-raciais opera na constituição de sujeitos e identidades no ambiente escolar. O grande desafio foi posto e cresceu quando essa demanda se transformou em lei em janeiro de 2003. Mais que

desafio, a proposta da lei veio para provocar e dar destaque à importância da formação inicial e permanente de professores.

As demandas continuaram as mesmas, mas com sujeitos que se fortaleceram ao longo dos anos. Foram invisibilizados aos olhos da sociedade, todavia, visam a sua identidade racial e cultural respeitada e pertencente ao ambiente escolar. Descolonizar os currículos é uma estratégia importante de tornar os sujeitos emancipados e reconhecidos como constituidores de conhecimentos.

Esta abordagem destaca a necessidade de repensar os processos educativos e os currículos escolares para promover a valorização das culturas afro-brasileiras e outras diversidades culturais. Insistimos que implica em mudança na formação docente, para que os educadores estejam preparados para implementar abordagens mais inclusivas e reflexivas em sala de aula. Descolonizar o currículo requer disposição dos envolvidos no processo educativo, abertura para reflexão e compreensão das questões étnico- raciais. É um desafio significativo, porém fundamental para promover a emancipação social e transformar os espaços escolares em ambientes mais inclusivos e justos.

Até esse ponto da discussão, foram questionadas as perspectivas curriculares e o que se fez nas escolas de 2002 a 2012, em relação a diversidade cultural e étnico- racial. A partir daqui, trataremos das perspectivas das práticas educativas para as relações étnico-raciais nos ambientes escolares. Tratando dos aspectos relativos às perspectivas da implementação da Lei 10 639/2003 e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, avançamos no que diz respeito ao que ocorre na escola a partir das tentativas de colocar em prática a legislação.

De acordo com Gomes e Jesus (2013, p. 21) o que se buscou com a investigação foi verificar como ocorria a implementação da Lei 10 639/2003, sendo destacada a importância da formação docente na implementação efetiva dessa Lei nas redes públicas de ensino. Ao analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes, identificaram como as práticas pedagógicas estavam sendo adaptadas para incluir o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Além disso, ao trazer elementos

teóricos, fornecem subsídios para a implementação de políticas públicas educacionais que abordam as relações étnico-raciais de forma mais inclusiva e significativa. Essa abordagem é fundamental para garantir que a legislação seja efetivamente aplicada e que os objetivos de promover a diversidade e combater o racismo no ambiente escolar sejam alcançados.

Considere a experiência de uma pessoa que enfrenta múltiplas dificuldades e rejeições em seu contexto familiar e social. No entanto, ela encontra uma oportunidade de crescimento e transformação através do entrelaçamento de significados e da busca por construir algo novo, apesar das imposições do ambiente ao seu redor. Essa narrativa destaca a resiliência e a capacidade de superação diante de adversidades, além da importância de encontrar apoio e valorização em meio às dificuldades.

A menina trazia em sua própria história os diagnósticos da sociedade e da escola para a marginalização daqueles que por suas vivências são deixados fora do que se acredita humano. Medeiros (2011, p. 187), transmite essa ideia ao falar da Podcast menina e de suas angústias, vivenciadas diariamente em sua vida de sofrimento e discriminação.

Sentimentos que afloram todo o processo de preconceitos vividos por cada afrodescendente. Palavras e conceitos que atravessam o imaginário e evidenciam que apenas a legislação não garantiria a implementação de uma lei como a 10 639/2003 e cabe a todos os itinerários formativos em diferentes níveis escolares, uma mudança de posicionamento. A formação para as relações étnico-raciais é prioritária, e cada projeto ou proposta que a evidencie é fundamental para que se uma educação antirracista.

Fazer uso do *podcast*, uma ferramenta digital atual e ao mesmo tempo repaginada, transborda a sensibilidade do trabalho voltado para a diminuição das distâncias sociais vivenciadas pelos diferentes grupos étnicos na sociedade brasileira – mas, principalmente, pelos descendentes de africanos e povos originários.

Santana et al (2013, p.108) destaca em suas considerações finais a necessidade de desenvolver propostas que possibilitem o trabalho voltado para a diversidade, além disto, reescrever projetos político-pedagógicos que visem à educação antirracista e não discriminatória, pois isto promoveria uma sociedade com base formativa diferenciada e com intuito de amenizar e superar os problemas.

A mudança na matriz curricular para incluir o uso de ferramentas como *podcasts* pode ser uma maneira eficaz de implementar a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Integrar *podcasts* nessas mudanças permite uma abordagem mais dinâmica e acessível ao conteúdo, alcançando os alunos de maneira mais envolvente e contemporânea. Os *podcasts* podem apresentar histórias, entrevistas, análises e debates sobre temas relacionados à cultura afro-brasileira e indígena, enriquecendo assim o aprendizado e promovendo uma compreensão mais profunda e sensível da diversidade étnico-racial do Brasil.

Os *podcasts* têm sido uma ferramenta crucial para abordar e discutir questões relacionadas às relações étnico-raciais. Eles oferecem um espaço para vozes diversas compartilharem suas experiências e perspectivas, educando e promovendo a conscientização sobre questões de discriminação, racismo estrutural e justiça social. Além disso, os *podcasts* permitem que as pessoas se envolvam em conversas significativas e construtivas, contribuindo para a construção de comunidades escolares mais inclusivas e empáticas, e vislumbrando o empoderamento cidadão para além do letramento racial.

Referências

BACALHAU, Priscilla. **Dados raciais importam:** Sem um diagnóstico étnico- racial, as mudanças por meio de políticas públicas nunca serão permanentes. Ciências Sociais, Fundação Getúlio Vargas, 2023. Disponível em: <<https://portal.fgv.br/artigos/dados-raciais-importam>>. Acesso em 15 fev. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014- 2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação.

BRASIL. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem Fronteiras**. v.12, jan/abr 2012.

BRASIL. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, nº1, jan/jun, 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014- 2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº79, agosto, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s) construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**: maio/jun/jul/ago, n. 23, 2003.

FÁVERO, Osmar. IRELAND, Timothy. (Org.) **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

FREIRE, Eugênio Pacceli Aguiar. **Conceito educativo de podcast: um olhar para além do foco técnico**. Educação, Formação & Tecnologias, 2013, p.35-51.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So10440602013000100003&lng=pt&nr-m=iso>. Acessos em 20 fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/So10440602013000100003>. (1º artigo)

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, mar. 2013 .

GOMES, Nilma L. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico- raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Ed. -- Brasília: MEC; Unesco, 2012.

MEDEIROS, Andréa Borges de. Pobreza, relações étnico-raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 167-189, abr. 2011 .

MEDEIROS, Andréa Borges de. Pobreza, relações étnico-raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 167-189, abr.2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100010&lng=pt&nrm=iso>.Acessos em 20 fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100010>. (2º artigo)

SANTANA, Moisés de Melo; LUZ, Itacir Marques da; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 97-110, mar. 2013 .

SANTOS, Sônia Querino dos Santos e; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10 639) e novos desafios. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. RJ, vol. 68, jan/mar, 2008.

SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

SILVA, Petronilha Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius. SILVA, Carolina Mostaro Neves da. FERNANDES, Alexsandra Borges. (Orgs.) **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr, 2005.

CAPÍTULO 5

DIÁLOGO ENTRE O RAP DO EMICIDA, A VIDA E LUTA DE UMA MULHER NEGRA E AS RELAÇÕES SOCIAIS EM CONTEXTOS EXCLUDENTES: RESISTÊNCIA PELA EDUCAÇÃO E CONQUISTA DOS ESPAÇOS HISTORICAMENTE NEGADOS

*Leocinara Paula Ribeiro Julião
João Gabriel Julião Salcedo*
Doi: 10.48209/978-65-84959-78-5

Amar é o elo entre todas as coisas - Amar'elo

Para aqueles que ainda não tiveram o prazer de conhecê-lo, convido a observar a história de um ser que acredita estar em constante transformação, alguém que crê nas forças da natureza e em sua ancestralidade. De acordo com a introdução que o compositor faz na primeira música do álbum que daremos a conhecer neste artigo, diz o seguinte:

A primeira vez que fui à África (...) a um Museu que tem em Angola, que eles chamam de Museu da Escravidão. E naquele lugar tinha uma pia. Foi nesta pia que os negros foram batizados e através de uma ideia distorcida do cristianismo, eles foram levados a acreditar que não tinham alma. Olhei pro meu parceiro e naquele dia entendi qual era minha missão. A minha missão, a cada vez que eu pegar uma caneta e um microfone, é devolver a alma a cada um dos meus irmãos e irmãs que já sentiram não ter vida. (Emicida).

Na busca do melhor de si, Leandro Roque de Oliveira, um rapaz que nasceu na periferia de São Paulo em 17 de agosto de 1985, sem muita perspectiva de futuro por ter uma conturbada trajetória de vida, sua avó paterna foi assassinada pelo seu avô, que comprou a esposa em uma fazenda quando ela tinha 12 anos. O pai de Leandro morreu enquanto tentava separar uma briga, na qual outro parente estava envolvido, o fato ocorreu no início da década de noventa, período em que o músico tinha apenas seis anos.

Atualmente é um dos rappers brasileiros mais conhecidos, além de ser compositor e produtor musical. Esteve a primeira vez em público no ano de 2005, enquanto participava da Batalha das Rimas, onde surgiu seu apelido EMICIDA (mc + homicida), por vencer por onze vezes consecutivas, o evento ficou conhecido por assassinar a concorrência. Lançou o seu primeiro álbum, no ano de 2008, com o título de: “Para quem já mordeu um cachorro por comida até cheguei longe”, o compositor relata que não se arrepende deste trabalho, mas acredita ter evoluído bastante e deseja sorte para este jovem onde ele se encontrar no universo.

Marcou a sua participação na TV Brasileira atuando como repórter em duas emissoras: no canal da TV Cultura, no programa “Manos e Minas” e na MTV, com o programa Sangue B. No ano de 2013 lançou um álbum de estúdio intitulado “Glorioso retorno de quem nunca esteve aqui”.

Leandro se formou em Designer na Escola de Artes de São Paulo e se tornou Mestre no Centro de Ciências Sociais de Coimbra, Portugal. O registro de sua passagem no Centro ficou conhecido como Residência Artística, por que os coordenadores do programa de mestrado alegam que não foi só ele que desfrutou do espaço e que suas participações em eventos e palestras possibilitaram uma troca de aprendizagem, onde todos ganharam.

Em 2015, o rapper vai à África à procura de inspiração para criação do seu álbum “Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições”, álbum que trata da infância, diversidade de gênero e ancestralidade. Essa via-

gem influenciou também a participação do rapper, no ano seguinte, 2016, da SPFW - São Paulo Fashion Week, famosa semana da arte de São Paulo. Neste evento, o artista contou com a participação do LAB - Laboratório Fantasma, projeto que desenvolve em parceria com seu irmão, Evandro Fioti. A confecção de roupas para o desfile, teve forte influência das vestimentas e tecidos africanos, recebendo o nome de “Corre”. Além disso, o evento contou com a presença de sua mãe, Dona Jacira, seu irmão mais novo Fioti e o seu grande inspirador Wilson das Neves, seres de luz que iluminam a vida do rapper.

A introdução deste capítulo traz uma pequena síntese da vida de Leandro, nos permitindo conhecer um pouco da sua jornada e a exploração do seu trabalho através do seu 3º álbum, Amar’Elo. A cada canção estudada serão observadas as relações com o cotidiano da sociedade brasileira, as ideias e a mensagem projetada na composição das músicas, fazendo um paralelo com as minhas vivências, enquanto mulher negra tentando sobreviver ao mundo científico, elitizado e de hegemonia branca.

O meu encontro com o Emicida foi durante uma disciplina especial da pós-graduação, que cursei como aluna de graduação, no primeiro semestre de 2023. Foi nesse momento que me descobri negra, relacionando momentos da minha vida e compreendendo o espaço que ocupo dentro da sociedade. Quando criança não percebia a malícia nas ações das outras pessoas, quando excluída de um grupo, eu migrava para outro, às vezes ficava sozinha e não me importava. Na adolescência aconteceu a mesma coisa e fui sobrevivendo. Quando adulta me casei e me acomodei na ideia que esposa cuida dos afazeres domésticos e dos filhos, crença fortemente paraticada na família do meu marido, portanto minha vida não era para acabar assim.

Depois dos filhos criados, e enfrentar muita dificuldade na vida escolar dos meus filhos, porque o sistema educacional não está preparado para receber alunos com altas habilidades, retornei ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, aos estudos. Até os dias atuais ainda percebo forte resistência por parte do marido e do meio social, em

que estou inserida. A labuta apesar de cansativa, por durar nove horas diárias, se tornou mais leve ao receber apoio das chefias, da gerência, em que trabalhava, me auxiliando com os ajustes de horários e orientações acadêmicas. Quando conclui a graduação e projetei continuar os estudos aconteceram dois marcos na minha vida: o meu pai faleceu e houve a troca do ambiente de trabalho. Nesse momento que as canções do álbum amarelo ecoaram dentro de mim, trazendo à tona o espírito dos movimentos sociais e as lutas travadas para a sobrevivência diária dos negros e povos originários e me fazendo crer que tudo que nós tem é nós.

AMAR’ELO: “Amar é um elo entre o azul e o amarelo”. ‘Paulo Leminski’

AMARELO (Emicida) lançado em 2019 e eleito um dos 25 melhores álbuns brasileiros do segundo semestre do mesmo ano pela Associação Paulista de Críticos da Arte. Vamos transcorrer por cada canção e absorvendo a melhor mensagem que cada verso tem a nos oferecer.

Principia

Canção de Emicida

Lá-ia, lá-ia, lá-ia Lá-ia, lá-ia, lá-ia Lá-ia, lá-ia, lá-ia

Com o cheiro doce da arruda Penso em Buda calmo

Tenso, busco uma ajuda, às vezes me vem um Salmo

Tira a visão que iluda, é tipo um oftalmo

E eu, que vejo além de um palmo Por mim, ‘to Ubuntu, algo almo Se for para crer num terreno

Só no que nós ‘tá vendo memo’

Resumo do plano é baixo, pequeno e mundano Sujo, inferno e veneno

Frio, inverno e sereno Repressão e regressão

É um luxo ter calma e a vida escalda Tento ler almas para além da pressão

Nações em declive na mão desse Barrabás Onde o milagre jaz

Só prova a urgência de livros perante o estrago que um sábio faz Imersos em dívidas ávidas (Gentil)

Sem noção do que são dádivas

No tempo onde a única que ainda corre livre aqui são as suas lágrimas E eu voltei para matar tipo infarto

Depois fazer renascer, estilo parto Eu me refaço, fato, descarto

De pé no chão, homem comum Se a benção vem a mim, reparto Invado cela, sala, quarto

Rodeio o globo, hoje 'to certo De que todo mundo é um e

Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós Tudo, tudo, tudo que nós tem é

Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós Tudo, tudo, tudo que nós tem é

Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós Tudo, tudo, tudo que nós tem é

Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós Tudo, tudo, tudo que nós tem é Cale o cansaço, refaça o laço Ofereça um abraço quente

A música é só uma semente

Um sorriso ainda é a única língua que todos entende' Cale o cansaço, refaça o laço

Ofereça um abraço quente A música é só uma semente

Um sorriso ainda é a única língua que todos entende' (tio, gente é para ser

Tipo um girassol, meu olho busca o sol Mano, crer que o ódio é solução

*É ser sommelier de anzol Barco à deriva sem farol
Nem sinal de aurora boreal
Minha voz corta a noite igual um rouxinol no foco de
pôr o amor no hall Tudo que bate é tambor
nóis) é)
Todo tambor vem de lá
Se o coração é o senhor, tudo é África
Pôs em prática, essa tática, matemática falou En-
quanto a terra não for livre, eu também não sou En-
quanto ancestral de quem ‘tá por vir, eu vou Jantar
com as menina’ enquanto germina o amor É empíri-
co, meio onírico, meio pírico, meu espírito Quer que
eu tire de tu dor
Que é mil volts a descarga de tanta luta Adaga que
rasga com força bruta Deus, por que a vida é tão
amarga?
Na terra que é casa da cana-de-açúcar E essa sobre-
carga fruto gueto Embarga e assusta ser suspeito
Recarga que pus aqui, igual Jesus
No caminho da luz, todo mundo é preto, ame, pois
‘Simbora que o tempo é rei, vive agora, não há de-
pois
Ser tempo da paz como um cais que vigora nos maus
lençóis É um dois-um-dois, longe do playboy, como
monge sois Fonte como sóis, num front sem bois,
forte como nós Lembra, a rua é nós
Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós (tudo,
tudo, tudo que nós tem é Tudo, tudo, absolutamente
tudo que nós tem é (tudo, tudo, tudo que nós tem
Tudo que nós tem é isso, uns ao outro (tudo, tudo,
tudo que nós tem é nós) Tudo o que nós tem é uns
ao outros, tudo (tudo, tudo, tudo que nós tem é)
Vejo a vida passar num instante*

*Será tempo o bastante que tenho para viver? Não sei, não posso saber
Quem segura o dia de amanhã na mão?
Não há quem possa acrescentar um milímetro a cada estação Então, será tudo em vão? Banal? Sem razão?
Seria, sim, seria, se não fosse o amor
O amor cuida com carinho Respira o outro, cria o elo O vínculo de todas as cores
Dizem que o amor é amarelo É certo na incerteza
Socorro no meio da correnteza
Tão simples como um grão de areia Confunde os poderosos a cada momento Amor é decisão, atitude
Muito mais que sentimento Alento, fogueira, amaneher O amor perdoa o imperdoável Resgata a dignidade do ser
É espiritual
Tão carnal quanto angelical
Não ‘tá no dogma ou preso numa religião É tão antigo quanto a eternidade
Amor é espiritualidade Latente, potente, preto, poesia Um ombro na noite quieta
Um colo para começar o dia Filho, abraça sua mãe
Pai, perdoe seu filho Paz é reparação Fruto de paz
Paz não se constrói com tiro Mas eu miro, de frente
A minha fragilidade
Eu não tenho a bolha da proteção Queria eu guardar tudo que amo No castelo da minha imaginação
Mas eu vejo a vida passar num instante Será tempo o bastante que tenho para viver? Eu não sei, eu não posso saber*

*Mas enquanto houver amor, eu mudarei o curso da
vida Farei um altar para comunhão
Nele, eu serei um com o mundo até ver O ponto da
emancipação
Porque eu descobri o segredo que me faz humano Já
não está mais perdido o elo
O amor é o segredo de tudo E eu pinto tudo em
amarelo*

Para o autor, este álbum tem quatro pilares essenciais para formar o ELO que são: Paz, Clareza, Compaixão e Coragem. Com muita fé na sua ancestralidade, ele recorda dos negros que tiveram a alma roubada ao serem “batizados” antes de saírem da África para o comércio de escravos. A música transmite religiosidade, mencionando palavras de quem tem como referência a bíblia, o evangelho e a umbanda. Assim, respectivamente Barrabás, mencionado na Bíblia por aquele que julga Jesus Cristo, salmo utilizado pelos evangélicos e do ubuntu, que significa união na filosofia africana. Essas referências religiosas atravessam a música e a vida do autor. Sua avó materna era evangélica que morava no fundo da igreja, influências católicas por parte de sua mãe que morou em convento e sua busca por sua ancestralidade que o leva às religiões de matriz africana.

Principia é o início de tudo, aliás, esse nome vem do livro de Isaac Newton, o Principia Mathematica, onde o cientista divide com o mundo as suas famosas leis. O compositor diz ter interpretado como metáforas sobre os corpos e culturas humanas, entrando em contato ao longo da história, movidos pela fé, com um recorte bem preciso a respeito da melhor parte disso. No verso “A música é só uma semente,” Leandro diz que é através da música se pode plantar muito no outro. A mãe de Leandro, Dona Jacira, reconhece que só começou a compreender o trabalho do filho depois de ouvir e prestar atenção em suas músicas, e perceber que eles falavam a mesma língua.

O refrão que se repete várias vezes tem como referência a filosofia africana do Ubuntu, que orienta a importância de cativar o outro e que juntos somos mais fortes. Uma sociedade sustentada pelos pilares do respeito e da solidariedade faz parte da essência de Ubuntu. Na tentativa de traduzir para o português seria “humanidade para com os outros”.

Encerro a reflexão da primeira música, citando os versos que trazem um sentido forte, lembrando que os movimentos para liberdade da população negra existem e já conquistaram muitos espaços, porém essa luta deve continuar todos os dias e que o segredo está em fazer as coisas com amor.

“... Enquanto a terra não for livre, eu também não sou (...) Não ‘tá no dogma ou preso numa religião (...) O amor é o segredo de tudo/E eu pinto tudo em amarelo.” “Eu sou porque somos.” Essa frase explica que, quando chegamos nesse mundo ele já estava pronto, nossos avós já estavam aqui e antes deles os nossos ancestrais. Minha avó materna cultuava a sagrada umbanda, religião brasileira de matriz africana, que acredita e prega o respeito à natureza e às forças que ela tem, bem como a influência dela em nossas vidas.

Como, por exemplo, o banho de ervas, que deve ser feito antes de cada sessão, momento de encontro para o culto às divindades e caridades para com os outros. O banho de descarrego como é conhecido tem a seguinte ciência:

- Em primeiro lugar, deve-se colher ervas, em números ímpares 3, 5 ou 7 ervas, as folhas devem estar verdes. Antes de colher cada erva deve pedir licença para a planta e para a divindade relacionada a ela. E o preparo do banho deve ser feito, macerando as folhas em balde com água limpa e depois despejado no corpo do pescoço para baixo. O corpo não deve ser enxugado e tira o excesso de água e folhas com as mãos. Acredita-se que após este banho as energias da pessoa estão renovadas.

Por outro lado, o marido da minha avó era Espírita Kardecista, o espiritismo é mais fluídico e menos material, porém acredita nas forças naturais e troca de energia entre os corpos. Como, por exemplo, a

água fluidificada e o passe, através da imposição das mãos acredita-se emanar energias boas para aqueles que procuram o passe e energia curativa para as águas que estão sendo fluidificadas.

Retorno aqui aos meus ancestrais para compreender em que mundo nasci e o que me constituí, experiências maravilhosas que a correria do dia tenta nos apagar da memória. Como vamos perceber na música que vem a seguir.

A Ordem Natural Das Coisas

Canção de Emicida

A merendeira desce, o ônibus sai

Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce

De madrugada que as aranha desce no breu

E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu E o sol só vem depois

O sol só vem depois

É o astro rei, okay, mas vem depois O sol só vem depois

Anunciado no latir dos cães, no cantar dos galos

Na calma das mães, que quer o rebento cem por cento E diz “leva o documento, Sam”

Na São Paulo das manhã que tem lá seus Vietnã Na vela que o vento apaga, afaga quando passa A brasa dorme fria e só quem dança é a fumaça Orvalho é o paranto dessa planta no sereno

A lua já ‘tá no Japão, como esse mundo é pequeno

Farelos de um sonho bobinho que a luz contorna

Dar um tapa no quartinho, esse ano sai a reforma O som das criança indo para escola convence

O feijão germina no algodão, a vida sempre vence

Nuvens curiosas, como são

Se vestem de cabelo crespo, ancião Caminham lento, lá para cima, o firmamento Pois no fundo ela se

finje de neblina

Para ver o amor dos dois mundos A merendeira desce, o ônibus sai

Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce De madrugada que as aranha desce no breu

E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu E o sol só vem depois

O sol só vem depois

É o astro rei, okay, mas vem depois O sol só vem depois

A merendeira desce, o ônibus sai

Dona Maria já se foi, só depois é que o sol nasce De madrugada que as aranha desce no breu

E amantes ofegantes vão pro mundo de Morfeu E o sol só vem depois (só vem depois)

O sol só vem depois (o sol só vem depois) É o astro rei, okay, mas vem depois

O sol só vem depois

Fonte: LyricFind

Compositores: Damien Alain Faulconnier / Leandro Roque De Oliveira Letra de A Ordem Natural Das Coisas © Warner Chappell Music, Inc

A canção em questão foi feita em parceria com Damien Alain Faulconnier e trata da dura realidade das mães de família da favela, que saem para trabalhar e durante a viagem refletem a violência por qual passa a juventude negra no Brasil.

A educação deveria ser algo libertador, desempenhando um importante papel na orientação da juventude marginalizada e fornecer um suporte a essas mães batalhadoras. Ao contrário, exerce o papel de opressora, reduzindo experiências sociais e reproduzindo um modelo dominante de ser.

Dona Jacira é mãe de Katia, Katiane, Evandro (Fióti) e Leandro (Emicida), acordava cedo para trabalhar e estudava no turno inverso para tentar sair da pobreza e garantir um futuro melhor para seus quatro filhos. Durante toda a sua trajetória esteve em contato com a escrita e não foram raras as vezes que foi podada e desacreditada pelos adultos em sua volta. Todas as noites seus filhos dormiam com o som de suas leituras, tentando decorar suas lições.

Um dos entendimentos de Dona Jacira durante o estudo da própria história é de que pouca coisa mudou em relação às desigualdades raciais e sociais vividas pelas mulheres negras desde a sua juventude. Eu sou contemporânea dos filhos de Dona Jacira e vejo minha vida retratada em muitas das passagens de sua vida, a luta para manter as crianças na escola por mais que o sistema seja excludente, o estudar em horário inverso do serviço para romper a barreira das letras e se colocar nos espaços de literatura e ciência, conquistando espaço para aqueles que me precederão.

A batalha das mães para manter os filhos na escola na esperança de um futuro melhor se esbarra em um sistema engessado em que a experiência do feijão no algodão é repetida de norte a sul, sem fazer sentido nenhum ao educando e pouco menos ao educador. Somos um país de uma diversidade cultural enorme que possibilitaria experiências reais e de acordo com a identidade do grupo, de cada etnia e região. Mesmo que desacreditada, a educação é a única forma do pobre ascender na vida. E se puder contar com seus amigos essa jornada será mais leve. É o que veremos na canção a seguir.

Quem Tem Um Amigo (Tem Tudo)

Canção de Emicida Alô Madureira

Alô bateria Ô sorte

... Lá láia laia laia Lá láia laia laia Lá láia laia laia

Lá láia laia laia

... Quem tem um amigo tem tudo

*Se o poço devorar, ele busca no fundo É tão dez que
junto todo stress é miúdo
É um ponto para escorar quando foi absurdo
... Quem tem um amigo tem tudo
Se a bala come, mano, ele se põe de escudo Pron-
to pro que vier mesmo a qualquer segundo É um
ombro para chorar depois do fim do mundo
... Ser mano igual Gil e Caetano
Nesse mundo louco é para poucos, tanto sufoco in-
sano encontrei Voltar para esse plano e vamos estar
voltando
É tipo Rococó, Barroco em que Aleijadinho era rei
... É presente dos deuses, rimos quantas vezes? Como
em catequeses, logo perguntei
Para Oxalá e para Nossa Senhora
Em que altura você mora agora, um dia ali visitarei
... Ser mano igual Gil e Caetano
Nesse mundo louco é para poucos, tanto sufoco in-
sano encontrei Voltar para esse plano e vamos estar
voltando
É tipo um Rococó, Barroco em que Aleijadinho era
rei
... É presente dos deuses, rimos tantas vezes Como
em catequeses, logo perguntei
Para Oxalá e para Nossa Senhora
Em que altura você mora agora, um dia ali visitarei
... Tantas idas e vindas cantam histórias lindas
Samba que toca ainda, camba desde Cabinga Classe
aruanda brinda, plantas, água e moringa Sabe, im-
banda não finda, acampa no colo da dinda
... E volta como o Sol
Cheio de luz e inspiração rompendo a escuridão
Quem divide o que tem é que vive para sempre E a
gente humildemente lembra no refrão*

Assim, ó

... Quem tem um amigo tem tudo

*Se o poço devorar, ele busca no fundo É tão dez que
junto todo stress é miúdo*

É um ponto para escorar quando foi absurdo

... Quem tem um amigo tem tudo

*Se a bala come, mano, ele se põe de escudo Pronto
pro que vier mesmo a qualquer segundo É um om-
bro para chorar depois do fim do mundo*

*... O amigo é um mago do meigo abraço É mega afa-
go, abrigo em laço*

*Oásis nas piores fases quando some o chão e as ba-
ses Quando tudo vai pro espaço, é isso*

*... O amigo é um mago do meigo abraço É mega afa-
go, abrigo em laço*

*Oásis nas piores fases quando some o chão e as ba-
ses Quando tudo vai pro espaço, é isso*

*... Quem tem um amigo tem tudo (valeu, Emicida,
brigado aé) Quem tem um amigo tem tudo (mais
uma vez)*

*Quem tem um amigo tem tudo (valeu, amigo, já é
terceira vez, hein?) Quem tem um amigo tem tudo
na vida (valeu, professor Zeca Pagodinho)*

*Amigo na paraça é melhor que dinheiro no bolso,
mano Quem tem um amigo tem tudo (é isso mesmo)*

*Quem tem um amigo tem tudo (valeu, meu eter-
no parceiro Wilson das Neves) Quem tem um
amigo tem tudo (o orixá que tivemos a honra de
conhecer em*

Quem tem (oh, sorte)

... Quem tem um amigo tem tudo

*Se o poço devorar, ele busca no fundo É tão dez que
junto todo stress é miúdo*

É um ponto para escorar quando foi absurdo

... Quem tem um amigo tem tudo

*Se a bala come, mano, ele se põe de escudo Pronto
pro que vier mesmo a qualquer segundo É um om-
bro para chorar depois do fim do mundo Fonte: Mu-
sixmatch*

*Compositores: Leandro Roque De Oliveira / Marco
Antonio Dantas De Lima / Wilson Das Neves / Djal-
ma Carneiro Leao Falcao / Cleber Augusto Da Cruz
Bastos Letra de Quem Tem Um Amigo (Tem Tudo)*

© Laboratorio Fantasma

Produções Ltda

Nossas amizades norteiam nossas vidas, com elas vamos desven-
dar os mistérios e escrever as páginas mais belas, ou não. Quando te-
mos a sorte de encontrar alguém que nos dá a mão e não solta por
nada, devemos valorizar e responder no mesmo nível. Nos momentos
difíceis é que percebemos quem está junto e que consegue te ajudar a
passar pela fase ruim, te guiando pelo melhor caminho.

O compositor cita exemplos de amizades que perduraram por dé-
cadas e ele acredita que amizade como que ultrapassa o limite da vida.
E que em algum lugar da eternidade, com ajuda da espiritualidade, va-
mos nos reencontrar. Tenho uma grande dificuldade de manter ami-
zades, só ficam aquelas que realmente acreditam no meu propósito de
vida. E, assim como o Emicida, acredito que a pessoa não pode se dar
o direito de se acomodar. Devemos estar sempre almejando um lugar
melhor do que estamos, seja na vida social ou intelectual. E aqueles
que ascenderem devem voltar às suas origens e tentar resgatar o maior
número de irmãos.

Pequenas Alegrias da Vida Adulta

(part. Marcos Valle e Thiago Ventura)

*Deve-se ter cuidado ao passar no trapézio (ahn)
Memo que pese o desespero dos novos tempos
(uhum) Se um like serve ao ódio, bro, nesse episódio
Breve o bom senso diz: Respire um momento É sobre
aprender, tipo giz e lousa
O espírito repousa, reza e volta cem por cento (aí)
Cale tudo que o mundo fale e pense
Enquanto vida vale, seja luz desse dia cinzento (ei)
E ela disse: Deus te acompanhe, pretin, bom dia Me
deu um beijo e virou poesia
Deus te acompanhe, pretin
E um lampejo de amor explodiu em alegria Deus te
acompanhe, pretin
Volta para nós como um camisa 10 após o gol
Meu peito rufla, o olho brilha, isso é ter uma família
Minha alma disse: Demorou
Então eu vou bater de frente com tudo por ela Topar
qualquer luta
Pelas pequenas alegrias da vida adulta Eu vou, ô,
ô, ô, ô
Eu vou pro frente como um guerreiro
Nem que seja para enfrentar o planeta inteiro Cor-
rer a maratona, chegar primeiro
E gritar: É por você, amor
Eu vou bater de frente com tudo por ela Topar qual-
quer luta
Pelas pequenas alegrias da vida adulta Eu vou, ô,
ô, ô, ô*

*Eu vou pro frente como um guerreiro
Nem que seja para enfrentar o planeta inteiro Cor-
rer a maratona, chegar primeiro
E gritar: É por você, amor Ó, ó, ó, ó, ó
Ó, ó, ó, ó, ó
Ó, ó, ó, ó, ó
Ó, ó, ó, ó, ó
É um sábado de paz onde se dorme mais (mais) O
gol da virada quase que nós rebaixa (ufa)
Emendar um feriado nesses litorais (uhu)
Encontrar uma Tupperware que a tampa ainda en-
caixa (ô, glória) Mais cedo brotou alecrim em segre-
do
Tava com jeito que ia dar capim
Ela reclama do azedo, recolhe os brinquedo Triunfo
hoje para mim é o azul no boletim (é) Uma boa pro-
moção de fraldas nessas drogaria O faz-me-rir da
hora extra vinda do serviço
Presentes feitos com guache e crepom lembra meu
dia Penso que os sonhos de Deus devem ser tipo isso
Então eu vou bater de frente com tudo por ela Topar
qualquer luta
Pelas pequenas alegrias da vida adulta Eu vou, ô,
ô, ô, ô
Eu vou pro frente como um guerreiro
Nem que seja para enfrentar o planeta inteiro Cor-
rer a maratona, chegar primeiro
E gritar: É por você, amor
Então eu vou bater de frente com tudo por ela Topar
qualquer luta
Pelas pequenas alegrias da vida adulta Eu vou, ô,
ô, ô, ô*

*Eu vou pro frente como um guerreiro
Nem que seja para enfrentar o planeta inteiro
Correr a maratona, chegar primeiro E gritar: É por
você, amor
Ó, ó, ó, ó, ó
Ó, ó, ó, ó, ó
Ó, ó, ó, ó, ó
Ó, ó, ó, ó, ó
Ó, ó, ó, ó, ó
Ó, ó, ó, ó, ó
Ó, ó, ó, ó, ó
Ó, ó, ó, ó, ó
Ó, ó, ó, ó, ó*

Apesar de retratar um passado ilusório onde sonhava ser um ideal familiar, o pai trabalha e a mãe fica em casa cuidando dos filhos, foi assim que vivi 16 anos da minha vida e fui feliz. Mas quando percebi nas pequenas batalhas escolares do cotidiano dos meus filhos, que não poderia ficar sentada no pátio do colégio assistindo às divergências e esperando o sinal tocar para resolver as coisas em casa. Então voltei a estudar, para compreender a complexidade da vida escolar e continuar a promover as pequenas alegrias da vida adulta.

Por alguns anos, eu me levantei e sai para trabalhar para garantir o melhor da educação para os meus filhos, atualmente formada em Pedagogia, mas não atuando na área, acredito estar no caminho certo para realizar o meu sonho. Hoje levantamos juntos e vamos em direção à Universidade Federal de Santa Maria e de lá cada um segue seu rumo. Antes das 7 horas sou a primeira a sair do carro e dou um beijo na cabeça de cada um, abençoando-os nas tarefas do dia -a- dia. Logo após, meu marido vai em direção ao seu serviço e retorna minutos depois para enviar nossos filhos para aula.

O pequeno estuda em uma escola pequena perto da universidade e o maior já está cursando o 5º semestre da graduação. Como diz a música: “Então eu vou bater de frente com tudo por ela/ Topar qualquer luta/Pelas pequenas alegrias da vida adulta.” minha família é o que me faz estar em pé hoje.

Paisagem Emicida AmarElo

*Cheira a pólvora, frio de mármore Ver que agora
quantas árvores Condecora nossos raptores
Nos arredores tudo já pertence aos roedores É hora
que o vermelho colore o folclore
É louco como adianta pouco, mas olhe Com sorte
talvez piore
Não se iluda, pois nada muda, então só contemple
as flores E acende a brasa, esfregue as mãos
Desabotoa o botão da camisa Sinta-se em casa, ima-
gine o verão Ignore a radiação na brisa
Sintoniza o estéreo com seu velho jazz Para um pe-
sadelo estéril até durou demais Reconheça sério que
o mal foi sagaz Como um bom cemitério tudo está
em paz*

*Em paz Em paz Em paz Em paz
Tudo está em paz Em paz
Em paz Em paz
Tudo está em paz*

*O peso dos dias nas costas brindamos com ferro
Num silêncio que permite ouvir as nuvem raspar o
céu
Sem faróis nos faróis, descendentes de faraós ao léu
E a cena triste insiste em te dar um papel*

Em algum lugar entre a rua e a minha alma Estampido e a libido trepa entre gritos de calma Bem louco de like e brisa
Que a rede social dá o que nós quer enquanto rouba o que nós precisa Porque nada é sólido, nada
Beijos cálidos, fadas Tudo insólito, cara Sente o há-lito, afaga Rosto pálido foda
Eu quero um bálsamo para Esse tempo sádico, cara Puta sonho inválido, acorda
Ansiedade corrói como ferrugem O passeio dá vertigem
Ver que os monstros que surgem têm origem Na fugigem do vale
Quem diria? A pobreza de espírito aqui Fez a de grana se tornar um detalhe Dizem os jornais: Calma, rapaz
Espere e verás, tudo está em paz Em paz
Em paz Em paz Em paz
Tudo está em paz Em paz
Em paz Em paz
Tudo está em paz

Essa canção reflete as angústias experimentadas diariamente por pessoas inocentes que são perseguidas por sua cor, opção sexual e condições financeiras. Há pouca esperança, às vezes só resta a fé, que por vezes parece não ser suficiente. A convenção social para atrasar a vida das pessoas que eles julgam estar perturbando e para que “tudo fique em paz” é perturbador e, por que não dizer, assustador. Deixando transparecer que o único momento em que a sociedade está feliz com as minorias é quando estão mortos e, como em um cemitério, tudo está em paz.

Na minha trajetória, percebo que quando tentamos concretizar um sonho, como a pós-graduação, as pessoas se armam com unhas

e dentes para impedir de conquistar algo que acreditam não ser para uma pessoa de cor. Convivo com pessoas pós-graduadas e concursadas que não deveriam se sentir ameaçadas com minhas conquistas. E é nesse momento que percebo como a música do rapper atravessa mais uma vez a minha vida: “Quem diria? A pobreza de espírito aqui, fez a de grana se tornar um detalhe...”. Contudo, não podemos desacreditar do mundo que, mesmo decadente, ainda nos reserva locais onde podemos conversar com a natureza e desejar tudo de melhor que temos dentro de nós para o mundo. Assim, vou abordar a última música deixando uma mensagem de otimismo.

*Cananéia, Iguape e Ilha Comprida
Emicida AmarElo*

Isso

Não, chacoalho tem que ser tocado com vontade, entendeu? Só que sem risadinha, certo?

*Porque aqui é o rap, onde o povo é mau Para trabalhar nesse emprego de rapper você tem que ser mau
Será que o Brown passa por isso? Ou o Djonga? Ou o Rael?*

Aqui os cara é mau Vamo, Nave

Do fundo do meu coração

Do mais profundo canto em meu interior, ô Pro mundo em decomposição

Escrevo como quem manda cartas de amor

Crianças, risos e janelas Namoradeiras, tranças, fitas amarelas

O vermelho das telhas, o luzir da centelha te faz sentir como dentro de uma tela

*A esperança pinta em aquarela Chiadeira de rádio,
TVs e novelas O passeio das abelhas*

*o concordar das ovelhas nas orelhas E a vida
concorda de tabela*

No paralelepípedo, trabalhador intrépido

O motor está no ímpeto onde começa tudo

*O vento começa o rápido, para todo som ecléti-
co Vitrolas cantam clássicos num belo absurdo
Metabolizam, focam, são metrópoles que não se to-
cam Então se chocam com o sonho de alguém*

*São assassinas de domingo a pausar tudo que é lin-
do Todos que sentem isso são meus amigos, também*

Essa aqui vem do fundo do meu coração (Ah, ah ah)

Do mais profundo canto do meu interior

Pro mundo em decomposição

*Escrevo como quem manda cartas de amor Do
fundo do meu coração*

Essa aqui vem do meu coração

*O mais profundo canto do meu interior Pro mundo
em decomposição*

*(essa aqui também é uma forma de oração) Escrevo
como quem manda cartas de amor*

*Estrela, lua e vagalume Siriris brincando de
cardume*

*Fogueira traz histórias a reviver as memórias
Noêmia de Souza chamava de lume*

A noite brinda com negrume

*A brisa em tuas flores espalha o perfume Sem
escapatória da cigarra em oratória Tão íntima da
música que dá ciúme*

No paralelepípedo, trabalhador intrépido

O motor está no ímpeto onde começa tudo

*O vento começa o rápido, para todo som eclético Vi-
trolas cantam clássicos num belo absurdo Metaboli-
zam, focam, são metrópoles que não se tocam Então
se chocam com o sonho de alguém*

*São assassinas de domingo a pausar tudo que é
lindo Todos que sentem isso são meus amigos, tam-
bém*

O Rapper inicia a canção conversando com seu filho e, de forma séria e firme, critica a postura da criança diante do instrumento musical, dizendo que para sobreviver no mundo é preciso ser forte. Logo após, passa para um momento nostálgico onde lembra dos lugares de sua infância e conversa com seus filhos sobre a possibilidade de ter um lugar para se abrigar desse mundo em decadência. E faz uma viagem ao interior, extremo sul do litoral de São Paulo em três municípios simples, mas ricos culturalmente, roteiro turístico da região por abrigar dois municípios seculares e Ilha Comprida, que tem um pouco mais de três décadas. A região é cercada por lendas de tesouros enterrados, piratas e batalhas.

A simplicidade da vida interiorana serve de inspiração poética para o autor deixar uma faísca de esperança de voltarmos a vivermos em harmonia com a natureza e sobrevivermos a necrópoles e metrópoles que sufocam e assassinam os sonhos deste mundo em decomposição. E faz um apelo do fundo do coração para que todos mergulhem em suas recordações e voltem a desfrutar da mesma felicidade que ele, pois aqueles que conseguirem sentir o mesmo que ele, serão seus amigos também.

Referências

COSTA, Anna Gabriela - **Reportagem da CNN**- Emicida será mestre na Universidade de Coimbra, em Portugal - São Paulo 20/07/2021 Disponível em: < <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/emicida-sera-mestre-na-universidade-de-coimbra-em-portugal/>>- Acessado em: Mar.2024.

Emicida. **Wikipédia**. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Emicida#top-page>>. Acesso em: 20/02/2024.

Conheça. Disponível em: <<https://emicida.com.br/conheca?lang=pt-br>>. Acesso em: 20/02/2024.

Laboratório Fantasma apresenta – **Dona Jacira apresenta o livro “Café”** Disponível em: <<https://youtu.be/2zkSJ1N4DB4?si=3oJg-Dk5RaAe8AttX>>. Acessado em: mar. 2024

LIMA, Alef Bezerra de, Mendes, Ana Claudia Duarte. Literatura e Músicas: Diálogos na periferia afro-descendente afro-brasileira. In **Anais** do ENIC 2021 –Acessado em: fev. 2024

PRETO, Ouro Fred - **Documentário da Netflix** - Emicida: Amar'Elo - É tudo para ontem.Theatro Municipal de São Paulo. Ano: 2020. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br/title/81354431?s=a&trkid=13747225&trg=wha&vlang=pt&clip=81381398>>

SANTOS, Wallisson Oliveira. Silva, Alba Valéria Nirza. **AmarElo, de Emicida e O Pequeno Príncipe Preto, de Rodrigo França**: a música como primeiro contato literário no ensino de literatura. Disponível em [re] Design, ISSN -e 2764-9954, Vol.2 Nº .1, 2023 - Acessado em: mar. 2024

VIEIRA, Nilzimar. – **AmarElo – É tudo para ontem** by Fred Ouro Preto -Chiricú Journal 6(1), 143 – 146 ,2021 Disponível em: <<https://muse.jhu.edu/article/849163>>- Acessado em: mar. 2022.

CAPÍTULO 6

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ÍNDIGENA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS

Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz

Adriana Moreira da Rocha-Veiga

Tatiana Andreza da Silva Marinho

Doi: 10.48209/978-65-84959-78-6

Introdução

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) é responsável por gerenciar as ações referentes à Educação Infantil, Ensino Fundamental séries iniciais e modalidades como Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos e Educação Quilombola. A referida secretaria é considerada a terceira maior rede de ensino do país, devido a sua amplitude com 506 unidades educacionais e com aproximadamente quinze mil professores e um total de duzentos e quarenta e cinco mil estudantes.

Para o desenvolvimento das modalidades de ensino, segundo o Currículo Escolar Municipal de Manaus (CEM) de 2020, considera-se as especificidades dos estudantes e os contextos que estão inseridos. Nesse sentido, realizou-se um recorte para delineamento da pesquisa, compreendendo a Educação Escolar Indígena.

Elencou-se como objetivo analisar as políticas públicas de Educação Escolar Indígena na Rede Municipal de Ensino de Manaus e discutir sobre os avanços e desafios desta modalidade na rede de ensino

tendo em vista os direitos assegurados, respeitando as especificidades presentes nesse processo. O estudo baseou-se na abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo. Realizou-se também desdobramentos tais como: consulta a documentos de âmbito municipal e nacional e dados relacionados as matrículas e ações da Gerência de Educação Indígena para atender a Educação Indígena na referida rede de ensino.

Procedimentos metodológicos

Desta forma, a pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa de cunho exploratório e descritivo buscando uma compreensão e aprofundamento a partir da perspectiva dos participantes, de modo que os dados descritivos fossem analisados para a compreensão do objeto de estudo sua relação com ambiente natural e o contexto (Flick, 2009).

Realizou-se um levantamento de produção dos dados a partir dos documentos de âmbito municipal da rede de ensino de Manaus tais como: Resolução n. 38 que trata sobre Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus e Resolução n. 0179 do Conselho Municipal de Educação de 2020, que trata sobre aprovação do Currículo Escolar Municipal de Educação de Manaus que trazem orientações sobre como a SEMED organiza suas ações para Educação Escolar Indígena. Quanto aos dispositivos nacionais destaca-se a Constituição de 1988, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, lei n. 9394/96. A análise dos dados foi realizada em articulação com literatura da área. Esse movimento buscou evidenciar como a SEMED tem se organizado para a oferta desta modalidade assegurando os direitos para uma educação escolar indígena respeitando a diversidade e especificidades com autonomia e participação ativa das comunidades indígenas nesse processo.

O contexto das políticas públicas para Educação Escolar Indígena no Brasil

Ao longo da história no Brasil, verifica-se momentos marcantes que envolvem a história dos povos indígenas, processo de colonização e aculturação, assim como a posse de territórios, recursos naturais interferindo assim, nos modos de viver deste povo. Para os colonizadores, os indígenas eram desprovidos de educação, o que implicou na imposição de um modelo de educação dos missionários jesuítas.

Esse modelo educacional imposto aos povos indígenas era uma forma de os colonizadores atenderem aos seus interesses e descaracterizar a identidade desse povo e a serviço de uma nova organização política e econômica.

De acordo com Meireles (2020), o Estado português católico, articulado ao Vaticano, utilizou-se da Companhia de Jesus para implantar a catequese no Brasil. Esse processo inicialmente deu-se pelos jesuítas ao buscarem desenvolver a catequese usando a língua latina e o português. No entanto, não obtiveram resultados e posteriormente aplicaram o *abanhenga* e o *nhengatu*. Sendo que o primeiro era língua tupi do sudeste litorâneo utilizado para ensinar princípios religiosos as crianças indígenas. O segundo, o *nhengatu*, foi utilizado no Grão-Pará e Maranhão, colônia portuguesa da América brasileira, com administração independente do Brasil.

A referida autora ainda acrescenta que dois marcos foram imprescindíveis para educação escolar indígena no Brasil, sendo o primeiro a catequese jesuíta no processo de colonização brasileira e a segunda compreendeu a abolição da escravidão negra e a nova fase migratória do século XIX, período em que o indígena não a principal fonte de trabalho escravo. Nesse momento, o objetivo era a conquista de territórios pertencentes aos indígenas para exploração agrícola.

Nesse viés a legislação portuguesa com interesse na mão de obra indígena, no período colonial passa a elaborar as leis brasileiras do período e ano. O Alvará Régio de 1680⁴ e a Lei de 06 de junho de 1755,

garantia a autonomia indígena e os direitos dessa população de permanecerem em suas terras e aos recursos naturais. Baseados nestes dois documentos, os pioneiros do direito brasileiro dos séculos XIX e XX, o instituto Indigenato passa a conduzir a elaboração da Constituição de 1988, em seu art. 231 “garantindo aos índios à sua cultura, língua, valores e tradições a serem ensinados em suas escolas” (Meireles, 2020, p. 399).

Segundo Oliveira (2022), sobre esse processo histórico e a escolarização dos povos indígenas esclarece:

Ao longo de anos, a escolarização dos povos indígenas passou por diferentes políticas educacionais, desde as missões religiosas jesuíticas, passando pela política do Marquês de Pombal (com o Diretório dos Índios), pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) até chegar ao Ministério da Educação (MEC), atual responsável pelas decisões do ensino formal no Brasil, com reconhecimento legal na Constituição Federal de 1988 (CF-88). Parece haver uma experimentação no processo de escolarização indígena, por uma busca mais conveniente da aplicabilidade das leis (Oliveira, 2022, p. 18).

Nessa lógica destaca-se que ao longo da história do Brasil, o processo de integração e assimilação dos indígenas, com uma nova língua, cultura e religião estavam descontextualizadas da sua realidade, no entanto o discurso de integração implantados em aldeias antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi considerado como umas das experiências pontuais nas quais as escolas indígenas estavam timidamente articuladas para projetos educacionais voltados ao contexto indígena (Maduro; Aguiar, 2023).

A constituição Federal de 1988, apresentou um marco para os povos indígenas, tendo em vista que seus direitos eram negados, como o da educação que atendesse suas especificidades e o respeito a sua cultura. A referida constituição explicita esses direitos no art. 210 “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988), ademais no parágrafo segundo do art. 210 explicita:

§ 2º o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988)

Nesse viés a constituição assegura aos povos indígenas o direito quanto a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e manifestações culturais. O art. 215, da constituição, evidencia que:

[...] Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro- brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Assim, observa-se a abertura para reconhecimento da diversidade existente e projetos educacionais que atendam tal diversidade na garantia dos direitos. Nessa direção, também assegura aos povos indígenas seus modos de ser, viver e forma como se organizam no seu meio. O que implica em repensar os modelos educacionais que buscam padronizar tais projetos, desconsiderando as especificidades culturais, regionais e a diversidade dos povos indígenas no país.

Segundo Santos e Pinheiro (2015), para direcionar as ações quanto a responsabilidade e regulamentação das políticas públicas para a população indígena, passa da Fundação Nacional do Índio - Funai para o Ministério da Educação - MEC, por meio do Decreto nº 026, de 04 de fevereiro de 1991, que estabelece a “competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades, ouvida a Funai” e regulamenta no art. 1º que as ações “serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação”.

No bojo destas discussões, a Portaria Interministerial n. 559 de 16 abril de 1991 regulamenta a competência do MEC para gerenciar as

ações referentes a educação escolar indígena e ressalta:

O reconhecimento legal da diversidade cultural dos povos indígenas está alicerçada na convivência democrática dos diferentes segmentos que compõem a nação brasileira. A constituição e as Leis decorrentes determinam o respeito às diferenças étnicas e culturais do país. Os processos de descentralização e normatização dos sistemas de ensino podem se constituir em pilares, na garantia do desenvolvimento dos grupos étnicos assim identificados, de acordo com os seus costumes, a sua organização social, as suas línguas, crenças, tradições e suas diferentes formas de conceber o mundo (BRASIL, 1991, p. 21).

Nesse contexto, Maduro e Aguiar (2023), sinalizam que essa iniciativa do Estado foi pioneira com uma lei específica que assegura um ensino direcionado para fortalecimento das identidades indígenas em detrimento da educação assimilacionista e integracionista que se faz presente há quase cinco séculos. Com as políticas voltadas para garantia desse direito, e com o MEC nesse processo, não estava explícito na portaria interministerial quem seria o responsável pelos programas das escolas indígenas, não compreendendo os povos indígenas como parte integrante desse processo, desconsiderando assim os saberes tradicionais deste povo.

Em 1993, o MEC lançou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, nesta são estabelecidos os princípios de especificidade, interculturalidade, língua materna e bilinguismo para nortear a escola indígena de forma específica. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), reafirma o direito à utilização da língua materna, assim como processos educacionais respeitando as suas especificidades, conforme estabelecido no art. 78:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

I - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias [...] (BRASIL, 1996)

Outro documento importante foi lançado em 1998, pelo MEC, denominado Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Este documento apresentava orientações e sugestões para auxiliar no trabalho nas escolas indígenas, dentre elas as de caráter pedagógico e curricular.

Com a Resolução n. 03 de 1999, do Conselho Nacional de Educação, foram instituídas as primeiras diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, sendo um marco, posto que por meio de lei, estabelecia às

escolas indígenas o direito de serem reconhecidas como instituições dotadas de normas e ordenamento jurídico, de acordo com o artigo primeiro da resolução:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 1999)

Em 2012, com a nova resolução do Conselho Nacional de Educação, Resolução n. 05, lançou-se às diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena no contexto da educação básica. Salienta-se que esta resolução contemplou aspectos que não foram demarcados nas primeiras diretrizes como o fato de as escolas indígenas terem a oportunidade de definir com base nos seus projetos pedagógicos, sua organização curricular, pedagógica e calendários escolares.

Diante deste contexto, observa-se a luta para reconhecimento e protagonismo dos povos indígenas nas políticas públicas para efetivação dos direitos legitimados pela Constituição de 1998 e demais documentos citados.

Contudo, mesmo com o arcabouço de lei e diretrizes para educação escolar indígena, ainda eram replicados modelos educacionais das redes de ensino tanto estaduais como municipais na educação escolar indígena, descaracterizando assim suas especificidades educacionais. No bojo destas concepções distintas, buscando modificar esse cenário que em 2009, o decreto

n. 6. 861 que trata sobre a educação indígena no Brasil, passou a organizar-se em Territórios Etnoeducacionais. Essa política visava uma organização baseada na territorialidade dos grupos indígenas e não na divisão político-territorial dos estados e municípios. Neste sentido:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009).

Para Maduro e Aguiar (2023), as ações de cada território etnoeducacional são definidas por uma organização que deve conter de forma obrigatória a participação dos secretários de educação dos estados e municípios e um representante de cada povo indígena contemplado pelo território etnoeducacional, assim como representantes da FUNAI e MEC. O direcionamento se dava por meio de planos de ação que deveriam ser pactuados pelas organizações indígenas e indigenistas, pelas universidades e por todos os entes federados. No entanto, em decorrência da ausência do MEC nas ações e acompanhamento dos estados e municípios tal política não se efetivou na forma que deveria, tendo em vista o não cumprimento do que fora acertado.

Nesse viés, em 2019, há novamente ruptura quanto a implementação de políticas de territórios etnoeducacionais com a extinção da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) por meio do decreto nº 9.465. Também em 2019, o decreto de número 9.759, extinguiu a Comissão de Educação Escolar Indígena, responsável pelo controle social da política dos Territórios Etnoeducacionais.

Com isso, em meio aos embates e desafios, verifica-se que as políticas pensadas para os povos indígenas ainda carregam traços que desconsideram a diversidade, tendo em vista seus hábitos, costumes, manifestações culturais, tradições entre outras, com destaque para as especificidades regionais e divisões continentais do país. Esse fato implica em fortalecer as ações e o direito social à identidade dos povos indígenas e suas manifestações culturais e especificidades educacionais.

O cenário das políticas públicas de Educação Indígena na Rede Municipal de Ensino de Manaus

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) é responsável por gerenciar as ações na educação infantil, ensino fundamental séries iniciais (1º ao 5º ano) e modalidades de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena e Educação Quilombola.

A referida rede de ensino apresenta 506 escolas, sendo que destas quatro fazem parte da Educação Escolar indígena. O sistema organizacional da SEMED, tem um setor específico denominado Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), que acompanha e orienta o trabalho pedagógico nessas quatro Escolas Indígenas Municipais. As escolas indígenas pertencentes a rede de ensino municipal de Manaus:

- Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua – localizada na Zona Ribeirinha, Rio Cuieiras - Comunidade Indígena Três Unidos - Rio Negro

- Divisão Distrital Rural.

- Escola Indígena Municipal Puranga piasu – localizada na Zona Ribeirinha, Rio Cuieiras - Comunidade Nova Esperança - Rio Negro - Divisão Distrital Rural

- Escola Indígena Municipal Aru Waimi – localizada na Zona Ribeirinha, Comunidade Terra Preta - Rio Negro- Divisão Distrital Rural

- Escola Indígena Municipal Kunyata Putira - localizada na Zona Ribeirinha, Paraná do Sumaúma – Rio negro.

No que tange aos documentos que normatizam a organização e funcionamento da Educação Escolar Indígena na rede municipal de ensino público de Manaus, analisamos a Resolução n. 038 de 2015, que trata sobre o Regimento Geral das Unidades de Ensino de Manaus e a Resolução n. 0179 que trata sobre o Currículo Escolar Municipal de Manaus. As análises foram organizadas por eixos analíticos. Os eixos que compreendem a Resolução n. 038 são: organização da rede de ensino, garantia dos direitos, funcionamento, projeto político pedagógico, avaliação e formação continuada. Quanto aos eixos da Resolução n. 0179: práticas pedagógicas realizadas nas Escolas Indígenas, Objetivo das abordagens e Organização pedagógica de cada nível, etapa, fase e modalidade de ensino, atendidos nas escolas indígenas.

Quadro 1 - Síntese da Resolução n. 038 de 2015, que trata sobre o Regimento Geral das Unidades de Ensino de Manaus

Resolução n. 038 de 2015 - Regimento Geral da Unidade de Ensino de Manaus	
Organização da rede de ensino de Manaus	Art. 3º As unidades pertencentes a SEMED têm as seguintes denominações: I - Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI - e Creche Municipal para as unidades que oferecem Educação Infantil; II - Escola Municipal - E. M. para as unidades de Ensino Fundamental; III - Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos - CEMEJA; IV - Complexo Municipal de Educação Especial - CMEE; V - Centro Municipal de Arte Educação - CMAE; VII - Escola Indígena Municipal - E.I.M; VII - Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico - CEMASP.
Educação Escolar Indígena: Garantia dos direitos	O art. 58, sinaliza que será oferecida, preferencialmente, no Ensino Fundamental e terá por finalidade o atendimento de crianças, jovens e adultos das comunidades indígenas, assegurando-lhes a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
	Art. 59 Na Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando, preferencialmente, com professores e gestores membros da respectiva comunidade indígena. Art. 60 A escola indígena será criada pelo Poder Público Municipal, atendendo às demandas do Município de Manaus, à solicitação do povo e/ou da aldeia interessada, contemplando suas necessidades educacionais, linguísticas e culturais. Parágrafo único. A escola indígena adotará o nome a partir da definição do povo ou da comunidade a que se destinar.

Continua

Organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena	Art. 61 Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: I - centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas; II - importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas, das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; III - organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas pode assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar; mantido o total mínimo de 200 dias letivos e 800 horas anuais; IV - atividade docente exercida, preferencialmente, por professores indígenas oriundos da respectiva etnia; V - elaboração e produção de material didático-pedagógico, de acordo com os conhecimentos socioculturais e linguísticos de cada povo e/ou comunidade indígena. rt. 62 O funcionamento das escolas municipais indígenas dependerá: I - documento de solicitação da criação da escola indígena municipal por parte da comunidade; II - parecer técnico favorável do Conselho Municipal de Educação para credenciamento da escola municipal indígena; III - elaboração do Regimento Escolar; IV - elaboração do projeto político pedagógico; V - atividade docente exercida, preferencialmente, por professores oriundos da respectiva etnia.
---	---

Organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena	Art. 63 Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão escolar, bem como: - I - suas estruturas sociais; - II - suas práticas socioculturais e religiosas; - III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem; - IV - suas atividades econômicas; - V - necessidade de edificação de unidades de ensino que atendam aos interesses das comunidades indígenas; - VI - uso de materiais didático pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena; - VII - participação das organizações.
Projeto Político-Pedagógico das escolas indígenas	Art. 64 O Projeto Político-Pedagógico das escolas indígenas terá como base: I. - Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica; II. - Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena RCNEI; III. - as características próprias da unidade de ensino indígena em respeito à especificidade étnicocultural de cada povo ou comunidade; - as realidades sociolinguísticas em cada situação; IV. - a participação efetiva da respectiva comunidade ou povo indígena e suas organizações indígenas.
Avaliação nas escolas indígenas	Art. 65 A avaliação nas escolas indígenas terá caráter formativo, diversificado em três momentos principais: - I - avaliação diagnóstica no início do processo ou em um determinado momento das relações de ensino e aprendizagem; - II - avaliação contínua no decorrer do processo da relação ensino aprendizagem, suscitando reflexão do professor, do aluno e da comunidade para a necessidade de mudanças ou aprofundamentos dos próximos passos; - III - avaliação final no final de cada um dos momentos de ensino aprendizagem, identificando os avanços, as dificuldades e o desdobramento para continuação das atividades.

Avaliação nas escolas indígenas	Parágrafo único. O respeito aos processos próprios de aprendizagem estará definido no currículo diferenciado elaborado por cada escola indígena, sob o assessoramento da Secretaria Municipal de Educação/ Gerência de Educação Escolar Indígena.
Formação continuada	Art. 66 A formação continuada em serviço de professores indígenas será desenvolvida pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério DDPM, orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, dando ênfase à: I - constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena; II - elaboração, desenvolvimento e avaliação de currículos e programas próprios; III - produção de material didático; IV - utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Fonte: Autora, baseada na Resolução n. 038 sobre Regimento Geral das Unidades de Ensino de Manaus.

Quadro 2- Síntese da Resolução n. 0179 do Conselho Municipal de Educação de 2020, que trata sobre aprovação do Currículo Escolar Municipal de Educação de Manaus.

Resolução n. 0179 do Conselho Municipal de Educação de 2020, que trata sobre aprovação do Currículo - Escolar Municipal de Educação de Manaus	
Práticas pedagógicas realizadas nas Escolas Indígenas	A Secretaria Municipal de Educação de Manaus propõe princípios reflexivos que buscam dialogar com a Pedagogia Indígena de Caráter Tradicional com as relações sociais trazidas pelo pensamento ocidental, utilizando alguns aspectos da Pedagogia de Projetos e alguns instrumentos procedimentais da Pedagogia da Alternância .

Continua.

Objetivo das abordagens	Dessa forma, a produção do conhecimento não se restringe aos espaços da escola, pois a vida na comunidade também é espaço de aprendizagem. A ideia é levar formação às comunidades indígenas, permeada pelo ensino específico da língua materna e da cultura de cada povo, buscando explorar os diversos espaços da comunidade no processo de ensino e aprendizagem. Ações como ver, observar, descrever, analisar, refletir, questionar, julgar etc. revelam o caráter científico desse método em que o educando busca responder às questões a que a realidade lhe impõe.
Organização pedagógica de cada nível, etapa, fase e modalidade de ensino, atendidos nas escolas indígenas	Estão definidas nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus (resolução 022/CME/2018), O cotidiano das escolas indígenas e dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, as estratégias de ensino e aprendizagem, os caminhos para uma formação integrada, intercultural, interdisciplinar e transdisciplinar do educando, são trabalhados a partir da realidade da comunidade em que a escola indígena ou espaço cultural está situado, visando à transformação da realidade e à melhoria da qualidade de vida. Isto permite uma troca significativa de experiências entre educandos, professores, pais, anciãos, sábios, caciques, artesãos e demais lideranças, o que suscita uma relação de partilha, cooperação, participação ativa e engajamento político e compromisso de cada povo.

Fonte: Autora, baseada na Resolução n. 0179 sobre Currículo Escolar Municipal da Rede de Ensino de Manaus.

A rede de ensino público municipal de Manaus de acordo com a Resolução n. 038 sobre Regimento Geral das Unidades de Ensino de Manaus, nomeia as unidades de ensino como Escola Indígena Municipal - E.I.M, sendo que recebem o nome em língua materna como denominação em língua materna, está a Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua da aldeia Três Unidos. “A Aldeia é composta predominantemente por indígenas do povo Kambeba, que vivem da agricultura

familiar, da caça e da pesca e de atividades voltadas para a área do turismo, como a venda de artesanatos (Maduro; Aguiar, 2023, p. 11596). Ademais, os referidos autores indicam que os Kambebas visualizaram que o espaço da escola contribuiria para fortalecer a identidade do seu povo, na medida em que esta poderia ser inserida na sua proposta pedagógica o ensino da língua materna e dos saberes tradicionais.

O cenário indígena na região de Manaus é formado por diferentes povos, que migram para a capital e demais regiões do estado como: Alto e Médio Solimões, Alto Rio Negro, Baixo Amazonas, entre outras. Quanto ao fato dos indígenas migrarem para próximo da cidade de Manaus, Oliveira (2022), relata que Manaus é uma cidade em expansão econômica e demográfica e desta forma exerce o interesse desta população que vivem nas aldeias e cidades do interior do Amazonas, principalmente quando são realizadas visitas de igrejas ou profissionais da área da saúde e despertam nos indígenas o sentimento de que estes têm uma condição melhor de vida. Esse fato implica em refletirmos sobre a situação idealizada pelos indígenas para migrarem para cidade, em busca de melhores condições de vida. O que denota a ausência de políticas públicas que possibilitem aos povos indígenas viver com condições e assistência adequadas. A referida resolução no que se refere a oferta do ensino, assegura a utilização de suas línguas maternas, assim como os processos de aprendizagem que atendam às suas especificidades. Havendo também a garantia e respeito a cultura, professores e gestores da própria comunidade para gerir esse processo, enfatizando o fortalecimento da identidade e processos educacionais. Esse aspecto também é contemplado na resolução n. 0179 que trata sobre o Currículo Escolar Municipal de Manaus.

Com relação à organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas, estas serão localizadas nos territórios habitados pelos indígenas, preservação da língua materna, a organização das escolas e atividades destas escolas serão de acordo com as especificidades, po-

dendo em série, ciclos, grupos seriados, bem como espaços e tempos específicos, contudo sendo recomendado a normativa de 800 horas e 200 dias letivos. Verifica-se que mesmo com abertura para sua organização e funcionamento específico, há necessidade de que estas sejam efetivadas por meio de acompanhamento e autonomia no gerenciamento e investimentos, implicando na operacionalização com orientações adequadas para que não sejam anulados os saberes indígenas. Sobre a atuação e movimento dos povos indígenas, para efetivação dos direitos, Baniwa (2006), indica:

Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno (Baniwa, 2006, p.129).

Essa organização também está imbricada com as concepções dos dirigentes municipais na busca de fortalecer os aspectos relacionados ao modo de ser e viver dos povos indígenas, bem como na autonomia para organização e estrutura das escolas de educação indígena.

Na Resolução n.0179 que trata sobre o Currículo Escolar Municipal de Manaus quanto as organizações das escolas de educação indígena, esclarecem que o cotidiano destas escolas, priorizam as especificidades e realidades das comunidades na qual as estas escolas estão localizadas, buscando a melhoria da qualidade de vida e troca de saberes entre professores, caciques, educandos, anciãos e demais lideranças, suscitando a participação ativa e compromisso de todos nas políticas.

Destaca-se o fato desta resolução citar as pessoas que compreendem esse processo e participação destes na construção de políticas públicas. Isso denota avanço, pois as políticas públicas na elaboração do texto precisam ter a participação dos seus atores. Quanto ao Projeto

Político-Pedagógico das escolas indígenas, estes precisam ser baseados nos documentos de âmbito nacional como no RCNEI para auxiliar no delineamento do trabalho pedagógico e curricular respeitando a especificidade etnocultural e linguística. Esse fato, indica um direcionamento a ser adotado na elaboração dos documentos de âmbito pedagógico. Na resolução n. 0179, há orientação para que estes documentos sejam construídos em regime de colaboração com a Gerência de Educação Escolar Indígena.

Quanto aos princípios reflexivos para dialogar com a realidade da Educação Escolar Indígena, a proposta do Currículo Municipal da SEMED na resolução n. 0179, explicita que busca dialogar com a Pedagogia Indígena de Caráter Tradicional com as relações sociais trazidas pelo pensamento ocidental, utilizando alguns aspectos da Pedagogia de Projetos e alguns instrumentos procedimentais da Pedagogia da Alternância.

Sobre a pedagogia Indígena, de Projetos e de Alternância a resolução n. 0179, explicita:

A Pedagogia Indígena de Caráter Tradicional configura-se na educação indígena de cada povo, nas formas próprias de educar, em que o processo de ensino e aprendizagem permeia todas as relações sociais do grupo. Figura uma educação estritamente difusa no mundo das experiências da vida cotidiana, na qual todos os indivíduos da aldeia são agentes do processo. Essa forma de educação geralmente é operacionalizada de forma oral, de uma geração à outra, e já existia antes mesmo da chegada dos colonizadores ao Brasil.

[...] Pelo fato das escolas indígenas de Manaus ainda não possuírem matrizes curriculares e propostas pedagógicas específicas, optou-se pela utilização de aspectos provenientes da pedagogia de projetos para que o ensino nas aldeias se aproxime ao máximo das demandas indígenas. O desenvolvimento da Pedagogia de Projetos visa gerar necessidades de aprendizagens em que os sujeitos da ação a ser realizada trabalharão com os conteúdos das diversas disciplinas de forma intercultural e interdisciplinar

[...] A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia que combina períodos integrados de formação na escola e na família/

comunidade. Nessa perspectiva, implica uma prática educativa diferenciada e com procedimentos didático-pedagógicos próprios, pois explora alternadamente os tempos e espaços, utilizando-os de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem (MANAUS, 2020, 68- 70).

Sobre os projetos pedagógicos adotadas para o trabalho da Educação Escolar Indígena observa-se que entre as pedagogias, há em comum conforme apresentado a valorização dos saberes e especificidades dos povos indígenas, no entanto, observa-se também de acordo com explicitado que ainda não há uma matriz que atenda essas especificidades, o que reflete a necessidade de ações e compreensão da realidade existente nas comunidades indígenas para garantia do direito à processos educacionais condizentes com sua necessidade e também parte de uma sociedade com respeito à diversidade, buscando equidade e respeito nos modos de viver e ser na sua cultura.

Quanto aos processos avaliativos, a resolução n. 0179 sinaliza que enfatiza nas escolas de educação indígenas o caráter formativo e diversificado. Assim, esse processo retrata que a avaliação prioriza os aspectos qualitativos e processuais, buscando intervir nos processos quando necessário. Considerando os processos próprios de aprendizagem e atuando em regime de colaboração com a SEMED, contudo não há detalhamento sobre como ocorre esse processo.

No que refere-se a formação continuada, esta resolução evidência que a formação dos professores da educação escolar indígena acontece por meio do setor ligado à SEMED, denominado de Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério DDPM, que atua baseado nas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, considerando os conhecimentos e saberes que contemplam a educação escolar indígena. Quanto à formação continuada de professores observa-se que esse aspecto não é mencionado no Regimento Geral das Unidades de Ensino de 2015.

Nesse viés observa-se que os dispositivos normativos têm buscado se adequar às políticas públicas de âmbito nacional, assegurando respeito às especificidades e saberes dos povos indígenas quanto

aos processos próprios de aprendizagem, no entanto esse torna-se um desafio na rede de ensino de Manaus, tendo em vista a dimensão da rede de ensino e a logística para acesso, bem como a efetivação e acompanhamento deste processo. O que reflete a necessidade de investimentos, capacitação, participação ativa das comunidades indígenas na elaboração das ações buscando assim, garantir melhores condições de vida e fortalecimento da identidade e saberes dos povos indígenas.

Considerações finais

A partir dos objetivos do estudo que se pautaram em analisar as políticas públicas de Educação Indígena na Rede Municipal de Ensino de Manaus e discutir sobre os avanços e desafios desta modalidade na rede de ensino, tendo em vista os direitos assegurados respeitando as especificidades presentes na Educação Escolar Indígena. Os achados no estudo, evidenciaram que a rede de ensino público do município de Manaus tem aplicado as ações para Educação Escolar Indígena, com documentos de âmbito normativos articulados às políticas nacionais para Educação Escolar Indígena.

Nessa perspectiva as Resoluções n. 038 e a de n. 0179, asseguraram a organização e funcionamento destas escolas, considerando os processos próprios de aprendizagem, valorização da língua materna, saberes e especificidades presentes na cultura indígena. No entanto, observa-se a dificuldade de articular esses processos, tendo em vista que ainda não há projetos educacionais sistematizados que atendam as especificidades dos povos indígenas, respeitando a diversidade existente na região compreendendo seus hábitos, costumes, língua, manifestações culturais e saberes.

Referências

BANIWA, Gersen. Educação indígena. In BANIWA, Gersen. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Museu Nacional/LACED, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 2ª ed. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação escolar Indígena**: As leis da Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF, 2002)

BRASIL. Lei nº. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Estatuto do Índio**. Brasília: Casa Civil, 1973. BRASIL. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Resolução 03, de 10 de dezembro de 1999**. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: Conselho Nacional de Educação [1999]. BRASIL.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB nº 14/99. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília: Diário oficial da união, 2009

BRASIL. **Resolução nº 5**, aprovada em 22 de junho de 2012. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Ministério da Educação – CNE/CEB, Brasília: Diário oficial da união, 2012.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 9.759**, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília: Diário oficial da união, 2019.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa e quantitativa. In: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MADURO, Rossini Pereira; AGUIAR, José Vicente de Souza. Educação escolar indígena e territórios etnoeducacionais: da experiência do município de Manaus. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 8, 2023.

MANAUS. **Resolução n. 38** que trata sobre Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus.

MANAUS. **Resolução n. 0179** do Conselho Municipal de Educação de 2020 que dispõe sobre aprovação do Currículo Escolar Municipal de Manaus.

MEIRELES, José Manuel Ribeiro. O contexto da educação escolar indígena brasileira. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**, v. 12, n. 24, 2020.

OLIVEIRA, Manoel Inácio. **Educação escolar indígena no município de Manaus (2011 – 2021)**: percursos e desafios em torno das políticas públicas municipais. 2022. 196f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Amazonas (UEA) - Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT) (Mestrado em Ciências Humanas).

SANTOS, Jonise Nunes; SÁ PEIXOTO PINHEIRO, Maria das Graças. Políticas públicas e educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 75-97, 2015.

CAPÍTULO 7

AS PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA IMPLEMENTADAS NO TOCANTINS ENTRE 2019 A 2022

Sara José Soares

Rosileia de Oliveira Mundoco

Karylleila dos Santos Andrade

Doi: 10.48209/978-65-84959-78-7

Introdução

Tendo como foco a Educação Escolar Indígena (EEI), este capítulo relata pesquisa a partir do princípio de que, no Estado do Tocantins, existem muitos territórios indígenas que possuem escolas voltadas para esse público, dentre os quais podemos citar: Apinajé, Avá-Canoeiro, Krahô/Kanela, Xambioá, Karajá de Aruanã, Xerente, Xerente de Pedra Branca, entre outras.

Logo, questões que abarquem esses povos são sempre pertinentes, visto que, de forma histórica, eles têm sido discriminados e desrespeitados pela sociedade envolvente. O assunto torna-se especialmente atual, já que, no ano de 2023, foi criado o Ministério dos Povos Indígenas do Governo Federal do Brasil, sendo uma importante ação no que concerne a estabelecer, defender e assegurar os direitos dos indígenas brasileiros, cabendo a esse ministério a implementação da política indígena e indigenista brasileira, partindo do reconhecimento, garantia

e promoção dos direitos desses povos, assim como o reconhecimento, demarcação e gestão das terras e territórios a que pertencem originariamente, assim como a proteção dos povos isolados e de recente contato (Brasil, 2023).

Ao longo de séculos, a partir do contato com pessoas não indígenas, muitos dos povos originários de nosso país foram dizimados. Outros, obrigados a abandonar algumas de suas tradições culturais, devido a diversos fatores, dentre os quais podemos citar os conflitos agrários, as ações criminosas de grandes fazendeiros e posseiros, garimpos, a influência e intervenção da igreja católica e de outras denominações religiosas, a partir do século XX e, não menos relevante, o escravagismo. Vítimas da colonização e exploração das riquezas mineiras em suas terras, esses povos, muitas vezes, acabaram sucumbindo à cultura dominante, mudando o modo de vida, sua maneira de ver e entender o mundo, o que acarretou acentuadas perdas culturais.

Assim, surge a necessidade de saber como se encontra a implementação de políticas públicas voltadas à EEI, no estado do Tocantins. Essa pesquisa objetivou traçar um panorama acerca das ações implementadas neste âmbito, partindo de uma análise documental (Bardin, 2011), com abordagem qualitativa, de uma pesquisa social (Minayo, 2002) ancorada nos dados que se encontram disponíveis no Plano Plurianual (PPA) da Gerência de Educação Indígena (GDEI), da Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC-TO) (Tocantins, 2019b).

Inicialmente foram elencadas as ações desenvolvidas em cada ano. Em seguida, sucedeu-se uma explanação de cada uma dessas políticas públicas e, por fim, foi feita uma análise sobre elas, bem como sua regularidade, no decorrer dos anos, e o seu embasamento legal.

As bases teóricas se ancoram em Almeida (2015); Muniz (2017); Albuquerque (2013), Rodrigues (2013), Silva, Mattos e Mattos (2021), entre outros, assim como em alguns dos documentos oficiais que se encontram em vigor no cenário educacional, sendo eles: a Lei de Diretri-

zes e Bases da Educação-LDB (Brasil, 1996); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena-RCNEI (Brasil, 1998); a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018); o Documento Curricular do Território do Tocantins-DCT/TO-Ciências Humanas e Ensino Religioso (Tocantins, 2019a); e o Plano Estadual de Educação do Tocantins-PEE/TO/2015-2025 (Tocantins, 2015). Esses documentos foram selecionados para esse estudo, por constituírem a espinha dorsal do ensino em nosso país e no Tocantins, e por estarem constantemente sendo atualizados, a fim de suprir as necessidades e demandas que surgem no intuito de aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem na EEI e na educação de modo geral.

Com o intuito de tornar o estudo mais conciso, foi estabelecido um recorte de tempo que compreende os anos de 2019 a 2022, por abranger o período em que vigorou, no Brasil, o governo do então presidente, Jair Messias Bolsonaro, governo este envolto em ações consideradas, por muitos estudiosos, como retrocesso às políticas públicas voltadas aos indígenas. Destaca-se que, no período de referência ao estudo, o Tocantins passou por instabilidades políticas que levaram ao afastamento temporário, pelo STJ, em outubro de 2021, do então governador Mauro Carlesse, o qual renunciou ao mandato em março de 2022. Assim, desde outubro de 2021, o Tocantins, passou a ser governado por Wanderley Barbosa (vice-governador de Mauro Carlesse), que logo tratou de fazer reestruturações no governo e em políticas públicas diversas, inclusive na área educacional, o que fez desse período um período de instabilidades e incertezas, que podem ter sido importantes, direta ou indiretamente, para a EEI.

O governo federal do então presidente, Jair Messias Bolsonaro, que abrange o recorte temporal aqui estudado, executou diversas ações que resultaram na desconstrução de algumas lutas e conquistas das minorias, incluindo-se os povos originários e tradicionais. As informações que vieram a público, nesse período, sobre o tema, geralmente vi-

ravam polêmica, por se tratarem de ações que não convergiam com os ideais dos povos originários, podendo-se citar, por exemplo, a extinção de órgãos indigenistas, como o Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI), criado em 2015 e extinto pelo Decreto nº 9.759/2019.

Pode ser destacado que no Tocantins a educação escolar indígena é regulamentada por políticas públicas específicas, que visam garantir o acesso à educação básica de qualidade para os indígenas. Como exemplo, cita-se a regulamentação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/TO).

Quanto à problemática, considerou-se que as propostas para EEI precisam de monitoramento constante, uma vez que podem estar apenas “no papel”, sem contemplarem, de fato, as necessidades dos povos indígenas do Tocantins, pois sabidamente, assim como os demais indígenas brasileiros, têm sido vítimas de despotismos, preconceitos e injustiças, ao longo da história deste país.

É importante destacar que essas políticas são fundamentais para garantir o acesso à educação básica de qualidade para as comunidades indígenas, valorizando suas culturas e tradições. A EEI confere, aos indígenas, o empoderamento para o convívio com os desafios contemporâneos, como a discriminação, o bullying, a marginalização, o cerceamento dos seus direitos, contribuindo, também, para a diminuição das desigualdades educacionais e sociais. Sabendo que a educação escolar indígena tem sido foco constante de debates e acentuando-se a sua importância, não só antropológica, mas, especialmente, a cultural e histórica, convém alguns questionamentos: As políticas públicas para a oferta da EEI têm sido respeitadas e praticadas no estado do Tocantins, à luz da legislação educacional vigente? Houve uma manutenção, aumento ou recuo dessas políticas durante o período estudado?

Ainda que seja um tema constantemente em pauta nos estudos em educação, a EEI ainda possui peculiaridades, e, por conta disso, alguns entraves surgiram durante o desenvolvimento desta pesquisa,

especialmente no que diz respeito à obtenção dos dados educacionais regionais, pois são informações que se encontram exclusivamente sob a posse da SEDUC-TO.

Realizar a compilação dos dados exigiu domínio e uma grande parcela de tempo, porque foi necessário estudar uma infinidade de documentos que foram disponibilizados pela secretaria, para que fossem filtradas apenas as ações desenvolvidas para a EEI no estado, as quais foram agrupadas em ordem cronológica. Por outro lado, também se tornou desafiador abordar uma temática que visa estudar determinado pleito presidencial, principalmente considerando-se que o intento do estudo não é partidário, pois o foco aqui recai sobre o desenvolvimento ou retrocesso das políticas públicas.

No Tocantins, conforme dados da Gerência de Educação Escolar Indígena - GEI, existiam, ao final de 2022, 5.966 alunos autodeclarados indígenas, e um total de 95 escolas denominadas indígenas e 35 extensões, em territórios indígenas, ofertando educação escolar para os alunos destas comunidades (Tocantins, 2019b).

É importante frisar que as políticas públicas são responsáveis pela estruturação e oferta da EEI no Brasil. E estudar a aplicação dessas políticas públicas no Tocantins, justifica-se por ser um caminho que pode contribuir para traçar um panorama atual, quanto à educação escolar indígena tocaninense, partindo de seu embasamento legal e norteador.

Assim, no intuito de contribuir com a implementação e consolidação das políticas públicas para a EEI do Tocantins, o presente estudo voltou-se à análise dos dados apresentados pela SEDUC-TO sobre as políticas públicas para a EEI no período estudado, implementadas por meio do Plano Plurianual de 2019 a 2022. Mas antes de descrever as informações colhidas documentalmente, faz-se uma breve apresentação dos povos indígenas do Tocantins.

Breve caracterização dos povos indígenas do Tocantins

Dados do IBGE (2010) demonstram que os povos indígenas do Tocantins têm uma economia de subsistência baseada na agricultura, caça, pesca e artesanatos; também alguns indígenas realizam a comercialização do coco e óleo do babaçu. As habitações, quase sempre, são feitas de madeira e cobertas de palha, material retirado da floresta. No que se refere às políticas públicas, há nas localidades indígenas, geralmente, a presença de escolas com ensino bilíngue e postos de saúde. No entanto, é notável a ausência de saneamento básico em muitas aldeias, mesmo que a Fundação de Saúde dos povos indígenas venha intensificando diversas ações na tentativa de solucionar esta problemática.

Segundo dados do IBGE (2023), o número de pessoas autodeclaradas indígenas que residiam em territórios indígenas, em 2022, compreende um total de 15.213 pessoas (75.98%) do total do público que se enquadra nesta classificação, sendo de 20.023 pessoas. É um número expressivo e que pode contribuir para a promoção e implantação de uma EEI de qualidade, pois os povos indígenas que se encontram nesse contexto podem atuar na promoção da educação indígena e na luta pelos direitos de suas comunidades, assim como buscar garantir a continuidade das tradições e o bem-estar de seus povos.

Conforme o site oficial do estado, no Tocantins, são oito etnias indígenas existentes: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela, Apinajé e Avá Canoeiros (Tocantins, 2016, p. 4). De acordo com Barbosa (2016), atualmente muitas comunidades vivem um processo de êxodo populacional, isto porque, na busca pelo conhecimento e de melhor qualidade de vida, muitos indígenas estão saindo de suas comunidades, geralmente para estudar nas cidades ou trabalhar, e, na maioria das vezes, não retornam às suas comunidades de origem.

Rodrigues (2013) aponta que os povos *Karajá*, *Xambioá* e *Javaé* fazem parte do mesmo povo e se autodenominam como *Iny*, que significa “nós”. Segundo Ricardo, Klein e Santos (2023), o povo *Iny* há

séculos habita às margens do Rio Araguaia e de seus afluentes, como o Rio Javaé, convivendo com a sociedade envolvente. No entanto, mantêm-se alicerçados em seus costumes tradicionais, mantendo a língua, as festas, rituais e as atividades de subsistência. Geralmente, são bilíngues e deslocam-se temporariamente às cidades para reivindicar os seus direitos. No estado do Tocantins, localizam-se, majoritariamente, na Ilha do Bananal, ao sudoeste do estado, vivendo principalmente da caça, pesca e artesanato.

Os Xerentes habitam nas terras indígenas de Funil e Xerente, localizadas na fronteira do Tocantins, e encontram-se situadas à margem do Rio Tocantins, numa distância de 70 km da capital, Palmas (Albuquerque, 2013). Schroeder (2010) comenta que os Xerentes, assim como os Xavantes e Xakriabá são classificados como povos Jê Centrais, se autodenominam como Akwẽ, que significa “gente importante”.

Segundo Rodrigues (1986), os *Apinajés* ou *Apinaye* são um grupo indígena remanescente da grande nação indígena Timbira. Os Timbiras foram escravizados em 1811, resultando na sua dizimação em massa e na formação de outros grupos indígenas remanescentes. Sua língua oficial pertence ao tronco Macro-Jê. Estão localizados na fronteira com os Estados do Pará e Maranhão, na região conhecida como Bico do Papagaio, no extremo norte do Tocantins.

Os *Krahô* são conhecidos não somente pela importância que dão à sua língua e cultura, bem como pelos constantes esforços que realizam na busca de preservar a sua cultura e tradições sociais. Os Krahô se autodenominam como *Mehê*, nome que, no passado, era comumente utilizado para denominar qualquer membro do povo Timbira e que hoje é utilizado para nomear apenas os membros do grupo (Albuquerque, 2013). De acordo com Rodrigues (1986), a língua dos Krahô pertence ao Tronco Macro-Jê e é da família linguística Jê. Suas terras localizam-se nas proximidades de Itacajá e Goiatins, denominadas pelo nome de Kraholândia, cuja demarcação ocorreu em 1976.

Krahô-Kanela trata-se de uma comunidade formada por pessoas de um único grupo familiar, que pertencem aos grupos étnicos Krahô e Kanela. Melatti (1970) comenta que a língua destes povos originários também pertence ao tronco Macro-Jê, e que sua origem remete ao estado do Maranhão. Segundo Almeida (2015) os Krahô-Kanela habitam em duas aldeias somente, as quais localizam-se na terra indígena Mata Alagada, entre os rios Formoso e Javaé, no Município de Lagoa da Confusão. Estão a 300 km de Palmas e, na contemporaneidade, lutam pela desapropriação de terras vizinhas que antes lhes pertenciam, uma vez que entre os meses de janeiro e maio, 90% de suas terras ficam alagadas.

De acordo com Teófilo da Silva (2005) a etnia *Avá-Canoeiro* se autodenomina como *Ãwa*, que, na língua Tupi-guarani, significa “gente, pessoa, ser humano, homem adulto”. Muitos autores, como Cunha Matos (1875), defendem que os *Avá-Canoeiro* são descendentes da tribo Karijó, do tronco Tupi e que residiam no Estado de São Paulo e posteriormente foram trazidos para esta região durante as cruzadas realizadas pelo bandeirante Bartolomeu Bueno Filho. A língua dos *Avá-Canoeiro* faz parte do tronco linguístico Tupi. “Hoje os *Avá-Canoeiro* somam 41 pessoas que vivem dispersas em aldeias do povo Javaé e Karajá em situação de marginalização” (Bonfim; Pontes, 2023, p. 13).

Ações voltadas para a Educação Escolar Indígena no Tocantins entre 2019 a 2022

Avaliar as políticas públicas implementadas no recorte temporal aqui estudado (2019 a 2022), no Tocantins, é uma missão um tanto quanto difícil, por isso, optou-se por observar a regularidade das ações desenvolvidas e a pertinência delas ante a legislação educacional vigente, no país e no estado. É importante salientar que essas informações foram coletadas por meio de planilhas eletrônicas, nas quais continham as ações planejadas para cada ano, porém sem relatório

conclusivo oficial das ações executadas. Assim, foi necessário a busca de informações junto aos profissionais da GDEI, assim como no site da SEDUC-TO e suas Diretorias Regionais de Ensino⁹, para confirmação das ações implementadas.

A proposta foi avaliar a regularidade e manutenção das ações desenvolvidas nos quatro anos estudados. Desse modo, foram elencadas as mais recorrentes e as que mais respondiam ao anseio deste estudo e agrupadas em categorias. A primeira categoria a ser analisada se trata do monitoramento pedagógico em todas as unidades escolares indígenas.

Monitoramento pedagógico

De modo geral, o monitoramento pedagógico consiste em um processo contínuo e sistemático de coleta, análise e interpretação de dados relacionados ao desempenho e ao desenvolvimento dos alunos, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Esse tipo de monitoramento é fundamental no contexto educacional, pois permite que educadores e instituições identifiquem áreas de sucesso ou que precisam de ajustes, e, desse modo, aperfeiçoem suas práticas pedagógicas e implementem estratégias que promovam o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem.

Dentro da SEDUC-TO, a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEI) é o setor que elabora as ações e programas pedagógicos voltados para cada um dos povos indígenas do Tocantins, e desenvolve as políticas para a EEI, atendendo aos critérios estabelecidos na legislação pertinente. Todo esse processo constitui o monitoramento pedagógico, responsável por apresentar um retrato detalhado da educação ofertada nas unidades escolares indígenas.

⁹ A Secretaria de Educação do Tocantins - SEDUC/TO, atribuiu 6 (seis) Diretorias Regionais de Educação-DRE (atualmente denominadas Superintendências Regionais de Educação-SRE), responsáveis pelos municípios, cuja localização é próxima das Terras Indígenas (TIs), resultando assim, que as unidades escolares indígenas estejam jurisdicionadas e sob a responsabilidade direta pelo desenvolvimento das ações educacionais, por estas diretorias que são: DRE-Araguaína, DRE-Gurupi, DRE-Paraíso, DRE-Pedro Afonso, DRE-Tocantinópolis e DRE-Miracema.

O monitoramento esteve presente em todos os anos do recorte estudado, embora no ano de 2021 tenha sido mais especificada e quantificada, deixando claro o atendimento a 95 unidades escolares indígenas.

O monitoramento pedagógico nas Unidades Escolares Indígenas ocorre bimestralmente, consistindo em dois momentos, sendo dois deles realizados pelos técnicos da SEDUC-TO e outros dois pelos supervisores indígenas das DREs. Os instrumentos utilizados para os diagnósticos são: questionários, entrevistas e pesquisa junto às comunidades escolares.

Dentre as atribuições dos supervisores, encontra-se o monitoramento do Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares, ressaltando a importância de sua atuação. Também é de sua competência intervir quando os setores competentes optarem por tal ação, bem como orientar e validar a autoavaliação das práticas de gestão escolar, e, dentre outras atribuições, inserir, no Sistema de Gestão Escolar-SGI, os dados coletados.

Conforme os dados apresentados no Caderno de Instruções para o Monitoramento Pedagógico (SEDUC-TO, 2022), o foco das ações que caracterizam o monitoramento são todas as escolas indígenas do estado, que, no ano de 2022 totalizavam, na Educação Básica, 94 Escolas de Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais, 35 Escolas de Ensino Médio e 02 Centros de Ensino Médio (um no território indígena Karajá Xambioá e outro no território indígena Xerente, com ensino intercultural, bilíngue e diferenciado).

O monitoramento pedagógico é, portanto, um trabalho imprescindível, realizado por profissionais que buscam garantir a efetivação das ações e visando a qualidade do ensino prestado ao público indígena.

Formação da equipe gestora e técnica

A capacitação dos profissionais visa prepará-los para que possam desempenhar suas funções nas escolas indígenas com eficiência e qualidade, garantindo uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural no ambiente escolar. Segundo Mattos e Mattos (2018), a superação dos desafios no processo educacional revela-se intrinsecamente vinculada à participação ativa e ao engajamento dos diversos profissionais que compõem a equipe escolar. Assim, é indispensável que estes atores trabalhem e estabeleçam metas coletivamente, para propiciar um ambiente adequado ao desempenho das funções. Neste contexto, se faz necessário oportunizar a formação contínua dos profissionais da educação ao longo da carreira, permitindo a expansão de suas práticas e conhecimentos profissionais, delineando um desenvolvimento contínuo e necessário.

Ao serem analisadas as ações do PPA, foram encontradas diversas ações voltadas à capacitação, com uma proposta contínua e diversificada, à equipe gestora e técnica, que trabalha direta ou indiretamente com a EEI (sendo de vários cargos e atribuições como gestores, supervisores, assessores, dentre outros). Quando comparadas às demais categorias e ações, percebe-se grande investimento em capacitar toda a equipe técnica, demonstrando o reconhecimento da importância da capacitação de todos os agentes envolvidos com a EEI.

A Diretoria de Políticas Educacionais da Gerência de Educação Indígena do Tocantins desenvolveu um projeto de formação para a equipe administrativa das escolas estaduais indígenas do Tocantins, sendo sistematizado no ano de 2021, estando de acordo com o Plano Plurianual 2021 da GEI e em consonância com a meta 13 do PEE/TO (Tocantins, 2015). O objetivo desta ação é realizar capacitação e oficinas de formação para os gestores e técnicos escolares, a fim de que seja destacada e reafirmada a importância de cada uma dessas funções dentro do espaço escolar. As formações foram ofertadas por meio de oficinas, realizadas em dois a quatro dias, segundo cada povo e as DREs.

Ressalta-se que as pesquisadoras só tiveram acesso ao plano de formação referente ao ano de 2021. Assim, só foi possível observar como ocorreu a dinâmica de oferta da formação para os profissionais da EEI, naquele ano.

A equipe administrativa escolar precisa ter habilidade para identificar as necessidades dos estudantes, dos docentes, demais profissionais e das famílias envolvidas, e, tratando-se da EEI, estes desafios são maiores, já que abarca um contexto diferenciado, onde a interculturalidade é um elemento marcante e essencial. A formação de gestores e técnicos na área da educação indígena é essencial para garantir a qualidade do ensino, especialmente na EEI, que precisa primar por um processo de ensino e de aprendizagem pautado nas especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas.

Formação de professores

Um dos maiores desafios da EEI é a formação de professores para atuarem nas escolas indígenas de seus respectivos povos. Os primeiros passos para essa consolidação já foram e estão sendo dados, a cada dia, com a implementação das ações voltadas à formação inicial e continuada, que, neste caso, englobam os cursos de magistério indígena, em nível médio e as licenciaturas interculturais, em nível superior. Essa qualificação específica dos profissionais que atuam na EEI é fundamental para que os povos originários consigam de fato assumir o controle de suas escolas e de todo o processo educacional, possibilitando-lhes atender às demandas de suas comunidades, em suas particularidades e diversidades.

Desse modo, a formação inicial e continuada de professores para a Educação Escolar Indígena se mostra fundamental para garantir uma educação de qualidade e relevante para as comunidades indígenas. Essa formação visa preparar profissionais capazes de lidar com as especificidades linguísticas, culturais e sociais das populações indígenas, promovendo uma abordagem pedagógica sensível à diversidade e

respeitosa às tradições locais. No âmbito dos programas de formação docente indígena no estado, Lima e Freire relatam que:

[...] o primeiro curso de capacitação para professores indígenas teve início em 20 de agosto de 1991. Foram capacitados trinta e oito professores indígenas, oriundos de trinta e sete comunidades por elas escolhidas, representando os povos Karajá, Javaé, Karajá Xambioá, Xerente, Krahô e Apinajé, na proporção de um indígena por comunidade, inclusive, alguns indígenas já eram professores capacitados pelo Summer Institut of Linguistic - SIL e outras instituições e eram contratados pela FUNAI (Lima; Freire, 2023, p. 34).

Assim, o governo estadual, em parceria com o governo federal e as universidades, vem procurando implementar políticas de formação docente em âmbito inicial e/ou continuada, por meio de cursos de nível médio ou de nível superior, assim como os de capacitações periódicas. Essa formação se estende, tanto ao público não indígena que atua na EEI quanto, sobretudo, ao próprio povo indígena para atuarem em suas comunidades, contribuindo, assim, para a valorização e preservação da cultura de cada povo.

A formação inicial proporciona aos futuros professores uma compreensão profunda da cultura, história e modos de vida das comunidades indígenas, permitindo uma abordagem pedagógica mais contextualizada. Muniz (2017, p. 69) discorre que:

Com efeito, os professores indígenas brasileiros contam com duas modalidades de Cursos para sua formação pedagógica, o Magistério Indígena e a Licenciatura Intercultural Indígena, visando à formação docente inicial e continuada. O primeiro acontece em nível médio e o segundo em nível universitário

Segundo a autora, no Tocantins, estes programas são executados pelo Governo do Estado e administrados pela SEDUC-TO, seguindo o que está previsto na Lei nº 2.139/09. Estes programas têm o objetivo de capacitar e habilitar os professores indígenas para sua atuação no magistério indígena, ao mesmo tempo que garantem a valorização destes profissionais (Muniz, 2017).

A autora destaca, ainda, que no estado, além da formação pelo Programa do Magistério Indígena, existe, também, a graduação em Licenciatura Intercultural Indígena, a partir da parceria entre o Governo do Estado e a Universidade Federal de Goiás-UFG, e traz uma composição étnica diversificada, composta pelos povos Apinajé, Gavião, Guajajara, Javaé, Karajá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuio e Xerente (Muniz, 2017).

Vale salientar que, nas ações descritas no PPA, fala-se sobre a formação inicial “de professores” para a EEI, nos anos 2019 e 2020; e de formação inicial para “professores indígenas”. Essa é uma importante observação, pois mostra o foco em capacitar os próprios povos indígenas para serem protagonistas na educação de suas comunidades.

O PPA apresenta uma ação voltada para a formação de 130 professores, em nível médio (Magistério Indígena), e formação de 8 profissionais, no curso de Licenciatura Intercultural (convênio com a UFG). Em ambas as ações, observa-se um grande esforço financeiro empenhado para a execução das metas (Tocantins, 2019b).

Outro ponto a se considerar é o fato desses profissionais/cursistas, terem que usar seus períodos de férias (janeiro e julho) para realizar suas formações, mostrando quão sacrificante e desvalorizado é o ofício docente, tanto no âmbito da formação, quanto da atuação profissional. Assim, esses servidores, para se capacitarem precisam renunciar às suas férias, do lazer, do descanso e do convívio com suas famílias, para se tornarem profissionais capacitados para atuar na EEI.

Os programas de formação do Magistério Indígena precisam ser construídos a partir de um currículo sensível às realidades e especificidades indígenas, levando em consideração os aspectos culturais, linguísticos e históricos de cada comunidade.

Em consonância com o que defende Pimenta (2002), pode-se afirmar que a formação de professores para a EEI precisa promover uma abordagem intercultural. Os programas de formação indígena vieram com a missão de abordar os desafios específicos das comunidades indígenas, preparando os professores para lidar com essas realidades.

Cabe ressaltar que a formação inicial, em nível superior, dos professores que atuam na EEI (sejam eles indígenas ou não indígenas), tem se dado por meio de cursos de Licenciatura Interculturais, ofertados pelas universidades federais.

Segundo o *Resultado da Avaliação Diagnóstica 2022/2 - Educação Indígena*, ao final de 2022, a EEI do estado do Tocantins contava com a seguinte composição em seu quadro de formação dos professores: 35 formados em Pedagogia, 25 em Licenciatura em Educação Intercultural, 84 Bilíngues, 53 Magistério e 51 licenciaturas em outras áreas (Tocantins, 2022a).

Considerando a diversidade linguística das comunidades indígenas, é essencial incluir o ensino e a preservação das línguas indígenas nos cursos de formação, para fortalecer a identidade cultural e linguística dos futuros professores. Nesse sentido, Daniel Munduruku, escritor indígena, em entrevista ao Porvir, plataforma de conteúdos e apoio pedagógico, discute o modelo de formação docente para a EEI e tece uma crítica ao seu formato atual, propondo uma formação de professores indígenas, que não se baseie no modelo ocidental de produção de conhecimento, mas que proporcione uma pedagogia que dialogue com a ancestralidade do seu povo (D’Maschio, 2023).

Entretanto, ainda que as políticas implementadas não tenham atingido o patamar idealizado como se mostra nessa reflexão, um fato que merece ser citado é a iniciativa do estado em promover concursos públicos específicos para docentes indígenas. O concurso público para professores indígenas, efetivado no ano de 2023, trouxe como requisito básico a autodeclaração indígena, e cada professor aprovado só poderá atuar junto ao povo ao qual pertence, e além de vagas para professor da educação básica, também foram ofertadas vagas para orientador educacional e coordenador pedagógico, sendo requisito também a formação específica, conforme cada cargo. Segundo a gerente da Educação Indígena, da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-TO), Waxiy Maluá Karajá, um concurso voltado exclusivamente para a EEI não era efetivado no estado desde o ano de 2009 (Lima, 2023).

Audiências públicas e reuniões

A realização de audiências públicas com os povos indígenas é uma prática fundamental para promover a participação ativa, inclusiva e consciente dessas comunidades nos processos decisórios que impactam diretamente suas vidas, territórios e direitos.

As audiências públicas são um instrumento democrático indispensável que propicia a participação efetiva dos povos indígenas nos processos de tomada de decisões, algo alinhado aos princípios fundamentais dos direitos humanos, incluindo o direito à participação na tomada de decisões e à consulta prévia.

A realização de audiências públicas nas comunidades indígenas, em especial no estado do Tocantins, acontece para o atendimento de variados propósitos, como a elaboração das propostas do plano nacional de educação indígena e a realização da escolha dos novos conselheiros para compor o conselho estadual de educação, entre outros. Em geral, estas reuniões acontecem nos territórios indígenas, dos povos Apinajé, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô, Krahô Kanela e Xerente. De modo geral, a abrangência dessas audiências tem, como público-alvo e beneficiários, os diversos povos indígenas que residem no Tocantins.

Essas audiências geralmente contam com a participação de todos os caciques, lideranças e profissionais das escolas indígenas, assim como o gerente de educação escolar indígena, o presidente do Conselho Indígena, os técnicos da GEI, os diretores regionais, e demais interessados, de acordo com o assunto a ser tratado.

A participação dos representantes das comunidades indígenas nas audiências públicas proporciona a estes povos a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos tradicionais, relacionados ao meio ambiente e às práticas de sustentabilidade, entre outros aspectos importantes para a conservação cultural e ambiental.

Normalmente ocorre a realização de audiências públicas antes da implementação de projetos ou políticas que afetem diretamente territórios indígenas, pois isso permite a identificação e a mitigação

de possíveis impactos negativos. Esse respeito à autodeterminação é vital para a preservação das identidades culturais e modos de vida específicos.

Desse modo, pode-se afirmar que as audiências públicas promovem transparência nos processos decisórios e o acesso de informações claras às comunidades indígenas, possibilitando uma compreensão mais completa dos temas discutidos, permitindo aos participantes que tomem decisões fundamentadas e necessárias. A participação ativa em audiências públicas empodera as comunidades indígenas, promovendo oportunidades de influenciarem os rumos de políticas e projetos que lhes dizem respeito.

Materiais didáticos e paradidáticos

O material didático e paradidático utilizado na EEI desempenha um papel crucial no contexto do processo educacional para os povos indígenas. O emprego desses recursos pedagógicos adequados e, culturalmente sensíveis, é essencial para atender às necessidades específicas desses alunos, promovendo uma educação inclusiva e relevante, respeitando suas tradições culturais. Logo, a disponibilização de materiais didáticos na língua autóctone contribui para a preservação e valorização dessas línguas. Isso não só fortalece a identidade linguística desses povos, mas também facilita o processo de aprendizagem, permitindo que os alunos compreendam os conceitos de forma mais eficaz.

Sobre os materiais didáticos e paradidáticos, foram planejadas no PPA, algumas ações, como: aquisição, elaboração e distribuição de material didático (2019 a 2021); e formação específica para produção de material didático e de apoio pedagógico para professores indígenas (2022).

A elaboração e produção de material didático e paradidático devem compartilhar as cosmovisões e saberes tradicionais das comunidades indígenas. Essa abordagem respeitosa promove a integração dos

conhecimentos ancestrais no processo educacional, enriquecendo a experiência de aprendizagem dos alunos, pois a capacidade de criar recursos pedagógicos alinhados com as necessidades e valores específicos contribui para um processo educacional mais significativo e contextualizado.

No estado do Tocantins, diversas ações já foram empreendidas no sentido de oferecer aos povos indígenas materiais didáticos, de acordo com cada cultura. Como exemplo, podemos citar a formação para elaboração colaborativa de material didático para alunos indígenas promovida pela SEDUC-TO, por meio do Programa de Recomposição das Aprendizagens (Recomeçar) para as escolas indígenas. A referida formação se deu de 30 de março a 1º de abril de 2022, em Palmas-TO. O público-alvo da formação foram os professores, equipe pedagógica, técnicos de suporte das escolas indígenas (Dourado, 2022).

No entanto, ainda há muito o que avançar quanto à produção de materiais específicos para os povos indígenas, utilizando suas línguas maternas, bem como elementos de suas culturas.

A produção de materiais educacionais pode incluir temas relacionados ao desenvolvimento sustentável, fortalecimento da cultura e da língua materna, ampliando a conexão entre os conhecimentos tradicionais indígenas e o saber escolar. Isso contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados em questões culturais e socioambientais. Ademais, essas práticas não atendem apenas às necessidades específicas dos estudantes indígenas, mas também fortalecem a autonomia educacional das comunidades, contribuindo para um processo educacional mais enriquecedor e significativo.

Promoção de jogos e intercâmbios culturais

Os Jogos Escolares Indígenas do Tocantins-JEIT's são atividades escolares anuais, em que são desenvolvidas diversas modalidades esportivas entre os alunos da rede estadual de educação. São realizados

em duas etapas, uma regional e outra estadual. Esta última, acontece apenas em Palmas, sendo a sua segunda edição realizada em 2023, na Praia da Graciosa, na capital, nos meses de setembro e outubro.

A participação nos jogos é restrita para estudantes indígenas do Estado do Tocantins, matriculados no Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE), abrangendo a faixa etária de 12 a 17 anos, sendo as modalidades divididas entre coletivas e individuais, masculinas e femininas. As modalidades esportivas que são ofertadas nos JEITs mantêm o respeito às práticas de cada um dos povos, no intuito de preservar a cultura tradicional desses povos. Pode ser citado, como exemplo, a exclusividade de algumas atividades, conforme o gênero dos participantes, já que algumas não são praticadas por mulheres nas comunidades nativas, como a luta corporal e o arco e flecha. As principais modalidades são: Arco e flecha, Arremesso de lança e Luta corporal (apenas masculino); Corrida 100 metros rasos, Corrida de Varinha (revezamento 4x100 metros), Corrida de Resistência (3.000 e 2.000 metros), Corrida com tora, Futebol Society, Natação (nado crawl 50m) e Cabo de Guerra - todas essas modalidades para os públicos masculino e feminino.

Estes jogos merecem destaque e reconhecimento, pois se trata de uma atividade que se mostra verdadeiramente inclusiva, uma vez que alia a prática educacional com os conhecimentos tradicionais dos povos originários do Tocantins. Sabe-se que o número de escolas e comunidades indígenas no estado é considerável e os jogos, neste contexto, valorizam e divulgam as culturas indígenas por meio dos esportes específicos praticados por eles, fazendo com que os estudantes se sintam culturalmente inseridos e valorizados diante de todo o contexto escolar.

O Jogo da Tora, é um dos exemplos de jogo tradicional indígena, em que os participantes, devem percorrer um determinado trajeto carregando uma tora (tronco de madeira, geralmente de buriti) muito

pesada nos ombros. Quem chegar primeiro ao destino com a tora nos ombros, vence o jogo. Algumas modalidades trazem incorporação da cultura dos não indígenas, como é o caso do futebol, onde se pode observar, também, a abrangência ao público feminino.

Além do aspecto esportivo, os Jogos Escolares Indígenas, muitas vezes, incluem atividades culturais e educativas, transmitindo conhecimentos sobre história, meio ambiente e outros temas relevantes para as comunidades indígenas. Isso contribui para a educação holística dos participantes. Desse modo, os JEIT's são eventos que transcendem a dimensão esportiva, desempenhando um papel vital na preservação cultural, promoção da saúde, fortalecimento da identidade e a interculturalidade entre as comunidades indígenas.

Revitalização da cultura e bem viver dos indígenas

No âmbito da EEI, é fundamental discutir a importância do planejamento escolar em suas unidades educacionais como meio eficaz para a preservação e revitalização das línguas indígenas. Esta inclusão de métodos de ensino bilíngues e interculturais nos planos curriculares pode contribuir para a preservação do patrimônio linguístico, permitindo que as gerações futuras se atualizem e valorizem suas línguas maternas.

Conforme destacam Mota, Lira e Lira (2014), o processo de ensino e de aprendizagem nos moldes em que é ofertado, é algo relativamente novo para os povos originários, e ainda que seja uma ferramenta benéfica e necessária no cotidiano escolar, por vezes o planejamento educacional é tratado como algo meramente burocrático, no qual prevalece um perfil hegemônico e eurocêntrico, e, na maioria das vezes, a cultura local é sobrepujada.

Outro aspecto importante que se pode destacar, quanto ao planejamento escolar, é ser este essencial à superação dos desafios logísticos e estruturais, presentes em muitas comunidades indígenas, como a geolocalização remota e a falta de recursos, pois ao antecipar e abordar

esses obstáculos, os planos educacionais podem ser adaptados para atender às necessidades específicas dessas comunidades, garantindo o acesso à educação. Silva, Mattos e Mattos (2021) destacam a importância da instituição escolar no processo de revitalização e manutenção das culturas autóctones, por meio do planejamento escolar.

Logo, o planejamento deve levar em conta e respeitar as tradições, línguas e práticas culturais específicas de cada povo, permitindo a construção de uma identidade educacional que respeite e promova a diversidade cultural, preparando estes povos para a convivência em sua própria comunidade e na sociedade envolvente, quando necessário. De modo geral, podemos afirmar que a importância do planejamento educacional transcende o âmbito escolar, e reflete diretamente no empoderamento e no desenvolvimento sustentável desses povos.

O *Documento orientador para a (re)elaboração/implementação do Projeto Político Pedagógico 2022, em conformidade com a BNCC/DCTs*, serve como base para a elaboração de todos os PPPs do estado (Tocantins, 2022b). Segundo o documento, o planejamento escolar interdisciplinar se torna indispensável e de suma importância no contexto da EEI, pois busca integrar as diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, promovendo uma abordagem mais holística e, conseqüentemente, mais significativa para os alunos indígenas, uma vez que a realidade destes alunos comporta peculiaridades que nem sempre são contempladas nos documentos norteadores e embasadores. Logo, a organização do currículo em uma abordagem interdisciplinar contribui para a integração e contextualização dos conteúdos a serem trabalhados (Tocantins, 2022b).

Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins

O Conselho Estadual de EEI (CEEI/TO), criado por meio do Decreto Governamental nº 2.367, de 14, de março de 2005 (Tocantins, 2015), é um órgão consultivo e deliberativo que presta assessoramento à SEDUC. A sua principal função é incentivar a participação dos povos

indígenas nas ações e programas referentes à EEI no Tocantins e busca discutir, propor e avaliar políticas públicas voltadas à educação escolar desses povos.

A manutenção do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena é um dos critérios obrigatórios para a liberação dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, pois, por meio da atuação deste conselho, toda a comunidade interessada participa das ações desenvolvidas nas unidades escolares. Assim, pode ser observado que esta ação apareceu nos anos de 2021 e 2022, no PPA.

O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena é um item fundamental para que seja praticada a gestão participativa no ambiente escolar da EEI, não só com vistas aos recursos do PDDE, mas a todo o processo educacional, ao longo do ano. Ele é formado por representantes das comunidades indígenas, da SEDUC-TO, de organizações indígenas e de entidades da sociedade civil, conforme podemos conferir no Decreto nº 6.425, de 31 de março de 2022, que regulamenta as atividades do CEEI/TO.

Considerações finais

Observando-se a trajetória da luta indigenista e da EEI em nosso país, pode-se afirmar que a atual legislação educacional voltada para a EEI, graças ao empenho e luta indigenista, ao longo dos anos no Brasil, encontra-se legalmente bem estruturada; e, de modo geral, contempla as necessidades que os indígenas possuem no tocante ao processo educacional, com um perfil intercultural. Porém, conforme foi possível observar, no próprio escopo deste estudo, não basta que existam dispositivos legais, se faz necessário colocá-los em prática de forma eficiente.

A EEI tocantinense tem demonstrado uma peculiar preocupação com os estudantes indígenas, pois aspectos relevantes têm sido considerados e defendidos, como por exemplo, a participação das lideranças indígenas nos processos educacionais e pedagógicos das escolas. A importância dessa participação pode ser resumida no fato de que

cada povo possui hábitos e culturas diferentes, e daí a necessidade de se incluir os povos em cada uma das decisões importantes do processo educacional, a fim de que sejam respeitadas cada cultura.

Conclui-se, com este estudo, que o governo do Tocantins tem se empenhado em elaborar e executar políticas públicas específicas para a EEI e que, no período de 2019 a 2022, mesmo com o contexto político estadual e federal conturbados, estas políticas foram mantidas em funcionamento, tendo inclusive uma ligeira ascensão. De modo geral, acredita-se que tais políticas estão trazendo benefícios para os povos indígenas tocaninenses, ainda que melhorias precisem ser alcançadas, como, por exemplo, a utilização integral de material didático específico, de acordo com cada língua falada.

Destaca-se também o investimento que, paulatinamente, tem sido feito na formação inicial e continuada dos docentes indígenas, que são os mais indicados para ministrarem aulas nas escolas indígenas, já que dominam a língua materna e conhecem a fundo as tradições culturais que devem ser trabalhadas.

Conforme já citado anteriormente, é nítido que existem problemas a serem resolvidos na oferta da EEI tocaninense, como, por exemplo, algumas escolas que necessitam de melhoria na infraestrutura, ou a dificuldade de acesso e locomoção dos estudantes, bem como a questão do material didático somente em língua portuguesa, como já comentado. Entretanto, mesmo com essas e outras dificuldades, a EEI no estado ainda se mostra como exemplo a ser seguido, pois possui avanços que outras unidades federativas ainda não possuem, como muitas escolas bem construídas e equipadas, inclusive com quadras de esportes e, principalmente, a existência e atuação efetiva do CEEI/TO, conferindo autonomia às decisões voltadas para este âmbito e o trabalho que está sendo , o que merece reconhecimento.

Diante das considerações sobre a EEI e as políticas públicas analisadas ao longo deste estudo, conclui-se que ainda existem questões que podem e precisam ser aprofundadas e estudadas com maior rigor, para que, dessa forma, seja possível corrigir as lacunas que ainda existem

no Tocantins. Desse modo, espera-se que as reflexões, aqui suscitadas, sirvam de apoio para que os indígenas alcancem a educação intercultural e diferenciada à qual eles têm direito. Esperamos, do mesmo modo, que futuros pesquisadores, ao deter-se neste tema, possam encontrar embasamento nesta pesquisa, desenvolvida com dedicação e seriedade, pois as políticas públicas para a EEI no estado do Tocantins merecem ser lembradas e debatidas continuamente.

Referências

ALBUQUERQUE. Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais. In: SILVA, Norma Lúcia (Org.). **Ensino de história e formação continuada**: teorias, metodologias e práticas. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. pp. 134–158.

ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e letramentos**: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena Apinajé. Trabalho de conclusão de curso (Tese). Programa de Pós Graduação em Linguística, Português e Línguas Clássicas Vernáculas da Universidade de Brasília. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/19989>>. Acesso em: 19 mai. 2023.

BARBOSA, Cleide Araújo. **Povos indígenas do Tocantins**. Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena da Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins. Palmas: 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2011.

BONFIM, Joice; PONTES, Mariana (coord.). Povos Indígenas Krahô-Takaywrá e Krahô-Kanela x Projeto Rio Formoso de monocultivos irrigados (TO). **Série Eco-Genocídio no cerrado**. Fascículo 11. 2023. pp. 8-19. Disponível em: <<https://tribunaldocerrado.org.br/wp-content/uploads/2023/03/F11-Kraho-web.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> . Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/meo02078.pdf>>. Acesso 10/11/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério dos Povos Indígenas. **Institucional**. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/acesso-a-informacao/institucional#:~:text=Tem%20como%20objetivo%20atuar%20na,povos%20ind%C3%ADgenas%3B%20prote%C3%A7%C3%A3o%20dos%20povos>>. Acesso em: 08 jul. 2023. 2023

CUNHA MATTOS, Raymundo José da. 1875. “Chorographia histórica da Província de Goyaz”. **Revista Trimestral do IHGEB**: 38. Parte primeira. Rio de Janeiro.

DOURADO, Núbia. **SEDUC promove formação para elaboração colaborativa de material didático para alunos indígenas**. 2022. Disponível em: <<https://toemfoco.com.br/povos-tradicionais/SEDUC-promove-formacao-para-elaboracao-colaborativa-de-material-didatico-para-alunos-indigenas/>>. Acesso em: 17 set. 2023.

D’MASCHIO, Ana Luísa. **Daniel Munduruku**: o professor deve se perguntar ‘Qual é o indígena que mora dentro de mim?’. 2023. Disponível em: <<https://porvir.org/daniel-munduruku-o-professor-deve-se-perguntar-qual-e-o-indigena-que-mora-dentro-de-mim/>> Acesso em: 15 jan. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html>>. Acesso em: 10 out. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **O Brasil indígena**: uma nova foto da população indígena. Brasília-DF: IBGE, 2023. 97 p. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/064782af14b576fd33c7557bdfaf720c.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

LIMA, Angel. **Governo do Tocantins destina 230 vagas para educadores indígenas em concurso público da Educação.** 2023. Disponível em: <<https://www.to.gov.br/casamilitar/noticias/governo-do-tocantins-destina-230-vagas-para-educadores-indigenas-em-concurso-publico-da-educacao/38wo8zf6mfu>>. Acesso em: 17 jan. 2024.

LIMA, Jandira Rodrigues Aquino; FREIRE, José Carlos da Silveira. Formação de professores indígenas no estado do Tocantins. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.** São Paulo, v.9.n.04. abr. 2023. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9103>> Acesso em: 11 jan. 2024.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; MATTOS, José Roberto Linhares de. **Formação continuada de professores de Matemática.** Curitiba: Appris, 2018.

MELATTI, Júlio César. **Índios do Brasil.** Brasília: Coordenada, 1970.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** (Coleção Temas Sociais). 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOTA, Laura Nahyara Brito Santiago; LIRA, André Augusto Diniz; LIRA, Dayena Medeiros. Planejamento educacional na escola indígena: a visão do professorado potiguara. **Anais do Congresso Internacional de Educação e Inclusão – CINTED.** Campina Grande: 2014. ISSN: 2359-2915. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_14_11_2014_19_32_16_idinscrito_4541_8b48ef572f9ccc-687f1846bof26a2848.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

MUNIZ, Simara de Sousa. **Educação escolar indígena no estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do magistério indígena.** Dissertação. PPGL - UFT. Araguaína-TO, 2017. Disponível em: <<https://www.uft.edu.br/lali/uploads/dissertac%CC%A7a%CC%83osimara.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

RICARDO, Fany; KLEIN, Tatiane; SANTOS, Tiago Moreira dos. **Povos indígenas no Brasil**: 2017/2022 / editores responsáveis. 2. ed. São Paulo, SP : ISA - Instituto Socioambiental, 2023. Vários autores. Vários colaboradores. Bibliografia. ISBN 978-65-88037-17-1. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/i4l00032_1.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas brasileiras**: Para o conhecimento das línguas indígenas. Edições Loiola: São Paulo. 1986. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3A-rodriques-1986-linguas/Rodrigues_1986_LinguasBrasileiras.pdf>. Acesso em: 04 set. 2022.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SCHROEDER, Ivo. **OS Xerente**: estrutura, história e política. Sociedade e Cultura, Goiânia, V.13, n.1, 2010. pp. 67-78. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/11174>>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SEDUC-TO. **Caderno de Instruções para o Monitoramento Pedagógico da SEDUC-TO**. Palmas-To: Gerência de Educação Escolar Indígena (GEI), 2022. (arquivo digital disponibilizado em docx)

SILVA, Mário Rodrigues da; MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; MATTOS, José Roberto Linhares de. Processos próprios de ensino e de aprendizagem escolar em uma comunidade indígena no Oiapoque. **Interfaces da educação**, [S. l.], v. 12, n. 36, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i36.4748. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4748>>. Acesso em: 14 jan. 2024.

TEÓFILO DA SILVA, Christian. **Cativando Maira** – a sobrevivência Avá Canoeiro no alto Rio Tocantins. Tese de doutorado em Antropologia. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

TOCANTINS. **Lei Nº 2.977, de 08 de Julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências. Palmas, TO. Disponível em: <<https://central.to.gov.br/download/298158>>. Acesso em: 17 out. 2023.

TOCANTINS. Cleide Araújo Barbosa. **História e Cultura dos Povos Indígenas**. Palmas-To: Gerencia de Desenvolvimento da Educação Escolar, 2016. 14 p. Disponível em: <<https://central.to.gov.br/download/207595>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

TOCANTINS. **Documento Curricular do Tocantins – DCT-TO para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**: Ciências Humanas e Ensino Religioso. Palmas, TO. 2019. Disponível em: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/478053/>>. Acesso em: 28 out. 2023. 2019a

TOCANTINS. Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC-To). **Plano Plurianual (PPA)**: 2019-2022. Palmas-To: GDEI, 2019. Documento disponibilizado em planilhas eletrônicas. 2019b.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. Superintendência de Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. Gerência de Currículo e Avaliação da Aprendizagem. **Resultado da Avaliação Diagnóstica 2022/2 Educação Indígena**. Palmas-To: SEDUC-To, 2022. 24 p. 2022a.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. **Documento orientador para a (re)elaboração/implementação do Projeto Político Pedagógico**: em conformidade com a BNCC/DCTs. Palmas-TO: SEDUC-TO, 2022. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/559715794/Documento-Orientadordo-PPP-2022-1>>. Acesso em: 22 mai. 2023. 2022b.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



Adriana Moreira da Rocha-Veiga

Pedagoga e Psicopedagoga (UFN), Mestre em Educação (UFSM) e Doutora em Educação (UNICAMP). Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria - RS. Professora pesquisadora, orientadora e supervisora de estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSM. Professora pesquisadora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional PPPG/UFSM. Líder do Nós Afro & Originários – Centro de Referência Intercultural em Políticas Afirmativas e Educação Antirracista e do GEPEPp – Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia.

<https://orcid.org/0000-0002-5804-3375>

E-mail: adriana.veiga@ufsm.br



Denise Santos da Cruz

Graduada em Administração; Licenciada para Educação Profissional e Tecnológica. Pedagoga. Licencianda em Letras Português e Inglês (UFN). Especialista em Psicopedagogia e Educação a Distância. Mestre e Doutora em Educação (PPGE/UFSM). Pós-doutora em Educação (PPGE/UFSM). Atua como professora na Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança. Líder do Nós Afro & Originários – Centro de Referência Intercultural em Políticas Afirmativas e Educação Antirracista.

<https://orcid.org/0000-0003-0223-8795>.

E-mail: denisedacruz57@gmail.com



Taíze Gonçalves Goulart

Licenciada em Letras pela UNIPAMPA, Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa. Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela UFSM. Professora de Português e Redação no Ensino Médio – Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra. Participante do Nós Afro & Originários – Centro de Referência Intercultural em Políticas Afirmativas e Educação Antirracista.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Moreira da Rocha-Veiga

Pedagoga e Psicopedagoga (UFN), Mestre em Educação (UFSM) e Doutora em Educação (UNICAMP). Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria - RS. Professora pesquisadora, orientadora e supervisora de estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSM. Professora pesquisadora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional PPPG/UFSM. Líder do Nós Afro & Originários – Centro de Referência Intercultural em Políticas Afirmativas e Educação Antirracista e do GEPEPp – Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia. <https://orcid.org/0000-0002-5804-3375>
E-mail: adriana.veiga@ufsm.br

Adriana Cristina Gomes

Possui graduação em PEDAGOGIA/UFSM. Especialista em PROEJA (IFF/UFRGS), especialista em Gestão Educacional (UFSM) e especialista em Trabalho docente e as relações étnico raciais. Mestra Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional/UFSM Atualmente é regente de classe do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero. Atuando principalmente nos seguintes temas: intervenção pedagógica, memória, educação, escrita de si e formação continuada, PROEJA e Gestão Educacional. <https://orcid.org/0000-0001-8992-6309>. E-mail: diccagomes@yahoo.com.br Participante do Nós Afro & Originários – Centro de Referência Intercultural em Políticas Afirmativas e Educação Antirracista.

Denise Santos da Cruz

Graduada em Administração; Licenciada para Educação Profissional e Tecnológica. Pedagoga. Licencianda em Letras Português e Inglês (UFN). Especialista em Psicopedagogia e Educação a Distância. Mestre e Doutora em Educação (PPGE/UFSM). Pós-doutora em Educação (PPGE/UFSM). Atua como professora na Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança. Líder do Nós Afro & Originários – Centro de Referência Intercultural em Políticas Afirmativas e Educação Antirracista. <https://orcid.org/0000-0003-0223-8795>. E-mail: denisedacruz57@gmail.com

Karylleila dos Santos Andrade

Doutoranda em Linguística e Literatura do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Norte do Tocantins - PPGLIT-UFNT. Mestre em Educação Agrícola com ênfase em Educação Escolar Indígena - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Especialista em Novas Tecnologias Educacionais - Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ. Graduada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará - UEPA. Servidora Pública Federal, assistente administrativo, Instituto Federal do Pará, Campus Conceição do Araguaia.

E-mail: rosemundoco@gmail.com.

João Gabriel Julião Salcedo

Graduando em Filosofia – Bacharelado (UFSM). Participante do Nós Afro & Originários – Centro de Referência Intercultural em Políticas Afirmativas e Educação Antirracista.

Jurandir Goulart Soares

O autor tem Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Palotina – FAPAS (2003-2007). Bacharel em Teologia pela Faculdade Palotina – FAPAS (2007-2010). Mestrado em Educação concentrado no Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica de Moçambique – Campus de Maxixe (2014 – 2018). Atualmente Reitor do Seminário Maior dos Padres e Irmãos Palotinos em Santa Maria, RS. Participante do Nós Afro & Originários – Centro de Referência Intercultural em Políticas Afirmativas e Educação Antirracista.

Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz

Docente da Rede Municipal de Ensino de Manaus (SEMED) e Universidade Nilton Lins atuando no curso de pedagogia. Doutorado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: juliagrazyqueiroz@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7812-3014>. Participante do Nós Afro & Originários – Centro de Referência Intercultural em Políticas Afirmativas e Educação Antirracista.

Leocinara Paula Ribeiro Julião

Graduada em Pedagogia, Licenciatura. Acadêmica do curso de Educação Especial, Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria. Participante do Grupo de Pesquisa “ Nós Afro & Originários”, UFSM/CNPq. Autora. Participante do Nós Afro & Originários – Centro de Referência Intercultural em Políticas Afirmativas e Educação Antirracista.

Luís Miguel Dias Caetano

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Licenciado em Gestão de Empresas, Mestre em Comportamento Organizacional, Doutor em Educação - Tecnologia Educativa e Pós-Doutor em Ensino. Professor adjunto no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Atua em parceria com os grupos de pesquisa da UFSM: GPKOSMOS, GE-PEPp, Nós Afro & Originários. <https://orcid.org/0000-0002-0907-831X>
E-mail: prof.migdias@gmail.com

Rosileia de Oliveira Mundoco

Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo, mestrado em Linguística pela Universidade de São Paulo e graduação em Letras pela Universidade Estadual do Tocantins. Atualmente é professora associada IV do curso de graduação em Teatro da UFT. Atua também no Programa de Pós-graduação em Letras, PPGLetras da UFT e no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, PPGLLIT da UFNT.
E-mail: karylleila@gmail.com.

Sara José Soares

Doutoranda em Linguística e Literatura do PPGLLIT-UFNT (2023-andamento). Mestre em Educação - UFSM. Especialista em PROEJA - IFTO e em Planejamento e Docência para o Ensino Superior - FAIARA. Pedagoga com habilitação em Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Administração Educacional - UFT. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais do IFTO. Professora dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência para EPT, Computação Aplicada e Docência para Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável - IFTO. E-mail: sarasjssoares@gmail.com.

Tatiana Andreza da Silva Marinho

Docente da Rede Municipal de Ensino de Manaus. Doutorado pelo Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA). E-mail: tasmarinho@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8420-3371>

Taíze Gonçalves Goulart

Licenciada em Letras pela UNIPAMPA, Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa. Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela UFSM. Professora de Português e Redação no Ensino Médio – Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra. Participante do Nós Afro & Originários – Centro de Referência Intercultural em Políticas Afirmativas e Educação Antirracista.

"Nós Afro & Originários": Questões emergentes. Convite à Leitura

Esta é uma produção coletiva e colaborativa. E representa, nos seus textos, as reflexões que vêm nos mobilizando nesses últimos tempos. Resultam da nossa caminhada acadêmica e dos espaços percorridos na vida que segue.

Cotejamos trajetos vividos e escritos importantes para o compartilhamento de saberes e fazeres, como artífices da educação antirracista e da pedagogia decolonial. É essa a essência desta nossa primeira produção.

Como é de costume, principalmente nos currículos oficiais da nossa formação acadêmica, as questões étnico-culturais-raciais e as políticas públicas afirmativas esconderam-se em véus de invisibilidade. Assim permanece, pois isso é típico do racismo estrutural em nosso país e alimenta as injustiças sociais e a distância, entre as oportunidades disponíveis aos brancos e dificultadas aos negros e originários.

Assim, trazemos à tona, para debate, algumas questões urgentes para reverter essa realidade, em um país majoritariamente negro, a despeito deste sul disfarçado na branquitude europeia, onde esconde as suas origens africanas e pampeanas.

Leia, reflita, debata e nos dê o retorno da sua "aventura leitora" .



"Nós Afro e Originários"
Centro de Referência em
Educação Antirracista



PPGE