

z preta voz preta voz preta voz pre



VOZ PRETA



ORGANIZADORES:

MARCELO VITOR RODRIGUES NOGUEIRA | FABIANO NOGUEIRA DO NASCIMENTO
LUCIANE RIBEIRO DIAS GONÇALVES

Voz Preta

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira
Fabiano Nogueira do Nascimento
Luciane Ribeiro Dias Gonçalves
(organizadores)

VOZ PRETA

"Este projeto contou com fomento da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia, por meio do Programa de Ocupação do Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché."



2022

Editora BAOBÁ

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira

Editor Chefe

Fabiano Nogueira do Nascimento

Editor Assistente

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

Diretora Pedagógica

CONSELHO EDITORIAL

Lara Luíza Silva Gomes Franco (SRE - PARACATU)

Luiz Gustavo de Souza Araújo (ONG VÂNIA LAFIT)

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (UFU)

Marivânia Xavier Cavalcanti Costa (SMEEL)

Nicola Fratari (UNICAMP)

Rafaela Rodrigues Nogueira (SMEEL)



Copyright 2022 © Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira; Fabiano Nogueira do Nascimento; Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, 2022.

Todos os direitos autorais são protegidos pela Lei nº 9.610/98.

Editor da Publicação: Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira.

Projeto Gráfico: Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira e Fabiano Nogueira do Nascimento.

Capa: Thales Freitas Marquez.

Revisão e diagramação: Editora BAOBÁ.

Conselho editorial: Lara Luíza Silva Gomes Franco (SRE - PARACATU); Luiz Gustavo de Souza Araújo (ONG VÂNIA LAFIT); Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (UFU); Marivania Xavier Cavalcanti Costa (SMEEL); Nicola Fratari (UNICAMP); Rafaela Rodrigues Nogueira (SMEEL).

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

Voz preta [livro eletrônico] / Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Fabiano Nogueira do Nascimento, Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, (organizadores). -- Ituiutaba, MG : Editora Baoba, 2022.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-998027-2-0

DOI 10.29327/569194

1. Ações afirmativas 2. Antirracismo 3. Igualdade na educação - Brasil 4. Negros - Educação - Brasil 5. Negros - Identidade racial - Brasil 6. Políticas públicas 7. Prática de ensino 8. Prática pedagógica 9. Professores - Formação 10. Relações étnico-raciais I. Nogueira, Marcelo Vitor Rodrigues. II. Nascimento, Fabiano Nogueira do. III. Gonçalves, Luciane Ribeiro Dias.

22-125944

CDD-379.260981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Escolas : Relações étnico-raciais :
Igualdade : Educação 379.260981

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Editor BAOBÁ

CNPJ nº: 45.970.439/0001-85

Rua: Das Margaridas, 226. Residencial Cidade Jardim-Ituiutaba-MG, CEP: 38307-843.

Cel./Whatsapp: 34 997734890

editorabaobapontal@gmail.com

www.associacaobaoba.com/editorabaoba

Sumário

Apresentação 8

Parte I

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: saberes e práticas educacionais 13

“SÓ FALAM DE NÓS EM NOVEMBRO”: QUAL O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA? 14

Autora - Isabelly Cristiany Chaves Lima

A FLOR DE AYANA: tecendo diálogos para uma educação antirracista .. 26

Autores - Danielle Reis, Rodrigo Cosme

O EMPODERAMENTO DAS MULHERES NEGRAS NOMEANDO AS TURMAS FEZ O ERER/2021 (NEABI-PONTAL/UFU) UM MARCO DE RESISTÊNCIA CONTRA O RACISMO DURANTE O ‘NOVO’ NORMAL, NA PANDEMIA DA COVID-19 64

Autor - Marcus Alberto Moura Maciel

PRÁTICAS RACISTAS NO AMBIENTE ESCOLAR: PROPONDO MEIOS QUE INTERVENHAM A SUA SUPERAÇÃO 39

Autor - João Maique Bezerra Roseno

SABERES DA DOCÊNCIA *ONLINE* NA INTERFACE DIGITAL DO YOUTUBE 49

Autora - Rosilene Aires

Parte II

POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA 63

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA Jr:
Afrocientistas e o desenvolvimento de habilidades básicas para aprender
matemática 85

Autores - Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Luciane Ribeiro Dia Gonçalves e
Jefferson Rafael de Oliveira Souza

A CONTRIBUIÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA APLICAÇÃO
DA LEI nº 10.639/03 NO ESPAÇO ESCOLAR 96

Autor - Jemmerson Antonio de Souza

Parte III

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: 110

A DIÁSPORA CONGO-ANGOLANA, MOÇAMBICANA E SEUS
DESCENDENTES NOS SERTÕES DO CEARÁ 111

Autores - Rosilene Aires e Francisco Amaro Gomes de Alencar

BREVE ANÁLISE HISTÓRICO-JURÍDICA DA ESCRAVIDÃO NO
BRASIL, DO IMPÉRIO À CONSTITUIÇÃO DE 1824 131

Autores - Fabiano Nogueira do Nascimento e Alisson Alves Balduino

A CIDADE DAS TRAVESTIS: territorialidades e os saberes interseccionais
na produção dos lugares da invisibilidade social em Ituiutaba – MG. 143

Autor (a) - Luiz Gustavo de Souza Araújo

COTAS RACIAIS NO ICENP/UFU: debates urgentes sobre ingresso e
permanência de cotistas no curso de matemática 155

Autor - Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira

“O racismo não oprime somente o negro, oprime também o branco que se torna escravo de um mito, de um estigma, de uma ideologia, de um sistema social de dominação e exclusão.” (PAULA, 2013, p.299).

Benjamim Xavier de Paula

Apresentação



O livro VOZ PRETA é o ecoar de vozes negras que atuam em espaços educacionais, sociais e culturais, é o resultado de trabalhos de agentes que reafirmam a participação e protagonismo negro nestes espaços, são ações voltadas a educação antirracista que valorizam a diversidade em questões de raça e gênero, é romper com os modelos eurocêntricos estabelecidos e enegrecer os espaços que habitam. Apresentamos nesta obra os resultados dos trabalhos desenvolvidos no Projeto Acolhida Preta – Voz Preta, coordenado pela Associação BAOBÁ, aprovado com financiamento Edital PROEXC Nº37/2021, Programa De Ocupação Do Centro De Memória da Cultura Negra Graça do Aché – Edição Remota, da Universidade Federal de Uberlândia. Este teve como objetivo promover atividades culturais da Acolhida Preta, incentivando a vivência ao qual discentes, docentes, técnicos da UFU e comunidade em geral aproximem-se da cultura negra, auxiliando na integração do povo preto universitário, de forma ao qual se sintam recepcionados e abraçados em esfera acadêmica e social, o que contribui para permanência dos estudantes negros e negras.

Esta obra é fruto dos trabalhos e diálogos promovidos no projeto elucidando as impressões da cultura do povo negro, associando-se a aplicação de suas intervenções artísticas e culturais durante a participação no projeto, oriundos da cultura negra.

É necessário realizar algumas reflexões para compreender a junção dos trabalhos aqui inferidos, iniciando nos obstáculos históricos enfrentados pelo povo preto continuamente, que demonstram a importância do acolhimento na sociedade atual,

refletindo sobre aspectos da etnia negra dentro do contexto social, cenário que na sociedade atual influência para reforçar o preconceito.

Diante desse histórico de exclusão da população negra, em especial do acesso e permanência no sistema educacional, quando um/a estudante negro/a consegue reverter essa lógica e acede o Ensino superior, ele encontrará o mesmo ambiente hostil e racista da sociedade em geral. De maneira geral, a universidade prepara-se com vários rituais para apresentar aos calouros/as o espaço novo e a ser descoberto Munanga (2017). A instituição como um todo, desde espaço físico, cursos e grupos de estudos de pesquisa e extensão, são apresentados aos calouros/as. Entendendo que essa seja uma iniciativa importante para que o recém-ingresso neste espaço se aposse dos rituais e práticas universitárias. Mesmo com a política de ações afirmativas, como por exemplo a lei de cotas, dentro das universidades os/as estudantes negros/as não chegam a ser 50% do público desse universo. Deste modo, organizamos este livro em três seções que compartilham saberes e conhecimento a cerca da negritude e se complementam fortalecendo o desenvolvimento de pensamentos e ações afrocentradas com enfoque no fortalecimento de ações voltadas a educação para as relações étnico-raciais.

A Parte I - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: Saberes e práticas educacionais, é composta por quatro artigos. O primeiro, “SÓ FALAM DE NÓS EM NOVEMBRO”: qual o espaço da educação para as relações étnico-raciais na educação básica? de Isabelly Cristiany Chaves Lima, apresentou um relato de experiência de uma atividade chamada “Novembro Negro”, em formato de redes de conversas, realizada em 2020, virtualmente, realizadas com alunos da Educação Básica de escolas públicas do Estado da Paraíba, sobre a temática da Consciência Negra. Evidencia-se que ainda estamos muito longe da luz ao fim do túnel, destacando a necessidade de ampliar as ações, engajamento, articulações entre os movimentos sociais, curso de capacitação, formação inicial e continuada.

No segundo, A FLOR DE AYANA: por uma educação antirracista na educação infantil, de Danielle Reis, Rodrigo Cosme, apresentam um relato de experiência a partir do curta-metragem “A Flor de Ayana”. Produção filmica que surge após um ato de racismo contra uma criança, de apenas três anos de idade. Esta situação, apesar de despertar um sentimento de revolta e tristeza, os impulsionou a lutar fortemente por uma educação para a diversidade. Com o propósito refletir sobre a promoção de uma educação

antirracista desde a educação infantil, apresentam um possível caminho a ser trilhado no combate ao racismo, por meio da linguagem audiovisual.

No terceiro, PRÁTICAS RACISTAS NO AMBIENTE ESCOLAR: propondo meios que intervenham a sua superação, de João Maique Bezerra Roseno, evidenciam os inúmeros casos de racismo, discriminação na sociedade e, sobretudo na escola, destacam a necessidade da discussão racial tendo em vista a escola como instituição de educar e promover conhecimento, voltado para ações pedagógicas como possibilidade do combate ao preconceito racial. Realizou-se uma pesquisa com professores da rede pública e privada do ensino fundamental das escolas da cidade de Belém -PB, possibilitando uma análise e comparação da forma de abordagem em dois tipos de instituição, evidenciam a importância das instituições escolares para a inserção da educação para as relações étnico-raciais nos currículos.

No quarto, Saberes da Docência Online na Interface Digital do Youtube, de Rosilene Aires, apresenta uma trajetória e prática docente relacionada à cultura, à educação e a ciência geográfica no formato online tendo como principal interface digital o repositório audiovisual do Youtube, destaca-se a construção identitária do saber e fazer docente, ressaltando as influências de processos formativos diversos e suas repercussões na prática docente online e nas interações em diálogos síncronos e assíncronos com agentes culturais, estudantes e docentes do ensino básico e superior dos diversos municípios cearenses. Apresenta o canal Rosi Culturando, ciberespaço docente que disponibiliza e divulga na Internet por meio das redes sociais, vozes negras e não negras e imagens que dizem quem somos hoje e seremos no amanhã, quantos somos, que caminhos percorremos, onde estamos, como nos expressamos e o que buscamos.

Na Parte II - Políticas Públicas e Ações Afirmativas para A População Negra, temos três trabalhos. Sendo o primeiro, O empoderamento das mulheres negras nomeando as turmas fez o ERER/2021 (NEABI-PONTAL/UFU) um marco de resistência contra o racismo durante o ‘novo’ normal, na pandemia da covid-19, de Marcus Alberto Moura Maciel, refere-se sobre o empoderamento das Mulheres Negras que nomearam as turmas virtuais do Curso de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-raciais - FORMAÇÃO ERER 2021, do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABi Pontal), do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU). O referido autor realiza uma reflexão centrada em suas

experiências formativas em uma educação étnico-racial em tempos de pandemia, destacando suas experiências de atuação de uma educação informal realizada em ONGs com ‘Rodas de Conversa’, principalmente em Casas de Santo das Religiões de Matriz Africana.

No segundo, AFROCIENTISTA: pesquisa, relações étnico raciais e a Iniciação Científica Júnior no Ensino Médio, de Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Luciane Ribeiro Dia Gonçalves e Jefferson Rafael de Oliveira Souza, contextualizam as experiências vivenciadas no projeto Afrocientista, relacionando a atuação de 09 bolsistas de Ensino Médio, 04 professores de educação básica e 03 coordenadores membros da Universidade Federal de Uberlândia (UFU – Campus Pontal), contemplados pelo projeto, residentes na região sudeste do Brasil, na Cidade de Ituiutaba estado de Minas Gerais, com financiamento pela Unibanco, coordenado pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Evidenciam que o projeto Afrocientista é um mecanismo de superação de desigualdades raciais no campo da educação.

No terceiro, A contribuição do supervisor pedagógico na aplicação da lei nº 10.639/03 no espaço escolar, de Jemerson Antonio de Souza, apresenta uma reflexão sobre o papel do Supervisor Pedagógico e como ela pode auxiliar na aplicabilidade da Lei nº10639/03 no espaço escolar, promovendo reflexões sobre sua promulgação e aplicabilidade, destaca a necessidade de direcionar olhares para a diversidade no espaço da escola.

Na Parte III - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: arte, cultura e diversidade, temos três trabalhos. O primeiro, A diáspora congo-angolana, moçambicana e seus descendentes nos sertões do Ceará, de Rosilene Aires e Francisco Amaro Gomes de Alencar, este artigo analisa a dispersão populacional de matrizes culturais, religiosas e tecnológicas de povos africanos para o Estado do Ceará, discutindo esta dispersão africana na ocupação nos sertões semiáridos do Ceará, refletindo sobre os ciclos de escravização africana e algumas origens dos povos africanos que chegaram ao Ceará. O artigo busca constituir um acervo histórico que evidencie a presença Iorubá, entre outros povos que, certamente construíram a base geohistórica, política, religiosa e cultural do Ceará.

No segundo, breve análise histórico-jurídica da escravidão no Brasil, do império à constituição de 1824, de Fabiano Nogueira do Nascimento e Alisson Alves Balduino,

analisam a legislação concernente à escravidão negra promulgada do Império à Constituição de 1824, a fim de identificar se havia e como era ofertada proteção a esses escravos. Evidenciam que as leis em seu texto possuíam mandamentos no sentido favorável aos escravizados, porém, na prática, não eram cumpridas.

No terceiro, PROJETO BADAUÊ: arte, cultura e a comunidade LGBTQIA+, de Luiz Gustavo de Souza Araújo, Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira e Luciane Ribeiro Dia Gonçalves, destacando as ações e trabalhos desenvolvidos no Projeto Badauê, coordenado pela ONG VÂNIA LAFIT, ação que teve como propósito o fortalecimento a formação acadêmica e o movimento artístico cultural dos artistas LGBTQIA+, negros e negras, que performam a inversão do papel de gênero, buscando compreender o processo de formação da identidade Queer das Drag Queens na cidade de Ituiutaba-MG. Destacando a ausência de espaços LGBTQIA+ na cidade de Ituiutaba e refletindo sobre a criação de novos espaços de acolhimento para pessoas LGBTQIA+.

A junção destes trabalhos relaciona-se com a VI Edição do Congresso Étnico-racial (2021), que objetiva aproximar a importância da discussão de temáticas que possibilitem um movimento teórico e prático, fundamentado nas práticas sociais, contestando preconceitos e discriminações a indivíduos e grupos sociais e/ou culturais negros.

Convidamos a todos para mergulharem em uma experiência afrocentrada de trabalhos que evidenciam as relações étnico-raciais em diversos espaços e regiões do Brasil, uma experiência literária antirracista que visa evidenciar o enfrentamento do racismo no ano de 2021 durante o período pandêmico da COVID-19.

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira
Fabiano Nogueira do Nascimento
Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

Parte I

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: Saberes e práticas educacionais

Isabelly Cristiany Chaves Lima



“SÓ FALAM DE NÓS EM NOVEMBRO”: QUAL O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Na obra literária “Becos da Memória”, Conceição Evaristo funde escrita e vivência (escrevivência) de narrativas suas e de seus, experienciadas na favela do Rio de Janeiro na década de 1968. Entre as personagens que “[...] habitam os becos da memória” (EVARISTO, 2020, p. 17), encontramos o “eu-menina” de Conceição Evaristo na personagem de Maria-Nova.

Maria-Nova era uma colecionadora de histórias, questionadora, melancólica, curiosa, leitora das palavras e do mundo. A perspicaz menina enxergava muito: o dito e o não-dito como a magreza das pessoas, a magreza das moradias “senzala-favela”, a magreza da vida. Todavia, “[...] todos diziam que a vida para ela seria diferente. Seria?! Afinal estava estudando. Maria-Nova apertou os livros e os cadernos contra o peito, ali

estava a sua salvação. Ela gostava de aprender; de ir à escola, não” (EVARISTO, 2020, p. 110).

Ir à escola. O artigo 53 da Lei nº 8.069/90 assegura à criança e ao adolescente o direito à educação. Entretanto, o dispositivo legal, em algum momento, pode se tornar meramente formalidade caso a escola seja apenas um espaço de desenvolvimento cognitivo, de colonização do saber, deslocando-se de lugar de pertencimento, de possibilidade de emancipação, de produção de sentido, de compartilhamento de vivências múltiplas.

Com isso, surgem-nos os questionamentos: que escola estamos deixando de construir? Quem são os sujeitos ativos que estamos permitindo coexistir na escola? E, na perspectiva de nosso recorte analítico, qual o espaço da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Básica?

Partindo dessas indagações, o presente artigo tem por objetivo apresentar um relato de experiência de uma atividade chamada “Novembro Negro”, em formato de redes de conversas, realizada em 2020, de modo online, em escolas públicas do Estado da Paraíba, com o público alvo de alunas, alunos e alunas da Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio) sobre a temática da Consciência Negra.

Para tanto, pretendemos refletir sobre alguns aspectos acerca da educação antirracista e da ERER a partir das avaliações feitas pelas(os) próprios participantes/alunas(os) das redes de conversas. Tomaremos também como chave de leitura interpretativa e reflexiva a afirmação “Só falamos de nós em novembro”, proferida durante as atividades por uma aluna de Ensino Médio.

Para nortear as reflexões, dialogaremos com os pressupostos teóricos de Gomes (2019) e Silva e Almeida (2020). Como metodologia, tentaremos fazer um percurso etnográfico ao reconstituir duas interações ocorridas no encontro do Novembro Negro. Depois disso, faremos uma análise qualitativa de algumas falas colhidas na pesquisa de opinião, ocorrida pelo do Google Forms ao final do evento.

Sendo assim, podemos afirmar que inserir na sala de aula a Educação para as Relações Étnico-Raciais é imprescindível na busca por uma educação antirracista, pois ao suscitar tais discussões realizamos um exercício de cidadania, de respeito às diferenças, de conhecimento e reconhecimento da nossa história afro-brasileira e africana,

trazendo, de fato, impactos positivos para uma escola emancipadora cuja inclusão de uma formação humanística está em seu currículo.

APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO

O final de 2019 e o início de 2020 impuseram desafios imensuráveis em diferentes aspectos do mercado de trabalho, da educação, das relações interpessoais etc., muitos deles impulsionados pela Pandemia da COVID-19. E comigo não foi diferente, uma vez que fui atravessada pela maternagem, por adoção tardia de um menino negro, retornei para o chão da sala de aula como docente na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental 2, após 10 anos de afastamento do magistério.

Entretanto, o chão se metamorfoseou. O espaço da sala de aula foi substituído por janelas online, muitas fechadas (e sem vozes) e dispostas em telas de computadores ou celulares, que requeriam novas formas de interação e engajamento de estudantes de um município no interior da Paraíba, São Sebastião de Lagoa de Roça, onde a desigualdade também é digital.

Alcançar as(os) discentes de escola pública, ajudar na motivação para os estudos, despertar o sentimento de pertencimento, compreender o momento de luto, de vulnerabilidade, de exposição a diversas formas de violência, também é papel da educação comprometida com cidadania e estávamos (e ainda estamos) em cenários novos, impulsionando (re)invenções do fazer e do ser docente.

Entre as estratégias trabalhadas, utilizamos as redes de conversas durante o ano letivo com o intuito de ouvi-los, de falar com eles e não só a eles, como sugere Paulo Freire (2011). E, a partir da escuta, surgiu o primeiro “Novembro Negro” da Escola Estadual de Ensino Fundamental Elídio Sobreira, no município de São Sebastião de Lagoa de Roça, no interior da Paraíba, idealizada por duas professoras de Língua Portuguesa e uma professora de Ciência.

A priori, a atividade foi pensada e planejada para as(os) estudantes da Escola Elídio Sobreira, com a divulgação realizada nos canais de comunicação da escola (como Instagram e grupos de WhatsApp das turmas). Entretanto, as redes digitais têm alcances inesperados e outras(os) professoras(es) sinalizaram interesse em participar dos

encontros, aglutinando dessa forma participantes de outros municípios da Paraíba sempre com um público significativo de participantes pelo Google Meet.

Nas atividades, as(os) colaboradoras(es) (professoras(es) e especialistas nas temáticas) mediaram as redes de conversas sobre: Estética Negra, Literatura Negra, Mulheres Negras na Ciência, Culinária Afro-Brasileira, Sarau Negro, Religiões de Matriz Africana, Educação Étnico-Racial etc., totalizando oito encontros durante o mês de novembro.

É importante ainda frisar que o projeto foi se refazendo durante a sua aplicabilidade. Com a inserção de novas escolas integrantes, as(os) estudantes tanto da Escola Elídio Sobreira como de outras escolas coparticipantes do projeto, foram convidadas(os) a colaborar, não como ouvintes passivos (próprio de uma educação bancária), mas como mediadoras(es), trazendo suas vivências, protagonizando suas histórias negras, como é possível visualizar em uma das artes do evento abaixo, em que professora e alunas estavam na roda para dialogar.

FIGURA 1 – Material de divulgação de uma das redes de conversa



Fonte: *Instagram* da Escola Elídio Sobreira

QUAL O ESPAÇO DA ERER NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Será que, mesmo antes de nascer, tudo já está escrito, pronto para se viver? Totó estava cansado da vida já pronta, em que ele não podia modificar nada. (EVARISTO, 2020, p. 130).

Durante as atividades do Novembro Negro, houve momentos formativos, espaço de troca de experiências, lugar de encontro consigo, de roda de afetividade e autocuidado. Nessa escuta ativa, várias falas nos chamaram a atenção, afetando-nos de maneiras variadas. São inúmeras, mas é possível citar alguns depoimentos.

A roda de conversa do dia 06 de novembro de 2020 iniciou às 15h, em uma sexta-feira ensolarada. O debate ocorreu a partir da literatura e com reflexão sobre a consciência negra, tomando como ponto de partida o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato. Parte das(os) alunas(os) já haviam lido o conto antecipadamente e o encontro seria o debate coletivo, com mediação de professoras(es) e estudantes. Nzinga (nome fictício para preservar a identidade da aluna) foi uma das mediadoras e narrou suas percepções sobre o texto.

Nzinga era aluna do sexto ano, de nove anos idades, e contou como o conto mexeu com ela, como menina negra. Nzinga lembrava que a Negrinha da história só queria ser criança e brincar com a boneca. Com a alegria de quem pode falar e a lágrima na voz de quem (con)funde ficção com vivência, Nzinga apontava aquele espaço como de encontro com o seu eu negra e mostrava estar aos poucos construindo o orgulho de si, pois ela já tinha vivido o preconceito racial na escola, quando ainda cursava o Ensino Fundamental I.

Conforme a aluna, ela queria ser a princesa em uma apresentação da escola e foi impedida pela professora. Para a nossa surpresa, a mãe de Nzinga, que estava assistindo às redes de conversas com a filha, pediu para falar. A mãe lembrou que o evento de racismo marcou as duas e Nzinga chorava muito, querendo deixar de ir para a escola ao se lembrar das colegas rindo e afirmando que não há princesa negra. No acontecimento vivido, a aluna escutou, chorou, afetou-se e não se sentiu pertencente à escola.

Que escola estamos deixando de construir? Estamos deixando de construir uma escola que parece com o seu público para reafirmar uma instituição que perpetua a hegemonia cultural e social do ocidente, da elite financeira. Por que a escola não diz que África tem histórias de princesas e rainhas? Embora a aluna em sua tenra idade não compreenda as nuances, sabemos que a fala da professora e o riso das(os) colegas apontam para a escola que reproduz o racismo, a discriminação e ainda informa que se vive em uma sociedade racializada cuja parcela branca (e masculina, e heterossexual, e ocidental, e judaico-cristã) é privilegiada em detrimento de outras com marcadores sociais

de opressão, como a raça negra. E isso, não podemos escamotear, tem implicações sociais, culturais, educacionais e também psicológicas.

A cor negra ainda é uma ferida que rouba as oportunidades, que sequestra a autoestima, levando para as franjas da subcidadania, podendo retirar o gosto do ir à escola a exemplo de Maria-Nova com qual abrimos a introdução desse relato. Dessa forma, estamos diante de uma realidade socialmente construída que afeta diretamente as crianças negras pela falta de visibilidade, de se sentir representado em espaço de prestígios, em lugares midiáticos, em referências positivas. E é papel da escola o resgate da história e memória coletiva negra, entretanto, “[...] o sistema de ensino brasileiro se baseia numa visão eurocêntrica, monocultora, discriminatória de caráter racista e excludente” (SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 01).

Além da fala corajosa da aluna e de seu processo de torna-se negra em gestação, outra fala que me afetou como mulher negra de pele clara, mãe de criança negra de pele escura, professora da escola pública foi a indignação de uma aluna do Ensino Médio. A rede de conversa era sobre “Arte, afeto e resistência”, no dia 19/11, às 14h30. Nesse encontro, várias(os) alunas(os) tiveram a oportunidade de mostrar sua arte (pintura, desenho, poesia, música etc.). Dandara (nome fictício para preservar a identidade da aluna) não era aluna da Escola Elídio Sobreira, mas foi direcionada por uma professora que soube do evento e convidou suas(eus) alunas(os) para participar.

Dandara também foi aluna mediadora de uma das redes de conversas. Cantora, capoeirista, desenhista, ativista, Dandara pegou seu violão e iniciou o nosso encontro cantando “Triste, Louca ou Má”, de Francisco, el Hombre, reforçando que “Eu sou meu próprio lar”. Em meio a reflexões e aos debates das(os) facilitadoras(es) convidadas(os), Dandara dispara: “Só falamos de nós em novembro”. Ela argumenta que vive com a cor dela diariamente, mas a escola e as(os) docentes só lembram dela uma vez por ano. Com isso, surgiu a problemática: Qual o espaço da EREER na Educação Básica?

Conforme Gome (2019), a escravização da população africana redesenhou a demografia e a cultura da América, transformando o Brasil no segundo país de população negra ou de origem africana do mundo, fora de África. Sabemos que, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) Contínua do IBGE (2020), 56,10% da

população brasileira se declararam negra¹, sendo, portanto, a maioria da população. As porcentagens de população carcerária, de homicídio, do trabalho informal, da taxa da pobreza, do analfabetismo têm a população negra com maiores números. Por outro lado, a representatividade no poder, o rendimento domiciliar per capita, acesso à educação básica e superior têm os menores números entre a população negra.

Não estamos somente diante de dados estatísticos frios e numéricos. Estamos diante de histórias silenciadas, de pessoas concretas, de direitos e da falta deles sentidos diariamente. Infelizmente, em momentos de regressão política vivenciadas atualmente, ainda é preciso dizer que a escravização da população negra existiu e ela foi oficialmente aceita, tolerada e justificada, resultando em diversas formas de racismo: estrutural, simbólico, recreativo, cordial...

Essa forma sistemática de discriminação, seja por práticas conscientes ou inconscientes, ainda é um sistema estruturado na escola, no currículo, na sociedade, na cultura. É fato que nesse ínterim, houve mudanças e conquistas alcançadas como muita coragem e determinação. A lei 10.639/03 é uma conquista do movimento negro, além de um marco na política educacional, tanto como dispositivo legal quanto como instrumento de informação sobre a história e cultura afro-brasileira e africana e, conseqüentemente, de combate ao preconceito étnico-racial.

A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (UNESCO, 2008, p.10).

Dessa forma, é preciso salientar que o compromisso da educação não pode ser pautado em uma hegemonia cultural de matriz eurocêntrica, muitas vezes distante da realidade material da população que acessa a educação. Abrir o currículo para resgatar a contribuição da população afro-brasileira e africana na formação cultural, econômica e

¹ Confira: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/#:~:text=56%2C10%25.,7%20milh%C3%B5es%20se%20declaram%20pardos>. Acesso em: 09 nov. 2021.

social de nosso país é resgatar o processo histórico de desumanização que a população, arrancada de África, passou nos solos brasileiros. Não podemos nos limitar ao despejamento do conteúdo da escravização, sem o exercício da reflexão, da crítica, da desromantização. Nzingas e Dandarás estão cansadas de uma história única.

EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE FALA

Quem arreda a pedra não é aquele que sufoca o outro, mas justo aquele que sufocado está. (EVARISTO, 2020, p. 136)

O patrono da Educação, Paulo Freire (2011), em sua célebre obra “A importância do ato de ler”, aponta a leitura como um complexo ato que reverbera no desenvolvimento cognitivo, psíquico e social, quando ocorre de forma significativa e afetiva da palavrando. Com isso, a leitura pode ser uma aliada importante na formação da cidadania, na compreensão do mundo a nossa volta e do mundo interno.

Esse processo tem a capacidade de ampliar a visão de mundo, impulsionar a empatia, desenvolver a autoconfiança para se comunicar e, em consequência, oferecer sentido às aulas. Entretanto, qual a palavrando a escola tem incentivado para a leitura? Objetivamos fazer você, leitor(a), refletir.

Ao final das oito redes de conversas, que funcionaram como espaço formativo, mas também de questionamentos, de perguntas, de respostas etc., solicitamos que as(os) participantes respondessem, optativamente, um questionário avaliativo sobre o evento, pelo Google Forms, com perguntas estruturadas e espaço aberto para se posicionar livremente.

Foram compiladas 48 respostas. Não foi exigida a identificação da(o) entrevistada(o), oferecendo uma maior liberdade para se posicionar sem receio de julgamentos. Para tanto, selecionamos algumas falas presentes no espaço “Por favor, deixe algum comentário ou sugestão para ajudar a melhorar as próximas Rodas de Conversas.”, que compunha nossa pesquisa de opinião. E, com isso, observaremos alguns aspectos globais nos discursos selecionados.

Quadro 1: Comentários das(os) participantes das redes de conversas

Continuem fazendo esses eventos, se possível duas vezes no mês porque a luta continua

GOSTEI MUITO DAS RODAS DE CONVERSAR E GOSTARIA DE MAIS

Continuem assim, por favor.

Fonte: Acervo Pessoal

No quadro 1 acima, selecionamos três respostas que têm como escopo o verbo continuar tendo a última o rogativo “por favor”. No primeiro comentário, a(o) questionada(o) sugere que espaços de trocas de experiências, de conhecimento etc. como o que oferecemos estejam presentes mensalmente, pois segundo a avaliação “a luta continua”. Sabemos que os estudos acadêmicos e as abordagens de movimentos sociais dizem que a identidade não está dada, por isso, ela não é essencialista, imutável, mas uma construção que se faz nas relações, na construção permanente, na ideia de pertencimento e de encontro com a alteridade. Dessa forma, continuar a prática pedagógica com temáticas como essa é oferecer oportunidade de construção da identidade e de reconhecimento do sujeito aluna(o) como ativa(o), promovedor da cidadania.

Além dessas falas selecionadas, percebemos em outros comentários que o desejo de se ver representada(o) na escola não era uma voz solitária, dita publicamente pela aluna Dandara, mas um desejo coletivo de conscientização, como visto no quadro 2.

Quadro 2: conhecimento e reconhecimento da temática

Foram momentos ricos em cultura, história e informação. Muito importante para a construção de pessoas mais conscientes e esclarecidas a respeito da temática abordada.

Fonte: Acervo Pessoal

É notório que a escola, frisamos mais uma vez, ajuda a reproduzir uma memória coletiva de estigma de África e da população negra, ao reduzir o ensino de história e cultura afro-brasileira a escravização da população negra, abordando, muitas vezes, o continente reduzido a savanas, guerras, seca, fome, epidemias.

Cadê a África de histórias milenares, do berço da humanidade, da riqueza cultura, da diversidade geográfica, da complexidade simbólica? Quando as(os) estudantes

têm acesso as vozes silenciadas, aos legados invisibilizados, compreendem a escola como espaço rico “em cultura, história e informação”, como retrata o comentário.

É preciso ouvir nossa comunidade estudantil, ensinar-lhes a importância de falar (elas/eles já escutam passivamente demais) e, nesse projeto, incluem-se as abordagens das epistemologias do sul, indo, por exemplo, da “culinária até a religião” do povo africano, assim como já fazemos largamente com os saberes ocidentais.

Quadro 3: avaliação dos(as) participantes

Não sei oque tem que melhorar tá muito bom do jeito que tá.

Foi ótimo

Eu adorei as rodas de conversa do novembro negro, na minha opinião foi tudo incrível.

N sei

Muito produtivo!

Uma reclamação:
Era pra ter mais.(piada a parte,gostaria que tivesse mais,essas rodas que participei me ensinaram muito,desde culinarias ate religiões.)

Muito bom os assuntos que são abordados nessas rodas de conversa

Chamar mais pessoas de outras escolas

Fonte: Acervo Pessoal

O compromisso com a educação antirracista foi reivindicado pelos movimentos sociais e assumido formalmente pelo Estado, por intermédio da lei 10.639/03, mas ainda não foi concretizado substancialmente. Embora não seja nossa proposta aqui nesse artigo analisar as causas da não concretização, devemos dizer que a luta continua, assim como pontuou o comentário acima. E, do ponto de vista pedagógico, podemos superar com estereótipos, ideias pré-concebidas sobre o continente africano, sobre a escravização, sobre o processo histórico de “alforria”, sobre os processos de resistência e de produção de conhecimento e arte, sobre o mito da democracia racial, sobre os aspectos sociológicos que ainda atravessam a população negra dentro da escola.

Além do mais, é preciso que proporcionemos uma visão positiva sobre a diversidade étnico-racial, apontando para a diversidade cultural e humana, em suas dimensões política, estética, formativa. Não há espaços para pedras que nos sufocam.

CONSIDERAÇÕES

A escola não é o império cognitivo, isto é, espaço para despejamento de conteúdo neutro, imparcial, sem partido. A escola tem cor, tem classe, tem religião, tem ideologia... Não é possível negar. O silêncio não vai proteger as nossas crianças, adolescentes, adultos, idosos. É preciso transformar a escola e, nessa perspectiva, a EREER, através do movimento negro, das políticas públicas educacionais, dos dispositivos legais, das políticas de reparação social, tem construído a educação como espaço de luta, de valorização e reconhecimento de sujeitos marcados socialmente com o signo da opressão, da marginalização, do preconceito, da discriminação como ainda é a população negra.

Não podemos nos esquecer, muito menos minimizar, os impactos que a educação antirracista já tem promovido na vida escolar e, em consequência, em outros espaços de socialização. Mas ainda estamos muito longe da luz ao fim do túnel. Mais ações, engajamento, articulações entre os movimentos sociais, curso de capacitação, formação inicial e continuada precisam ser realizados. O enfrentamento das desigualdades é de ontem, de um processo histórico de luta de ativistas, do movimento negro, e é para agora também.

A EREER ainda se apresenta timidamente nos espaços educacionais formais da escola. Nós professoras(es) não devemos excluir nossa responsabilidade de atoras(es) na atuação da educação antirracista. Precisamos de ações concretas, de colocá-las em prática não só em novembro, mas atravessando nossa prática pedagógica e curricular. Não podemos falar das nossas origens, da formação do povo brasileiro apenas em novembro.

Sendo assim, não queremos uma escola que naturalize a inferioridade de uns em detrimento de outros, que perpetue os privilégios, que fira os direitos humanos, que não fale de seu povo, que não ajude a consolidar, positivamente, a identificação, a representatividade. Há estudantes que pedem por isso, aonde deixamos nossos ouvidos?

REFERÊNCIAS

Brasil. **Declaração universal da UNESCO**. UNESCO. 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423_por>.

Brasil. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

Brasil. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10>.

EVARISTO, C. **Becos da Memória.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, L. **Escravidão:** do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares, volume 1. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

SILVA, N. J. da; ALMEIDA, M. das G. A. A. de. **Educação das relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da Lei nº 10.639/03 no cotidiano.** Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-28.

Danielle Reis, Rodrigo Cosme e Flávia Louredo Cardoso dos Reis



A FLOR DE AYANA: tecendo diálogos para uma educação antirracista

A educação brasileira conta com a Lei Nº 10.639 (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008), que torna obrigatório o ensino da “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas públicas e particulares. Essa lei demanda às instituições de ensino a necessidade de se pensar propostas de construção da igualdade racial na sociedade brasileira, desde a educação infantil.

Ramos (2020) afirma que a referida lei “abriu o caminho para a discussão a respeito da escola enquanto um espaço social que também deve se ocupar por combater o racismo” (RAMOS, 2020, p. 1). Desse modo, por meio de variadas práticas pedagógicas e curriculares, temos a possibilidade de construir a igualdade étnico-racial entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Nesse sentido, é necessário avançar em uma educação pautada no que Petronilha (2003) define como africanidades. Explorar a cultura afro-brasileira nas práticas

pedagógicas demanda considerar nossas origens e valorizar a história africana. De acordo com Petronilha (2003):

A expressão africanidades brasileira refere –se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, queremos nos reportar ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. (PETRONILHA, 2003, p. 26).

Consideramos relevante a implementação de propostas que sejam capazes de promover uma educação antirracista, logo na primeira infância, onde o racismo está fortemente presente. Isso foi evidenciado recentemente, pela filha de uma das autoras deste trabalho, de apenas três anos de idade, que sofreu um ato de racismo por outra criança. O episódio foi relatado em entrevista ao Correio Braziliense:

“Estávamos chegando em casa e passou uma criança, branca, de olhos claros e quando avistou a gente, apontou para minha filha e falou: “Olha que menina feia, parece um urubu”. Essa garotinha devia ter por volta de cinco ou seis anos no máximo. Meu coração despedaçou em mil pedacinhos” (CORREIO BRAZILIENSE, 07/12/2020).

Esta situação, apesar de despertar um sentimento de revolta e tristeza, nos impulsionou a lutar fortemente por uma educação para a diversidade. O fato de a atitude racista partir de uma outra criança, reafirma o quanto é importante - e urgente - uma educação antirracista desde a educação infantil.

A partir desse episódio, decidimos transformar este acontecimento em uma história com uma linguagem direcionada ao público infantil. A história ganhou a narrativa do curta-metragem “A Flor de Ayana”, que produzimos com o intuito de conscientizar e incentivar professores, mães, pais, cuidadores e, sobretudo, as crianças à prática de atitudes contra o racismo.

Neste relato de experiência apresentamos a produção fílmica, de nossa autoria, que surgiu após o ato de racismo mencionado. Nosso objetivo é refletir sobre a promoção de uma educação antirracista desde a educação infantil. Pretendemos, ainda, apresentar um possível caminho a ser trilhado no combate ao racismo, por meio da linguagem audiovisual.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS

Por meio da educação podemos promover atitudes antirracistas, essa possibilidade precisa ser incentivada a partir da educação da primeira infância, tendo como base a Lei 10.639, a qual inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena.

Segundo Trindade (2010), a diversidade e a multiplicidade existem em cada um/a de nós e nos grupos que constituem a humanidade. De acordo com a autora, estes grupos são fundamentais para a construção de uma nova humanidade, que o trabalho com a Educação Infantil, com os recém-chegados seres humanos de zero a seis anos, demanda, exige” (TRINDADE, 2010, p. 14).

Para tanto, é preciso revisitar a compreensão de conceitos como: infâncias, crianças, tempo, espaço e conhecimento, fundamental para que nos dediquemos às relações étnico-raciais. Nesse sentido, Souza et. al (2017) nos indica que:

[...] Compreender a infância de crianças negras é necessário redimensionar o olhar, a posição de adulto, buscar superar a colonização de nossas mentes pelo universo europeu e fazer o movimento do pássaro Sankofa de volta às raízes, no presente caso as raízes africanas [...] (SOUZA et. al, 2017, p. 41-42).

No contexto da Educação Infantil, frequentemente pode ser observado um tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas, baseado em uma linguagem não verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz que reforçam o racismo e a rejeição por parte das crianças negras em relação ao seu pertencimento racial (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 212).

Para Franco (2009):

O racismo reproduzido no contexto escolar afeta diretamente as/os estudantes negras/os em sua autoestima. A autoestima é, então, vista enquanto uma valoração que o sujeito faz do que ele é, sendo construída nas relações que mantém com o mundo. Desta forma, a autoestima não é natural, dada ou inata ao homem. Ela é algo tênue, que surge das diferentes formas pelas quais significamos as situações vividas ao longo da vida (FRANCO, 2009).

Desde a mais tenra idade convivemos em contextos diversos, que evidenciam que o mundo está permeado pela diversidade. O espaço-tempo da Educação Infantil é lugar propício para explorar as diferenças culturais, porém as instituições educativas precisam estar preparadas para desenvolver essa prática. Dias (2007) aponta os dissabores que crianças negras vivenciam por estarem em instituições despreparadas para tematizar as dimensões das diferenças em seus espaços.

Nesta perspectiva, Maclaren (2000) enfatiza que as práticas curriculares precisam “afirmar as vozes das pessoas oprimidas: as educadoras precisam dar aos marginalizados e aos sem-poder uma opção preferencial” (MACLAREN, 2000, p.145). No contexto escolar, no qual ocorrem diversas situações discriminatórias, é preciso valorizar a diversidade, promovendo uma conscientização sobre o respeito às diferenças.

A diversidade valorizada e celebrada não pode ser utilizada como uma maneira de eliminar as singularidades e as diferenças, mas, pelo contrário, como uma poderosa expressão de indignação e rejeição das iniquidades que marcam as relações entre as pessoas e que tem por determinante exatamente a negação ou a subordinação e dominação em nome da diferença. (UNICEF/BRASIL, 2003, p. 12).

Petronilha (2003) considera que a escola precisa “participar do processo de resistência dos grupos e classes postos à margem, bem como contribuir para a afirmação da sua identidade e da sua cidadania” (PETRONILHA, 2003, p. 28). Bem como enfatiza Dalvi (2013), que nesse espaço (escolar) as crianças precisam partilhar o prazer de tomar contato com bons textos e bons livros e sentir que esse prazer contribui para que se reconheçam e sejam reconhecidas como pertencentes àquela comunidade (DALVI, 2013).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN propõem uma prática educacional que tem como eixo a pluralidade, nesse sentido é necessário

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN, v.20, 1997, p.4).

A FLOR DE AYANA COMO PROPOSTA ANTIRRACISTA

A Flor de Ayana é um curta-metragem que emergiu de um ato de racismo. Concordamos com Reis e Siqueira (2020), que a linguagem audiovisual pode oferecer uma diversidade de oportunidades e linguagens, com elementos que podem contribuir para o desenvolvimento da criança. Desse modo, acreditamos na linguagem audiovisual como um caminho possível na luta antirracista. A produção fílmica é resultado de um trabalho colaborativo entre os autores deste trabalho.

O vídeo foi disponibilizado com uma licença de uso aberto, configurando-se como um Recurso Educacional Aberto (REA). Os REAs “são materiais de ensino, aprendizagem e investigação, em qualquer suporte ou mídia disponibilizados com licença aberta que permite o acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuita por terceiros” (UNESCO, 2012, p. 1).

FIGURA 1 – Cena do curta-metragem “A Flor de Ayana”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=4-8ZiuKacII>

A narrativa foi elaborada elucidando o episódio de racismo ocorrido e apresentando reflexões sobre a importância de respeitar as diferenças. O curta-metragem destaca a diversidade em sua perspectiva étnico-racial, consideramos que o vídeo pode ser utilizado como proposta pedagógica na luta por uma educação antirracista na Educação Infantil. Ramos (2020) ressalta que uma “educação para a igualdade racial

consiste em uma possibilidade de se produzir um olhar caleidoscópico sobre nossa cultura reconhecendo e valorizando diferentes formas de conhecer, sentir e viver.” (RAMOS, 2020, p. 8).

FIGURA 2 – Cena do curta-metragem “A Flor de Ayana”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=4-8ZiuKacII>

A ilustração é resultado de um trabalho artístico e artesanal, foi produzida em feltro. A ideia inicial era tornar o material sensorial, além de visualmente atrativo para as crianças pequenas. Ainda temos a pretensão de criar os personagens em 3D e interativos para que as crianças tenham um contato mais próximo com a história.

FIGURA 3 – Cena do curta-metragem “A Flor de Ayana”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=4-8ZiuKacII>

Com a finalidade de tornar o vídeo acessível, inserimos legendas e narração em áudio, nosso intuito é levar conhecimento a todos e quebrar as barreiras do preconceito. Com expectativa de contribuir para o desafio da acessibilidade, que envolve também a comunidade surda, o curta-metragem conta também com interpretação do português para Língua Brasileira de Sinais - Libras. Para Veloso e Maia (2011),

É uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza como canal os movimentos gestuais e expressões fáceis que são percebidas pela visão. A LIBRAS é capaz de expressar ideias sutis, complexas, sentimentos, pensamentos, humor. (VELOSO; MAIA, 2011, p.228).

Consideramos que o debate acerca do respeito às diferenças perpassa uma mudança cultural inclusiva, com o intuito de reduzir as situações de preconceito por meio da educação. Ferro (1983) aponta que o ensino é um dos meios de perpetuação de identidades, valores, tradições e culturas de uma sociedade. “Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à história que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida” (FERRO, 1983, p. 11).

Entretanto, para uma nova percepção é primordial promover formação docente, com base nas relações étnico-raciais, para que ocorra avanço e consciência de uma educação antirracista, possibilitando reflexões que não se efetivem apenas no dia

da Consciência Negra. Menezes (2007), aponta o trabalho com projetos como algo efetivo na Educação Infantil para tratar a temática das diversidades étnico-raciais; sugere atividades de acordo com a faixa etária, contação de histórias, filmes, artesanatos, degustação de diferentes pratos, penteados, roupas e a demonstração de que existem vários padrões de beleza.

Os professores precisam estar preparados para promover essa mudança de percepção em toda comunidade escolar, quando surgem situações de racismo, desconforto discriminatórios ou preconceito. Com o intuito de oportunizar um ambiente inclusivo que respeite as diferenças.

MOSTRA ON-LINE DE CURTAS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – SEEDF

A SEEDF promoveu no segundo semestre de 2020 a 1ª Mostra On-line de Curtas das Escolas Públicas do Distrito Federal #Curtadecasa. Tivemos a oportunidade de participar da mostra com a nossa produção fílmica, o evento foi adaptado para o formato virtual em razão da pandemia do novo coronavírus. Foram pré-selecionados 40 filmes inéditos, pela equipe da Gerência de Mídias Pedagógicas - Canal E, dentre eles ‘A Flor de Ayana’, e veiculados na página do festival, sendo 20 produções dos estudantes e 20 dos servidores do magistério e da assistência à educação. Os vídeos ficaram disponíveis no site para eleição dos melhores trabalhos.

“A Flor de Ayana” foi eleito melhor curta-metragem na categoria profissionais da educação pelo júri popular. Recebemos 597 votos, de um total de 1.148 destinados ao conjunto de trabalhos desta categoria. Muito além do reconhecimento, acreditamos que a seleção do nosso vídeo como vencedor mostra que não estamos sozinhos. Isso nos encoraja a continuar lutando fortemente no combate ao racismo, pois sabemos que podemos contar com essa rede de apoio.

Durante o período de votação fomos convidados a participar de alguns momentos com alunos e professores da rede e tivemos acesso a muitas histórias, angústias e incertezas e tudo isso nos motivou a querer continuar independente do resultado do prêmio. Nos empenhamos em divulgar o curta-metragem e muitos professores utilizaram

vídeo em sala de aula, o que nos motivou ainda mais a nos dedicarmos à educação antirracista.

Nossa primeira participação nas escolas foi em um bate papo sobre racismo e respeito, envolvendo as crianças e os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O encontro foi por meio da sala de leitura virtual em uma escola classe.

Assim que conheci a história da flor de Ayana fiquei muito tocada como mãe. Como foi um episódio vivenciado por crianças também lembrei logo dos meus alunos, e quis muito que eles conhecessem. Foi aí que convidamos as autoras para participação de um bate papo com os alunos da nossa escola, sobre racismo e respeito, através da sala de leitura virtual, onde todas as sextas haviam encontros com contações de histórias. (Professora A; Escola A).

Estivemos presentes, também, em uma reunião coletiva temática com professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. O encontro ocorreu no momento da coordenação pedagógica de um centro educacional.

O encontro virtual que tivemos com o projeto Flor de Ayana foi extremamente enriquecedor. Não só abriu os olhos de nós docentes a uma efetiva educação antirracista, dentro e fora da escola, como também foi um momento de crescimento pessoal, com trocas emocionantes e aprendizados mútuos. O projeto por si só traz reflexão social, emocional e humana. (Professora B; Escola B).

Houve uma divulgação significativa e o curta-metragem foi reproduzido em algumas escolas. Docentes de um centro de atenção integrada à criança utilizaram o vídeo em sala de aula, a Professora C relatou:

[...]Nós já tínhamos separado alguns livros. E aí quando iniciou o mês de novembro, nós já tínhamos trabalhado algumas histórias. Mas aí surgiu a alegria das colegas que montaram essa história [A Flor de Ayana], que escreveram essa história e que montaram né, que fizeram a ilustração, fizeram o vídeo... Aí na hora a gente falou: Vamos usar! Porque tem tudo a ver com nosso trabalho. Com tudo que a gente já tinha pensado. E foi maravilhoso porque as crianças se reconhecem, elas se sentem representadas, elas interagem, nos relatos das mães, falando que as crianças sentiram muito prazer em fazer as atividades por que aí a gente aproveitou o livro das meninas, das colegas, aproveitamos o vídeo, apresentamos tudo, e fizemos assim, tudo, várias atividades com as crianças. E foi muito bacana! E o que assim, eu tiro de lição, é que cada vez mais a gente tem que ter muito cuidado e também muita dedicação pra trabalhar o antirracismo e muita obrigação também, porque eu acho que é uma função social da escola é uma obrigação da escola essa educação antirracista[...]A escola tem que combater o racismo, pra mim é uma questão fundamental. É uma das questões fundamentais. E assim, esse livro, a historinha dessa garota que sentiu desde pequenininha o preconceito, é muito importante porque a gente pode falar claramente para as crianças sobre

preconceito, sobre crime, sobre o que não pode mais ser tolerado, sobre o que a humanidade não pode mais praticar[...] a gente tem que falar! E tem que mostrar para as pessoas que tem coisas que a gente não pode mais admitir. Que a gente não pode falar, que todo mundo tem que se policiar. Policiar não! Aprender! Não é policiar a palavra não! É aprender[...] então assim, é uma luta diária! Mas tem que falar! Não pode mais ninguém ficar calado! Principalmente nós! Nós temos uma função belíssima! Que é falar, que é ensinar, que é participar as crianças de tudo isso. (Professora C; Escola C).

O depoimento da professora nos motiva a ainda mais a nos dedicarmos à educação antirracista. Munanga (2005), considera que “apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima.” (MUNANGA; 2005, p. 17). O Autor elucida as situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA; 2005).

Nesta perspectiva, consideramos relevante a desconstrução do preconceito e discriminação racial no ambiente escolar, desde a Educação Infantil. Isso implica mostrar às crianças que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral.

Recebemos também um convite para participar de uma *live* em uma rede social. Conversamos sobre a educação antirracista na infância e apresentamos A Flor de Ayana como uma proposta de combate ao racismo.

Esse é um tema ainda difícil, mas acho importante que cada um se posicione a respeito, especialmente, quando somos responsáveis pela educação de uma criança. Gostei muito da abordagem de vocês sobre o assunto. Conseguiram falar de uma forma muito leve e amorosa sobre um tema tão delicado. Tenho certeza de que as dicas de vocês foram muito úteis para todas as mães que estão preocupadas em educar crianças mais conscientes do seu papel no mundo. (Moderadora do perfil).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos a produção fílmica “A Flor de Ayana”, que emergiu de um ato de racismo. A proposta nasceu de uma situação real e infeliz, mas que gerou a oportunidade de levar o aprendizado adiante. A narrativa destaca a diversidade em sua perspectiva

étnico-racial, o que evidencia como possível aliado na luta antirracista. Buscamos refletir sobre a promoção de uma educação antirracista desde a educação infantil e discorreremos sobre um possível caminho a ser trilhado no combate ao racismo, por meio da linguagem audiovisual.

Como profissionais da educação é imprescindível a busca por uma educação antirracista que construa desde a base o respeito entre as pessoas. Que mostre que nós somos sim protagonistas da nossa própria história. Ver o curta como ganhador nos faz acreditar que, não somente é possível, como também existe um grande e latente interesse pelo tema ou melhor pela causa.

Para a construção efetiva da (re) educação das relações étnico-raciais, é fundamental pensarmos as especificidades da educação infantil. Frequentemente, crianças negras sofrem racismo no contexto educacional. Estudos apontam ações discriminatórias racial partindo dos materiais didáticos, como os livros, que apontam mecanismos para a reprodução de atitudes racistas. Pesquisas envolvendo essa temática são relevantes para ampliar a compreensão do pertencimento étnico-racial que estão presentes nas práticas pedagógicas, especialmente na educação infantil.

Neste sentido, a Flor de Ayana pretende contribuir para a conscientização e o combate de ações discriminatórias com as crianças negras no contexto educacional. Buscamos fortalecer a construção de uma proposta em que todos sejam encorajados a lutar por uma educação antirracista.

Pensando em ampliar esse debate, criamos um perfil na rede social Instagram. @aflordeayana é um espaço para reflexão e compartilhar vivências. Como perspectivas futuras, almejamos a publicação de um livro com a história. Contudo, nosso maior desejo é uma “humanidade de amor”, como menciona Trindade (2010) “uma humanidade sem racismo, que preza o respeito, a convivência e o diálogo. Em se tratando de uma educação para o amanhã, tecida no hoje, com o legado do ontem.” (TRINDADE, 2010, p. 15).

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Lei Federal nº10.639/2008.

BRASIL. **Correio Braziliense**. Festival #curtaemcasa premia produções da rede pública de ensino do DF. [Entrevista concedida a Ana Maria Silva]. Brasília, p. 1-13, dezembro de 2020.

DIAS, L. R. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. 321p. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo, 2007.

FERRO, M. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

MACLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

MENEZES, D. **Como trabalhar as relações raciais na pré-escola**. Nova Escola, 1 fev. 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/130/como-trabalhar-as-relacoes-raciais-na-pre-escola>. Acesso em 01jun. 2021.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, F; ABRAMOWICZ, A. “Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, v.26, n°2, agosto. 2010. p. 209-226.

PETRONILHA, B. G. S. **Africanidades: Esclarecendo significados e definições**. Porto Alegre. Revista do Professor, 2003.

RAMOS, T. M. **A Presença das Africanidades no Cotidiano como Forma de se Pensar a Construção da Igualdade Racial**. in curso de aperfeiçoamento. Desconstruindo o racismo na prática: UNIAFRO/UFRGS, 2020.

REIS, D. D.; SIQUEIRA, L. B. Os Multiletramentos e o Filme Viva a Vida é uma Festa: uma Discussão da Linguagem Audiovisual do Cinema na Educação Infantil. In **Tertúlia de ensaios e poéticas sobre Educação, Tecnologias e Comunicação**. Andrea Versuti (Org.). - 1a edição - Aveiro: Ria Editorial, 2020.

SOUZA, E. G. L.; DIAS, L. R.; SANTIAGO, F. **Educação infantil e desigualdades raciais**: tessituras para a construção de uma educação das relações étnico-raciais desde a creche. Humanidades & Inovação, Palmas, v. 4, n. 1, p. 46-55, 2017.

TRINDADE, A. L. **Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira in Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. il. (A cor da cultura; v.5).

UNICEF. Situação da Infância e Adolescência Brasileira (Relatório), 2003.

UNESCO. **Declaração REA de Paris**. Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Portuguese_Paris_OER_Declaration.pdf. Acessado em: 02 de set. de 2022.

VELOSO, E; MAIA, V. (2011). **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. Curitiba-PR: Editora Mão Sinais.

João Maique Bezerra Roseno



PRÁTICAS RACISTAS NO AMBIENTE ESCOLAR: PROPONDO MEIOS QUE INTERVENHAM A SUA SUPERAÇÃO

O período escravocrata apresentava as pessoas negras dificuldades para sobreviverem, devido aos intensos regimes de trabalho forçado, cruel e sem humanidade, poder voltar a seu país de origem, rever sua família, ter uma vida novamente pacífica, voltar a ter o direito de autonomia esses poderiam ser os maiores desejos que passavam pela mente das pessoas que viviam em situações como estas, enfim todas elas partilhavam de um sonho de liberdade.

As pessoas negras eram traficadas pelos povos portugueses colonizadores do Brasil, transportadas em porões de navios (também conhecidos como tumbeiros, era um lugar de morte para muitos escravizados, grande parte não chegava ao Brasil e eram jogados ao mar) esses espaços eram escuros, sujos, apertados, e as pessoas eram amontoadas da pior forma possível ao desembarcarem nos portos elas eram separadas de

seus companheiros de viagem para em seguida serem comercializadas, dando início a um método de desconstrução de sua origem, religião e cultura.

Registra-se que esse período caótico teve início no Brasil no século XVI, no livro História das crianças no Brasil é relatado que essas pessoas recebiam para sua alimentação pouca comida, para vestir, apenas trapos, e ainda eram castigadas fisicamente, por tentativas de fuga e revolta com o péssimo tratamento, além de não receberem nenhuma quantia referente ao seu trabalho, era comum encontrar esses povos escravizados, em atividade açucareira, na agricultura e também em trabalhos domésticos e assim se seguiram por mais de trezentos anos de muita injustiça e desumanização com os povos africanos e os afro-brasileiros. No ano de 1888 a princesa Isabel, filha de Dom Pedro II, assina a Lei Áurea (Lei nº 3.353) sancionando a liberdade total aos escravos que ainda existiam no Brasil.

Na Obra: História das crianças no Brasil, Mary Del Priore destaca que: as crianças não eram tratadas diferentes dos adultos, eram como adultos em miniatura partilhavam da mesma vida de escravidão de seus ascendentes. Desde o sequestro de seu continente até os mais diversos trabalhos, segundo algumas análises entre 1789 e 1830, no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro, mostra que não existia um mercado exclusivo para crianças negras, o foco principal de compra era suas mães que desta forma traziam seus filhos onde eram encaminhados aos demais serviços, estudos mostram que a taxa de mortalidade desses pequenos eram muito altas. (GÓES; FLORENTINO, 2010, p. 180) afirmam que:

Poucas crianças chegavam a ser adultos, sobretudo quando do incremento dos desembarques de africanos no porto carioca. Com efeito, os inventários das áreas rurais fluminenses mostram que, no intervalo entre o falecimento dos proprietários e a conclusão da partilha entre os herdeiros, os escravos com menos de dez anos de idade correspondiam a um terço dos cativos falecidos; dentre estes, dois terços morriam antes de completar um ano de idade, 80% até os cinco anos.

Essa mortalidade infantil se dava tanto pela proliferação de doenças, quanto pela falta de cuidados pelos pais já que muitos deles chegavam a falecer pelos motivos dos grandes esforços braçais e os maus-tratos advindos de seus senhores, vindo a ficarem órfãs.

A infância nos dias atuais possui outras concepções, de acordo com A Constituição Brasileira de 1988 no art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Nesse sentido é possível observar a grande quantidade de crianças dentre uma variação de grupos étnicos que perpetuam as escolas do país, e sua diversidade étnica, infelizmente com todo esse histórico de escravidão no mundo e, particularmente no Brasil algo que ficou de herança desse tempo desprezível foi o Racismo Negro, onde é possível encontrar nas demais salas de aula. Sendo assim meu artigo tem como objetivo procurar entender como se configura o racismo no espaço escolar, como ele é produzido e reproduzido, compreender as relações das crianças negras que vivem em circunstâncias fortemente marcadas pela exclusão social e racial no espaço escolar com a finalidade de propor o combate ao preconceito racial, procurando entender sobre o fenômeno das desigualdades raciais na educação. Tendo como coleta de dados um questionário aplicado aos alunos do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), localizado no Campus III, em Guarabira – PB.

CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A análise dos dados ocorreu por meio de um questionário aplicado a seis estudantes de licenciatura da (UEPB), todos já lecionam em escolas de rede pública e privada, sendo eles (2) mulheres e (4) homens, todos de faixa geracional jovem (até 29 anos de idade) as cidades que eles trabalham são (3) Guarabira - PB, (2) Araçagi - PB e (1) Belém – PB, estudantes de (4) Pedagogia, (1) Geografia e (1) História, a pesquisa possui autorização de todos os participantes, assegurando sigilo a respeito da identificação, propondo conhecer um pouco sobre o cotidiano dessas pessoas em sala de aula e como se dá as discussões étnicas. Assim a pesquisa foi feita a partir da análise de (11) questões, dentre elas (6) abertas onde os colaboradores entrevistados deram suas opiniões propondo comentário, explicações e esclarecimentos e (5) perguntas de múltipla escolha para facilitar as respostas, pretendendo uma diversidade de opções a serem apresentadas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A primeira questão correspondia sobre o quantitativo de crianças negras que estão inseridas na sala de aula de cada entrevistado. Não é possível trabalhar com crianças negras na escola sem buscar conhecer o ambiente que ela está inserida. A pesquisa nos auxiliou na constatação que existia uma minoria de crianças negras nas escolas. É necessário ter um conhecimento de quantas crianças cada professor tem em sala de aula e sabe que cada criança possui uma cultura diferente das outras, uma etnia, religião, vestimenta e uma culinária entre outras coisas, a partir desse conhecimento é necessária uma abordagem significativa a todos, sem discriminação se fazendo de uma visão etnocêntrica.

Na segunda questão foi perguntado sobre a opinião dos professores a respeito da visão da criança negra sobre si mesma, sobre como ela é vista e percebida pelas outras crianças, professores e demais funcionários. A partir desse questionamento vieram as inúmeras respostas dentre elas, metade dos entrevistados ressaltam que as crianças negras se veem como qualquer outra, sem distinção das outras, dessa forma os funcionários e outros professores também o tratam de forma igualitária, porém os outros três questionários trazem uma resposta diferente dessas citadas acima, os participantes da pesquisa trazem em seu discurso que as crianças negras não se sente igual às outras pelos estigmas associado aos negros, e que as crianças brancas reproduzem racismo com as mesmas, se colocando em uma condição de soberania, por todo histórico de exploração e dominação que as pessoa negras sofreram durante o período de escravização. Frente a essa situação cabe a nós, educadores compreender e respeitar as diferenças étnicas, além disso, ter a atitude de desconstruir o racismo, preconceito e a discriminação em todo o âmbito escolar.

Na terceira questão perguntei se os professores já presenciaram em suas salas de aula ou nas escolas, situações de práticas racistas entre as crianças, quatro pessoas destacam que sim. Segundo o Dicionário define-se Racismo. *sm.* Teoria que sustenta a superioridade de certas raças humanas sobre as demais; qualidades, sentimento ou ato de indivíduo racista. (Rosa, Ubiratan, 2009). Muitas pessoas dizem não ser racista por essa ação ser considerado crime de acordo com a Constituição Federal determina, no Art. 3

Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Ainda no Art. 5, inciso XLI, prevê que A lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais.

Passando a questão sobre a atitude diante da situação de preconceito racial, pontuei algumas opções dentre elas estavam: (a) ignorei; (b) mostrei de uma forma educativa a respeito do conceito de igualdade racial; (c) convoquei os pais para falar sobre o assunto; e (d) apliquei uma punição ao aluno que estava tratando mal seu colega, obtive-se quatro resultados de certa forma positiva. É importante demonstrar uma reação diante de situações de racismo não importa qual o tipo, seja ele um Racismo Individual advindo de atitudes pessoais, institucional onde o preconceito é praticado por instituições política, econômica ou em outras instituições sociais, culturais onde ressalta a superioridade de outras culturas, primário fenômeno emocional e psicossocial ou comunitarista tendo como discurso de que raça não é natureza, mas cultura ou etnia. É importante não aplicar uma punição, ela é uma forma de castigo, e na maior parte tende a não educar, mas a humilhar, sobre convocar os pais é essencial a presença dos mesmos, dependendo da gravidade da situação, dessa forma é preciso saber onde a criança adquiriu tal entendimento.

Por último e que todos os entrevistados tiveram a mesma atitude mostrar de uma forma educativa sobre a igualdade racial é importante chegar a esse método, mostrar que uma determinada etnia não pode se considerar superior à outra, nunca foi nem nunca será esse o motivo para tal discriminação. Na questão seguinte procurei saber se a atitude fez com que novas situações não fossem reproduzidas e todos responderam que sim! Não houve mais situações similares.

Na próxima questão, me preocupei em saber sobre a abordagem feita na sala de aula acerca da população negra no Brasil, será que as escolas propõem a abertura para essa discussão? Foi obtido o seguinte resultado (0) Não é falado nesse tema em sala de aula, (3) Esse tema é tratado apenas em dias históricos relacionados à cultura negra, (3) Esse tema é discutido nas aulas que possibilitam esse assunto, nesse contexto o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulga a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08 que estabelece o cumprimento obrigatório do estudo da história e cultura afro-

brasileira e indígena no ensino fundamental e ensino médio, nas escolas públicas e privadas. Ambas alteram a lei 9.394/96.

Desse modo a lei 11.645/08 propõe inserir nos currículos escolares o estudo da história e cultura afro-brasileira africana e indígena, onde o professor terá que propor o reconhecimento de que os afrodescendentes e indígenas são sujeitos históricos, constituinte e formadora, com uma importante parcela na construção social, econômica e histórica do Brasil, é importante a discussão desse tema, ir além da propagação apenas em dias históricos como o Dia Nacional da Consciência Negra que é celebrado, no Brasil, em 20 de novembro também instituído em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares ou o dia da Abolição da Escravatura celebrado em 13 de maio, também no Brasil, esta data homenageia a Lei Áurea, esses dias têm como objetivo reforçar a história e a luta dos negros contra os sistemas escravistas além de servir como um mecanismo de conscientização a qualquer tipo de preconceito racial.

Na questão de número 7 perguntei sobre a opinião dos docentes em relação ao uso da literatura infantil, o cinema e a música como formas de combate ao racismo na escola, sendo um assunto importante e delicado a se trabalhar com crianças, essas artes ajudam a falar com esse público, esses recursos trazem estratégias para abordar esse tema, além do porte para trabalhar discussão, diálogo e posicionamento crítico, esses meios levam os discentes a pensarem e refletir, não é de hoje nem de ontem que a literatura trabalha com a pessoa negra, temos um acervo rico nessa área, vale de cada professor selecionar e organizar esse material. A literatura infantil afro-brasileira pode propiciar as mais variadas discussões em torno das relações étnico-raciais, permitindo uma reflexão sobre essa temática e sua inserção no ambiente escolar pelo meio da prática docente contribuindo para a construção da identidade da criança negra e da criança branca, levando ao aluno à valorização do ser humano, possibilitando a reflexão, quanto às diferenças e semelhanças entre seu antepassado como o cabelo e a cor de sua pele. A música e o cinema possibilitam as mesmas oportunidades de abordagens. Temos várias músicas que destacam as causas negras e o combate ao racismo, o cinema possui seus lugares voltados para a representação com destaque para o homem branco tratando o negro na maior parte com estigmas negativos na posição de escravo, favelado, criminoso ou delinquente e sem educação, apesar desses estereótipos que o cinema insiste em

reproduzir é possível encontrar no espaço cinematográfico, os negros em papéis que quebra essa atribuição de inferioridade.

Na próxima questão questionei-os sobre a possibilidade de abertura da escola para projetos que discutam a diversidade étnica racial as respostas foram às seguintes (5) Sim e (1) Não, as escolas são lugares de abertura para a diversidade. A não propagação de projetos da diversidade étnica racial contribui para o racismo, Segundo Macedo, Ana (2016), “a escola deve ter em suas ações atividades para o alunado de diferentes cultura e identidades, com o intuito de emergir no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social”.

Todos os dias procuramos equilíbrio, força e discernimento para superar as dificuldades em nossa vida, a cada novo amanhecer, surge consigo um novo empecilho na educação, infelizmente o desejo de retrocesso é evidente, uma educação de qualidade se faz necessário, a precariedade no quesito de falta de recursos, a má formação dos professores, ou a falta de acessibilidade são resquícios da falta de investimento na área da educação, não se pode desanimar com esse descaso. Quando perguntei em meu questionário sobre quais os empecilhos encontrados na hora de abordar a diversidade étnico-racial na escola, as respostas foram evidentes, a falta de preparo dos professores para falar de temas como esse, uma grande dificuldade em combate aos pré-conceitos herdados de seus familiares e da sociedade e também a falta de aceitação por parte dos educandos, em particular uma pessoa relatou que em sua opinião que não vê nenhum empecilho para tratar desse tema, é necessário transpassar opiniões e dificuldades e implantar em nossos currículos o ensino étnico-racial como forma de propagação de um ser humano ético e que se faz de valores morais,

Quando questionados sobre quais os meios que podem intervir em ações racistas na sala de aula, os entrevistados citaram inúmeros meios dentre eles criarem projetos e oficinas que valorizem a diversidade cultural e étnica-racial, a compreensão sobre datas comemorativas em relação ao negro, tratar não como um dia de festividades, mas sim como fragmento de muita luta, levando a compreensão de um tempo histórico não mais existente, mas com suas feridas ainda não cicatrizadas até os dias atuais, realizar debates e atividades que abordem não só o racismo, mas também a autoafirmação de si mesmo, para que as crianças negras conheçam suas próprias referenciais positivas, se desfazendo das premissas sobre os negros como sendo aquele que tem o cabelo ruim, descuidado, a

empregada doméstica, o malandro e compreender que “O lugar do negro é onde ele quiser!” Karol Conka (2015).

Para finalizar minha pesquisa questioneei os docentes sobre quais as consequências que o racismo pode vir a trazer para uma criança que sofreu esse tipo de discriminação racial, foi possível perceber a partir das observações deles que essas crianças tendem a ter uma baixa autoestima, dificuldade de se relacionar com outras pessoas, negar sua própria imagem seguida de sentimento de revolta, tristeza e pensamento racista consigo mesmo e para com os outros, a criança cresce sem uma perspectiva de vida, vindo a desenvolver problemas de saúde como a depressão, ansiedade, doenças cardiovasculares entre outros problemas, na sala de aula o aluno chega a não querer participar das atividades, ter dificuldade de aprendizagem e se negar a ir para escola.

A compreensão da dinâmica das relações multirraciais no âmbito da educação representa um recurso de avanço no combate ao racismo brasileiro e às desigualdades predominantes na sociedade. O entendimento dessa questão no cotidiano da educação é condição *sine qua non* para se arquitetar um projeto novo de educação que possibilite a inserção social e o desenvolvimento igualitário dos indivíduos. Tal fato contribuiria para desenvolver, nas pessoas, um pensamento menos comprometido com a visão dicotômica de inferioridade/superioridade dos grupos étnicos. A possibilidade das crianças receberem uma educação igualitária, desde os primeiros anos escolares, representa um dever de toda sociedade, pois as crianças ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelos mediadores, tornando-se vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos difundidos no dia-a-dia. VIDEIRA, Piedade, 2007, p. 101-102

O espaço escolar é um local que possui diversas pessoas com as mais variadas culturas, a exclusão de qualquer tipo de etnia pode vir a resultar em uma vida de grandes dificuldades, desta forma a escola deve propor um ambiente inclusivo, acolhedor, que incentive a socialização dos alunos e respeite as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa realizada com esses professores e estudantes de licenciatura já atuantes na área foi possível entender um pouco sobre a necessidade de se trabalhar questões étnico-raciais na sala de aula, que o preconceito, a discriminação e o racismo estão em todos os lugares nos livros didáticos, no cinema, na literatura, nas pinturas, na publicidade enfim o racismo é um conjunto de práticas “institucionais porque

já estão inseridas na ideologia, mas elas refletem no comportamento interpessoal das pessoas de forma automática, irracional e irrefletida.” (DIAS, Valéria).

É Fundamental que os docentes, enquanto educadores e, além disso, pessoas pertencentes de uma sociedade que se diz íntegros e éticos, que norteiam os valores morais passem a conhecer e a instruir os seus alunos sobre a história dos povos negros enquanto constituintes e formadores da sociedade brasileira, os povos negros contribuíram para a cultura dessa gente trazendo suas danças, ritmo musical e culinária, assim estudar suas lutas para libertação do sistema escravista, entender quem somos e quem foram nossas origens, identificar nossos verdadeiros heróis. Quem foi Zumbi dos Palmares? Antonieta de Barros? Dandara? Muitos não saberiam responder quem foram essas pessoas, para alguns são pessoas desconhecida por poucas vezes ou em alguns casos nunca ouviram falar dos mesmos. Por isso, se faz necessário e muito importante que as escolas implementem no contexto dos estudos e atividades que possibilitem estudar, as contribuições históricas e culturais dos povos Africanos e dos afro-brasileiros, progredindo para uma escola anti-racista.

REFERÊNCIAS

ALMARIM, É. R. A. **A representação do negro no cinema brasileiro: da escravidão aos estereótipos**, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil: Emenda Constitucional nº 045, de 2004. Emenda constitucional nº 65 atualizada 13/07/2010.** Emenda Constitucional nº 91, de 2016. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.

CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 4. Ed. – São Paulo: Selo Negro, 2001.

DIAS, V. **Relatos de psicólogos mostram casos de racismo no cotidiano**. Jornal da USP, 14/11/2018. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/relatos-de-psicologos-mostram-casos-de-racismo-no-cotidiano/>>. Acesso em: 04 de Out. de 2019.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. Ed. – São Paulo:Global, 2006.

MACEDO, Ana Márcia Ribeiro de Miranda. **O racismo no ambiente escolar: Como enfrentar esse desafio?**. Revista Porto das Letras, Vol. 02, Nº 01. 2016.

PARRA, J. C. **A criança escrava no Brasil escravista (1500-1888)**, 2016.

PRIORE, M. Del. **História das crianças no Brasil**. 7. Ed. - São Paulo: Contexto, 2010.

ROSA, U. **Minidicionário: Língua Portuguesa**. 3. Ed. São Paulo: Rideel, 2009.

VIDEIRA, P. L. **Criança negra e discriminação étnica na escola e movimentos pela educação popular**. Padê, Brasília, v. 1, n. 2, p. 89-111, jul./dez. 2007.

Rosilene Aires



SABERES DA DOCÊNCIA *ONLINE* NA INTERFACE DIGITAL DO YOUTUBE

O objetivo deste capítulo é apresentar um “recorte” na docência online e nas interações utilizando a ferramenta digital de forma síncrona e assíncrona do YouTube, tendo em vista as possibilidades formativas e de aprendizados proporcionados nesta interface digital.

A docência online é considerada aqui enquanto fenômeno da cibercultura que conecta os sujeitos em interfaces em um processo comunicativo e interativo. Neste cenário o Youtube, que é um repositório audiovisual possibilita realizar uma comunicação síncrona e assíncrona. Conforme Santos (2019), a forma síncrona de interação ocorre, simultaneamente, ainda que os participantes encontrem-se geograficamente dispersos. E na interação assíncrona os sujeitos se comunicam em tempos distintos. Esta interface

digital é composta por “um híbrido entre objetos técnicos e seres humanos em processo de comunicação e de construção dos conhecimentos.” (SANTOS, 2019, p.118).

Diante de um compromisso ancestral, de mulher, de classe, político e racial aliado ao fazer acadêmico e pedagógico que são únicos, indissociáveis, e desse modo, o trabalho com a questão racial nas escolas da periferia de Fortaleza ocorre desde 2010, dialogando na forma presencial com educandos negros e negras (AIRES, 2012), (AIRES, 2016a; 2016b), (AIRES; VASCONCELOS, 2016). E a escolha da temática deste artigo é justificada, por alguns fatores.

Primeiro, diante das vivências negras cotidianas, baseadas no aporte teórico e científico da cibercultura, da educação e da Geografia para reafirmar culturas negadas e rejeitadas historicamente. Constituem referências relevantes neste percurso os trabalhos de: Santos (2019), relacionada a pesquisa-formação na cibercultura; Libâneo (2002) que ressalta a importância de uma educação problematizadora, questionadora, argumentativa e interdisciplinar na produção coletiva do conhecimento; Castrogiovanni *et al* (2007) ao destacar os caminhos e encantos de ensinar uma Geografia historicamente contextualiza. E uma educação politicamente engajada (FREIRE, 1994).

Segundo, pelo autorreconhecimento em ser negra no território cearense que recusa historicamente a nossa presença. Este trabalho intenciona produzir, disponibilizar e divulgar conteúdos na Internet de vozes negras e não negra e imagens que dizem quem somos hoje e seremos no amanhã, quantos somos, que caminhos percorremos, onde estamos como nos expressamos e o que buscamos.

O pertencimento afrodescendente que se materializa e se manifesta na família, nas vivências negras, no axé, na fé profetizada, na alimentação, nos modos de viver e vestir que constituem a identidade docente e reforça as intenções formativas *online*. Realizar este trabalho é uma forma de entender a ancestralidade, que é um dos principais elementos da cosmovisão africana, regulando práticas, representações e resistências do povo negro brasileiro e cearense. (OLIVEIRA, 2005).

Conhecer a ancestralidade ou buscá-la cotidianamente é saber daqueles que vieram antes de nós. E o povo Bantu tem a concepção filosófica de que “viemos ao mundo carregando uma ancestralidade mítica, real e familiar que compõe o nosso axé, ou seja, a nossa força vital.” (LOPES, 2014, p.31). Além disso, os aspectos da cultura negra e indígena devem ser ressaltados nos diversos espaço formais e não formais de ensino, no

presencial ou no *online*. Contribuindo, assim, na implementação da Lei 11.645/2008, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. (BRASIL, 2008).

A (RE) INVENÇÃO DA DOCÊNCIA ONLINE

A busca individual pelo conhecimento ancestral foi ampliada em formações continuadas de professores da rede estadual, promovidas pela Célula de Formação e Projetos da Sefor (CEFOP) da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC). Em 2015, ao colaborar com esta formação docente das escolas de Fortaleza a realização de diálogos e vivências em caráter de oficinas e semipresencial resultaram em inúmeras reflexões e possibilidades no fazer docente. (AIRES, 2017; 2020), (AIRES; VASCONCELOS, 2018).

A docência *online* surgiu, portanto, em paralelo as práticas pedagógicas nas escolas. O modo intuitivo e ainda principiante da interação no ciberespaço ocorreu ao postar as apresentações culturais dos educandos nas escolas no ano de 2015, considerado o primeiro conteúdo voltado ao YouTube com a intenção de divulgação pública. Eram vídeos que abordavam uma música no estilo de *hip hop* sobre o maracatu cearense de autoria de um grupo de educandos, além de uma poesia sobre ancestralidade de autoria e declamada por um educando. Ambos os registros são frutos de coautorias na sala de aula com a produção colaborativa do conhecimento ao disponibilizarmos este conteúdo *online*.

O segundo registro audiovisual para o Youtube proporcionou entender que “nas interfaces assíncronas, temos ambiências comunicacionais para exercitarmos nossa autoria.” (SANTOS, 2019 p.146). Desse modo, a produção deste conteúdo audiovisual disponibilizado continha autoria na edição de imagens e no hipertexto da descrição do vídeo e das playlists que são uma lista de vídeos agrupados em função da temática em uma pasta.

Santos (2019, p.146) afirma que “a experiência com as interfaces digitais e as redes *online* no social mais amplo, pode potencializar a docência *online*, uma vez que esta ganha potência quando os sujeitos atuam em rede, trocando e compartilhando informações, saberes e conhecimentos.” Diante destas experiências nas escolas, nas redes

sociais e com a formação continuada de professores no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), surgiu a necessidade de interações e colaborações com a temática racial. Neste sentido realizou-se a curadoria de conteúdo digital ao elaborar a primeira playlist de vídeos que abordam aspectos da cultura negra e indígena no Ceará. Surgia, assim, a primeira curadoria de conteúdo realizada para o canal que contribuiu para o diálogo, o pertencimento racial, a interação e a autoria docente.

O conteúdo do canal denominado até então de Rosi Cultura² representava tanto o registro das diversas formas de expressão cultural em diferentes tempos e espaços do Ceará, quanto à necessidade de divulgar conhecimentos sobre a cultura africana, afro-brasileira e indígena do Ceará. Nesta perspectiva, outras pastas de vídeos foram sendo criadas, atendendo a formação continuada de professores, bem como ao entretenimento dos diversos participantes do canal na divulgação das diversas formas de manifestação cultural africana, afro-brasileira e indígena no período de 2015 a 2019. Utilizou-se o Youtube, neste período, como um repositório de vídeos autorais e captados de outros canais.

No entanto, em dezembro de 2019, se expandiu pelo mundo e no Ceará a existência da Síndrome Respiratória Aguda Severa 2019-nCoV - SARS-COV-2³ e algumas mudanças ocorreram. Em tempos de isolamento e distanciamento social não se poderia encontrar as pessoas, tampouco vivenciar o cotidiano escolar ou formações docentes nem assistir as apresentações culturais na forma presencial.

Assim, os setores cultural e educativo foram afetados pela pandemia e se reinventaram. Algumas atividades culturais e processos educativos passaram a ocorrer *online* com as interações no formato síncrono e assíncrono.

Diante dos saberes técnicos reunidos e mobilizados ao longo de uma trajetória docente negra e periférica, a busca neste momento era pela transposição dos saberes pedagógicos e comunicacionais voltado a interface digital. Neste percurso, foi essencial a capacitação específica em educomunicação e marketing digital promovidos pelo Centro

² Grifo da autora no sentido de ressaltar as mudanças contínuas no processo de aprendizado e na construção identitária do conteúdo produzido e disponibilizado *online*.

³ O Sars-CoV-2, causador da Covid-19, é chamado de “novo” coronavírus porque ele faz parte de uma família maior, que possui membros já conhecidos pelos cientistas. Disponível em <<https://saude.abril.com.br/medicina/as-diferencas-e-semelhancas-entre-o-sars-cov-2-e-outros-coronavirus/>> Acesso em 20. abr. 2021.

Cultural Bom Jardim,⁴ que é um equipamento cultural do estado, em parceria com a Revista Berro composta por jornalista e comunicadores cearenses.⁵

Os aprendizados no curso promoveram mudanças significativas na forma de produzir conteúdo, na interação no ciberespaço, no domínio de ferramentas que apresentassem o conteúdo informativo e formativo e de pertencimento racial buscado na docência *online*.

Vale destacar que as ferramentas de edição de imagens, por exemplo, viabilizaram a produção dos materiais de divulgação nos perfis do canal nas seguintes redes sociais: Twitter, Facebook, Instagram e YouTube. Todos estes softwares de redes sociais permitiram o compartilhamento dos conteúdos produzidos a partir de vivências e diálogos.

Nestas interfaces digitais é comum a escrita de hipertextos que, segundo Santos (2019), são um conjunto de textos interligados por elos, chamados de links. Este formato, portanto, encontra-se nos textos da descrição dos vídeos e das publicações nas redes sociais do canal. Desse modo, aos poucos, as potencialidades de alcance do conteúdo e das parcerias foram sendo ampliadas, diante de uma comunicação em que convergem sons, imagens e textos geradores de identificação, pertencimento, reconhecimento e engajamento dos sujeitos.

CARACTERÍSTICAS DO CANAL ROSI CULTURANDO

Ao longo da formação em marketing digital, foi notório a necessidade de algumas mudanças visuais no conteúdo. Surgiu o novo nome para o canal: Rosi Culturando⁶, que é um ciberespaço acolhedor das diversas manifestações culturais em uma perspectiva contínua de diálogos sobre saberes e fazeres, reunindo agentes culturais e docentes com as suas práticas politicamente engajadas, geograficamente especializadas, historicamente contextualizadas e relacionadas a cultura.

⁴ A programação dos cursos gratuitos e as ações culturais e formativas deste equipamento cultural encontram-se disponíveis em: <<https://ccbj.org.br/>> Acesso em 10 nov.2021.

⁵ Esta interface digital encontra-se disponível em: <https://revistaberro.com/> Acesso em 10 nov.2021.

⁶ Grifo da autora.

Considera-se que o primeiro artefato digital criado para o canal foi a identidade visual, pensada a partir de noções de logomarca, cores e fontes tendo como referência o curso mencionado e a obra de Ostrower (2001), sobre os universos da arte.

Neste processo criativo o PIXLR⁷ e o Canva⁸, programas de edição de imagens *online* e com versões gratuitas, foram utilizados na elaboração, edição e finalização da marca visual e o resultado encontra-se na Figura 01, a seguir:

FIGURA 01: Identidade visual do canal Rosi Culturando.



Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha das cores se deu por afinidade cores e o símbolo indica a nossa intenção em produzir conteúdo e dialogar com protagonistas da cultura negra e indígena. O símbolo em destaque na Figura 01, é de origem africana, é um denominado Adinkra wawa aba⁹. Este símbolo é originado da cultura Akan e representa o vigor, a resistência e a sabedoria ancestral que temos desenvolvido nesta construção do conhecimento.

Em julho de 2020, realizou-se a primeira entrevista com a participação de um agente cultural da cidade, de brincantes do maracatu, além de professores da rede municipal e estadual de ensino. O objetivo desta entrevista foi destacar as vozes do maracatu cearense tendo como foco a agremiação carnavalesca premiada pela Secretaria

⁷ O editor de foto *online* encontra-se disponível em < <https://pixlr.com/br/editor/>> Acesso em 10 nov.2021.

⁸ O editor de logomarca, flayers, panfletos e banners encontra-se disponível em < <https://www.canva.com/>> Acesso em 10 nov.2021.

⁹ As imagens e os significados dos símbolos adinkra encontram-se disponíveis em:< <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/imagens/adinkra/>> e <<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-adinkra/>>. Acesso em 10 nov.2021.

de Cultura do Ceará (SECULT) no edital que contemplou o I Prêmio das Expressões Culturais Afro-brasileiras Cearenses.¹⁰ William Augusto, um homem negro, intelectual, ativista do movimento negro ressaltou este trabalho coletivo, expôs imagens dos desfiles e destacou a importância da juventude no maracatu Nação Iracema.¹¹

Na segunda entrevista, abordei os caminhos trilhados na construção e na execução do edital I Prêmio de expressões culturais afro-brasileiras do Ceará. Para tanto, duas mulheres negras que trabalham com a cultura dialogaram sobre os seus papéis no processo de premiação.

A primeira convidada foi a Mestre de Capoeira Carla Mara que integra o comitê das expressões culturais afro-brasileiras do Ceará e o Grupo Associação Zumbi Capoeira em Fortaleza. É importante ressaltar que o comitê é um colegiado com integrantes da sociedade civil e das diversas expressões culturais afro-brasileiras e delibera em conjunto com a SECULT as políticas de cultura na perspectiva de uma gestão democrática e participativa.

A segunda convidada foi Rosana Marques que é formada em Administração Pública, e trabalha na SECULT com a articulação das políticas voltadas à cultura e ao patrimônio junto ao comitê de expressões culturais afro-brasileiras do Ceará. Conversei sobre o papel do comitê, os critérios de premiação, o alcance e a abrangência do edital e os desafios que perpassaram o processo em plena pandemia. No debate ocorreu a participação de agentes culturais da cidade, além professores do ensino básico e superior em uma conexão Ceará-Pernambuco.

Estes dois momentos foram realizados de forma síncrona, possibilitando a conexão e a interação simultânea dos sujeitos que se encontravam na sala de transmissão e no chat. O debate fluiu com todos os participantes. Posteriormente, quando os vídeos ficaram disponíveis outras interações ocorreram com os comentários sobre o que fora abordado nas entrevistas.

O terceiro encontro em agosto de 2020, apresentou práticas formativas relacionadas à cultura nos espaços escolares. Para tanto, convidei a professora de História

¹⁰ O processo de premiação deste edital encontram-se disponível em <
<http://editais.cultura.ce.gov.br/2019/11/22/i-premio-expressoes-culturais-afro-brasileiras-do-ceara/>>
Acesso em 10.nov.2021.

¹¹ O maracatu Nação Iracema e a negritude do ponto de vista dos brincantes é destacada em Cruz (2011) que enfatizou os sentidos e significados dessa manifestação cultural negra cearense.

e escritora Conceição Alves, que trabalha o pertencimento quilombola na Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição no município de Croatá- Ceará. E o educador Helber Rocha que é capoeirista e assistente social em formação e atua com o grupo de cirandeiros da Escola Municipal Maria Dolores de Melo Jorge de Fortaleza- Ceará. Os debates foram realizados com a participação de professoras e estudantes em História, Geografia, Pedagogia, entre outros.

O quarto encontro foi realizado de forma assíncrona em setembro de 2020. Convidei o jornalista, roteirista e documentarista Roberto Bomfim para destacar a importância do seu filme. Trata-se de um longa intitulado Vestígios Pré-Coloniais Cearenses que abordou as origens, os pertencimentos e os vestígios arqueológicos que nos fazem enxergar os nossos antepassados. A conversa pautou mercado audiovisual, cultura, ancestralidades, arqueologia, educação, projetos e parcerias na produção de documentários cearenses. O público assistiu a gravação e o retorno ocorreu por meio dos comentários de professores, estudantes e agentes culturais das diversas localidades do Ceará. Transcrevi esta entrevista e publiquei como trabalho final do curso de marketing digital em uma outra interface digital que é a da Revista Berro,¹² agarrando assim o leitor e divulgando o filme e o canal.

Diante do exposto, percebo em minha prática uma atitude interdisciplinar ancorada em Libâneo (2002), ao buscar romper as barreiras entre a educação e a cultura, entre as disciplinas escolares, de modo que cada diálogo ocorreu de forma horizontalizada, enfatizando a realidade e a prática profissional, cultural e pedagógica de cada convidado (a).

Outro desdobramento destes diálogos foi a produção de vídeos com as temáticas que o público solicitava. O meu primeiro vídeo autoral gravado para o canal ressaltou a importância de uma Playlist no Youtube no qual ressaltei aspectos da cibercultura e da curadoria de conteúdo. O outro vídeo autoral resultou da segunda entrevista, na qual o público precisava conhecer como elaborar o mapa cultural do Ceará. Neste sentido abordei a importância da geolocalização de espaços e agentes culturais que a ferramenta abriga destacando um tutorial para a inserção das informações.

¹² A entrevista com Roberto Bomfim encontra-se disponível em: <<https://revistaberro.com/entrevista/vestigios/>> Acesso em 05 nov.2021.

E o terceiro vídeo destacou os caminhos da população negra cearense, me inspirei no debate sobre o filme *Vestígios Pré-Coloniais Cearenses* e na pesquisa de doutorado sobre as territorialidades quilombolas que venho desenvolvendo no Ceará.

À proporção que essa produção de conteúdo audiovisual se ampliou, era necessário pensar na organização de playlists para disponibilizá-lo ao público. As principais playlists criadas com a sua descrição e o quantitativo de vídeos autorais e captados no Youtube, encontram-se na Tabela 01 a seguir:

Playlist	Descrição	Vídeos autorais	Vídeos captados
Cultura africana, afro-brasileira e indígena	Reunimos 43 vídeos autorais e captados do Youtube a temática. Os vídeos autorais representam momentos formativos com estudantes do Ensino Médio e Superior e com docentes da rede pública de ensino. Os vídeos captados remontam temas antirracistas, de pertencimentos afro-brasileiro e indígena, bem como de encaminhamentos em relação as ações afirmativas. Os canais pensar Africanamente e Letrinha Z são algumas fontes de pesquisa que recomendamos a vocês! O conteúdo reunido aqui é, especialmente, para vocês educadoras e educadores e aos estudantes que abordam a questão étnico racial em suas práticas, em suas vivências e trajetórias. Maratonem!	14	29
Entrevistas da Rosi	Os 28 vídeos gravados ou transmitidos ao vivo apresentam educadores, gestores culturais, artistas, estudantes dialogando sobre as atividades individuais e coletivas que realizam nos bairros e cidades do Ceará, do Brasil e do mundo. Espero que você goste!	28	00
Geografia Aulas <i>online</i>	Nesta playlist reunimos 27 vídeos autorais e captados do Youtube de uma Geografia negra e aquilombada na abordagem dos temas, pesquisas e dados.	03	24
Cantoras	São 25 registros de vozes femininas cearenses, nordestinas e brasileiras negras e não negras cantando músicas inesquecíveis! Apreciem estas lindas vozes.	24	01
Maracatus Fortaleza	São 16 vídeos autorais e captados de desfiles, apresentações, documentários e ensaios dos	10	06

	maracatus de Fortaleza nos anos de 2018 a 2020 e os vídeos captados do Youtube que documentam o percurso dos Maracatus em Fortaleza- Ceará. O conteúdo disponibilizado é uma homenagem aos brincantes, aos que prestigiam e aos agentes culturais que tornam possível cada desfile com o seu trabalho.		
Fortaleza 295 anos	A playlist reúne 16 vídeos autorais, gravados e captados do YouTube. Buscamos promover a reflexão sobre a nossa cidade. Curta e compartilhe as pessoas que anseiam por um ambiente urbano justo e sustentável e valorizam as memórias afetivas com os diferentes espaços ambientais e paisagísticos da cidade.	14	02
Vozes da capoeira	Esta playlist reúne 15 vídeos com apresentações e diálogos junto as Mestras e aos Mestres de Capoeira dos diversos locais do Ceará. O objetivo é valorizar o patrimônio cultural da capoeira na voz de quem nos ensina!	15	00
Povos Originários do Ceará/Brasil	Esse conjunto de 14 vídeos são autorais e capturados do YouTube a fim de publicizar as vozes e as festas dos nossos povos originários do Ceará e do Brasil! Aprendemos com os Tremembé, Tabepa , Jenipapo Kanindé, Kanindé, entre outros.	12	02
Afoxés	Esta playlist reúne 12 registros de desfiles dos afoxés de Fortaleza na avenida Domingos Olímpio no período de 2018 a 2020.	12	00
Cantores	Reunimos 12 registros de vozes cearenses, nordestinas e brasileiras negros e não negros cantando músicas inesquecíveis, apreciem!	12	00
Adjoké Matos	Nesta playlist de 12 vídeos você encontra apresentações musicais do grupo erês, entrevistas e o trabalho de contação de história da professora e escritora negra cearense Adjokè Matos.	09	03
Grupos Vocais	Reunimos 12 registros de diversos corais vocais em apresentações diversas, apreciem!	12	00
Mariene de Castro	São 10 registros desta cantora negra e candomblecista baiana mundialmente conhecida, confirmam!	10	00
Sandra Petit	São 10 vídeos da Professora Sandra Petit que é caribenha e vive no Ceará, ela vem construindo pesquisas e práticas que	01	09

	combatem o racismo. Venham conhecer e aprender!		
		TOTAL	162
			47

Fonte: <https://www.youtube.com/c/RosiCulturando/playlists>> Acesso em 10 nov.2021.

A playlist Cultura africana, afro-brasileira e indígena é composta neste momento por 43 vídeos autorais e captados da plataforma do YouTube. Estes vídeos têm um caráter formativo na perspectiva racial. Ao disponibilizá-la percebi que tanto professores quanto os educandos passaram a assistir, acompanhar e compartilhar em suas aulas e redes sociais os vídeos.

A composição da pasta Entrevistas da Rosi resulta dos diálogos formativos realizados desde 2020 produzidos e disponibilizados sequencialmente com os roteiros de cada encontro na descrição de cada vídeo, que possibilitou o exercício da autoria. Atualmente, constam 17 entrevistas e uma roda de conversa, totalizando 28 vídeos públicos.

A segunda playlist Geografia aulas *online* reúne vídeos que são parcerias com outros canais do Youtube. São falas e apresentações de professores e professoras sobre a temática racial, urbana, ambiental e de segurança alimentar. A maioria dos vídeos foram captados no YouTube.

As pastas denominadas Cantoras e Cantores resultam de momentos que presenciei e tem um caráter de entretenimento, reunindo vídeos autorais de vozes negras e não negras em diferentes tempos e espaços nos quais se apresentaram.

A playlist Maracatus Fortaleza contém registros autorais dos desfiles os quais são os registros de maior audiência e compartilhamento do canal. Além destes, reuni alguns documentários sobre essa manifestação cultural na cidade de Fortaleza com seis vídeos captados de outros canais. Assim como os afoxés que constituem uma playlist com 12 registros autorais dos desfiles em Fortaleza. E com 12 registros reuni em uma playlist as apresentações dos corais que conheço na cidade devido à minha participação em grupo vocal.

Compreendendo-se que a roda de capoeira e o ofício de Mestre e Mestra constituem patrimônios culturais que devem ser resguardados, valorizados e reconhecidos. Neste sentido, dialoguei de forma síncrona e assíncrona com diversos

capoeiristas do Ceará, reunindo os registros destes encontros na pasta Vozes da Capoeira, que contem 15 vídeos autorais de narrativas, saberes, fazeres e aprendizados.

Neste conjunto audiovisual está a entrevista de maior audiência do canal com o Mestre de Capoeira Robério Batista que integra o ponto de cultura Centro Cultural Capoeira Água de Beber (CECAB) e foi um dos contemplados com o I Prêmio de Expressões Culturais Afro Brasileiras do Ceará pelos seus 19 anos de trabalho com a capoeira na periferia de fortalezense.

Além disso, o reconhecimento da nossa ancestralidade indígena encontra-se presente na playlist intitulada Povos originários do Ceará, na qual ressaltamos momentos festivos e eventos diversos organizados e protagonizados pelos diversos povos e culturas indígena do Ceará. A maioria dos registros são autorais e nos territórios Tapeba em Caucaia; Jenipapo Kanindé em Aquiraz; Tremembé em Itapipoca e Kanindé em Aratuba-Ceará.

As playlists Adjoké Matos, Sandra Petit e Mariene de Castro, favorecem a construção de referências negras cearenses, nordestinas e caribenhas que exercem papéis formativos na educação, na música e na escrita. Estas mulheres negras inspiradoras me fizeram registrar suas apresentações, suas narrativas, os seus cantos e sua arte nos vídeos autorais e captados expostos na Tabela 01.

Existem outros agrupamentos de vídeos que foram sendo produzidos no ano de 2021, indicando a continuidade na produção do conteúdo. Optei por ressaltar as playlists mais significativas, de maior audiência e mais antigas que encontram-se disponíveis. O canal tem cerca de 283 entre vídeos públicos, não listados e privados, cerca de 357 inscritos de diversos municípios cearenses e dos estados de Pernambuco, Bahia e São Paulo.

CONSIDERAÇÕES

O recorte deste percurso docente online demonstrou que o trabalho educativo é contínuo e transcende as salas de aula, as escolas e as formações continuadas de professores no contexto de pandemia e pós-pandemia no Brasil e no mundo. Quando um conteúdo chega ao ciberespaço, poderá ser acessado em todo o mundo por meio das

diversas interfaces digitais e ferramentas de busca, o que possibilita um alcance significativo.

É importante ressaltar que a troca e o compartilhamento de conhecimentos e das vivências são caminhos viáveis e necessários para o rompimento de limitações formativas. Assim, caminha-se rumo a construção coletiva do conhecimento na docência online.

A construção dos diálogos horizontalizados e interdisciplinares indicam que a construção coletiva do conhecimento e dos processos formativos podem ocorrer a partir dos saberes, das realidades e das vivências dos sujeitos na interação online de forma síncrona e assíncrona. As escolhas realizadas ao longo deste percurso, portanto, reforçaram pertencimentos, oralidades, vozes e trajetórias.

Abrem-se perspectivas de continuidade na produção e na divulgação de conteúdos que dialogam com a Geografia e a cultura, envolvendo agentes culturais, educandos e docentes em encontros e interações.

REFERÊNCIAS

AIRES, R. Abordagens dos conteúdos de geografia da população no ensino médio: possibilidades do uso de dados do Censo 2010 em sala de aula. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v.3, n.5, 2012, p.03 - 16.

AIRES, R. Contribuições para a educação das relações étnico-raciais na escola Senador Osires Pontes em Fortaleza-Ceará. In: **Anais do III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, Mossoró: Editora Realize, 2016a, p. 03-15.

AIRES, R. Reconhecendo trajetórias e valorizando o patrimônio cultural afro-brasileiro no Ceará. **IV MEMÓRIAS DE BAOBÁ**. Fortaleza: Imprece, 2016b, p. 195-204.

AIRES, R. O reconhecimento de espaços que resguardam a cultura negra e indígena cearense In: **Anais do VIII CONGRESSO INTERNACIONAL ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA**, Crato: URCA, 2017, p. 01 - 10.

AIRES, R. O cotidiano e a pluralidade cultural cearense: narrativas de um contexto formativo. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.9, n.18, 2020, p. 290 - 303.

BRASIL, Palácio do Planalto. Decreto nº 11.645 de 10 Março de 2008. Institui as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em 11 nov. 2021.

CASTROGIOVANNI, A. C.; ROSSATO, M. S.; CÂMARA, M. A.; LUZ, R. R. S. (Orgs.) **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CRUZ, D. M. **Maracatus no Ceará: sentidos e significados**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

LIBÂNEO, A. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, E. D. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

OSTROWER, F. **Universos da Arte**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

Parte II

POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA

Marcus Alberto Moura Maciel



O EMPODERAMENTO DAS MULHERES NEGRAS NOMEANDO AS TURMAS FEZ O ERER/2021 (NEABI-PONTAL/UFU) UM MARCO DE RESISTÊNCIA CONTRA O RACISMO DURANTE O ‘NOVO’ NORMAL, NA PANDEMIA DA COVID-19.

“[...] podíamos nos perguntar para que serve a história das mulheres? E a resposta viria simples: para fazê-las existir, viver e ser.”
(Del Priore, 2008)

As motivações para participar deste VI Congresso Étnico Racial – VI CER - 2021, XIII Seminário de Educação para as Relações Étnicas Raciais e Ações Afirmativas com o presente artigo partem das inquietações íntimas, como também sociais, do pesquisador. Apesquisa vagou pelo imaterial, pelo não palpável e intangível, e são estas características que deram fôlego e amenizaram as inquietações de um rapaz de descendência etraços negros, nordestino, oriundo da classe social ‘E’. Criado por seus

avós maternos e padrinhos; que vieram à procura da sonhada ascensão social, ainda no período da construção de Brasília, em 1957, e que depois o trouxeram com apenas um ano de idade, em 1962. Frequentou o Ensino Fundamental em escola pública e foi bolsista no Ensino Médio e nas duas graduações que conseguiu completar em escola e faculdade privada; História e Geografia. Professor por aptidão e escolha, candomblecista, pertencente à comunidade LGBTQI+¹³, militante dos Direitos das Mulheres, dos Deficientes, dos Ameríndios, dos Negros, enfim, de todo o Guarda-chuvas que abrange as políticas públicas e sociais para garantir os Direitos Humanos.

Nessa busca em defesa de seus ideais se inscreveu para participar do Curso de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-raciais - FORMAÇÃO ERER 2021, ofertado pelo Neabi Pontal, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal/UFU.

Ao ser classificado, se deslumbrou com toda a carga programática e em especial pela metodologia, onde os quase quinhentos classificados foram distribuídos em doze salas virtuais e cada uma trazia como patrona uma Mulher Negra que tinha deixado legado municipal, estadual ou nacional.

Para a presente pesquisa utilizar-nos-emos da seguinte metodologia: pesquisa aplicada; qualitativa; descritiva e com os procedimentos técnicos d'uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista, a atual situação gerada pelo Covid19, que trouxe o isolamento social, impedindo a realização de uma pesquisa de campo.

O Objetivo Geral deste trabalho foi demonstrar a eficácia d'o Curso de Formação

¹³ Entenda a 'sopa de letrinhas': *L*: lésbica, mulher que se identifica como mulher e tem preferências sexuais por outras mulheres. *G*: gays, homens que se identificam como homem e têm preferências por outros homens. *B*: bissexuais, que têm preferências sexuais por ambos os gêneros. A segunda parte, *TQIA+*, diz respeito ao gênero: *T*: transexuais, travestis e transgêneros, que são pessoas que não se identificam com os gêneros masculino ou feminino atribuídos no nascimento com base nos órgãos sexuais. *Q*: questionando ou Queer, palavra em inglês que significa 'estranho' e, em alguns países, ainda é usado como termo pejorativo. *I* Intersexo A pessoa intersexo está entre o feminino e o masculino. As suas combinações biológicas e desenvolvimento corporal – cromossomos, genitais, hormônios, etc – não se enquadram na norma binária (masculino ou feminino). *A* Assexual Assexuais não sentem atração sexual por outras pessoas, independente do gênero. Existem diferentes níveis de assexualidade e é comum essas pessoas não verem as relações sexuais humanas como prioridade. *+* O símbolo de "mais" no final da sigla aparece para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, mas que não aparecem em destaque antes do símbolo. É usado para representar as pessoas que não se identificam com padrões impostos pela sociedade e transitam entre os gêneros, sem concordar com tais rótulos, ou que não saibam definir seu gênero/orientação sexual. (ABGLT, 2021, *online*, grifos nossos)

Docente em Educação para as Relações Étnico-raciais - FORMAÇÃO ERER 2021. Assim, os seguintes objetivos específicos foram eleitos: Elencar os elementos programáticos e a metodologia utilizada para compor a Educação Étnico racial na formação de docentes; Verificar a interdisciplinaridade utilizada ao trazer doze Mulheres Negras como patronas das salas de estudo, ressaltando a importância e o legado de cada uma delas quer municipal, regional ou nacional e Relatar sobre os arranjos para essa versão remota do curso proporcionada pela pandemia do Covid19, destacando os pontos positivos e trazendo colocações através da perspectiva étnico racial para edições vindouras.

Para facilitar o entendimento o presente estudo, este, foi assim dividido: Introdução, três títulos e as Considerações Finais.

Temos, pois: o Título I - Não venha com sua Bíblia calar o meu Tambor, que tem como subtítulo: A ascensão do Ojá¹⁴ para iluminar a história ocultada, quando é feito um rápido e pontual levantamento histórico a respeito da diáspora afro atlântica e do matriarcado religioso que serviu de trincheira para a resistência cultural dos africanos escravizados em terras tupiniquins, principalmente através de Mulheres Negras.

Enquanto que no Título II – Formação Continuada de qualidade como mote de Resistência ao Racismo, com os subtítulos: O legado de doze Mulheres Negras para empoderar discentes no ERER/UFU; Na Academia o encontro de Logun Edé com Oxum, sua Mãe, uma rápida historiografia do Curso.

E no Título III - Caminhos Metodológicos onde é apresentada a Fundamentação Teórica e a Metodologia utilizada no estudo e, por derradeiro as Considerações Finais comentando o resultado da pesquisa.

NÃO VENHA COM SUA BÍBLIA, CALAR O MEU TAMBOR

Aqui trazemos alguns acontecimentos históricos pontuais, que por muito tempo estiveram ausentes dos livros didáticos, haja vista, que a elite eurocêntrica preferia manter a cultura ameríndia e africana à margem da História oficial.

¹⁴ É um tipo de torço ou turbante usado na cabeça nas religiões tradicionais africanas, religiões afroamericanas, religiões afro-brasileiras, podem ser de vários tipos.

Por séculos tivemos a História da miscigenação das três etnias ocultada e sua Cultura segregada, devido ao eurocentrismo, consequência do colonialismo português; aos quais as terras brasileiras foram submetidas; à divisão da terra pelo ‘Tratado de Alcáçovas’ (1479) entre a Coroa de Portugal e a Coroa de Castela, ao se iniciar a expansão marítimaportuguesa, sob a égide do Infante Dom Henrique no início do século XV e sacramentada pela bula ‘Æterni Regis’ assinada pelo Papa Sisto IV, que juntamente com as outras duas bulas anteriores, a ‘Dum Diversas’¹⁵ de 1452 e a ‘Romanus Pontifex’¹⁶ de 1455 outorgadas pelo Papa Nicolau V. (ABRANCHES, 2010).

A sociedade brasileira teve três etnias fundantes, contudo, a ‘cultura’, principalmente religiosa dos povos nativos e dos africanos sofreu o ocultorismo imposto pelo eurocentrismo aqui representado pelo português, uma vez, que tinham essas etnias como inferiores conforme decretava a bula papal ‘Dum Diversas’.

Esse ocultorismo perpassa pelos mais excêntricos e bizarros pensamentos da imaginação eurocêntrica com relação aos negros africanos, como bem ilustra Nogueira (2000, p. 69) seja: “na forma humana ou na forma animal Satã é frequentemente negro ou escuro, como convinha ao Príncipe das Trevas”.

Destaca Guimarães (2008) que registros dos primeiros encontros dos viajantes

¹⁵ *Dum diversas* é uma bula papal emitida a 18 de junho de 1452 pelo papa Nicolau V e dirigida ao rei Afonso V de Portugal acompanhada pelo breve apostólico *Divino amore communiti*. Por esta bula os portugueses eram autorizados a conquistar territórios não cristianizados e consignar a escravatura perpétua os sarracenos e pagãos que capturassem como forma de defesa, uma vez que estes vinham perseguindo e ameaçando cristãos da época; razão pela qual é considerada frequentemente como responsável pelo advento do comércio e tráfico europeu de escravos na África Ocidental. Esta bula é considerada como uma resposta à ameaça sarracena quando ocorreu o grande choque cultural entre cristãos, muçulmanos e pagãos, conhecidos e temidos pelos cristãos pela sua violência. A bula tinha por objetivo final, contudo, a conversão dos muçulmanos e pagãos escravizados. A referência aos pagãos e a outros inimigos de Cristo deve, seguramente, dizer respeito à população do litoral sariano e aos negros da Senegâmbia – A Confederação da Senegâmbia existiu de 1 de fevereiro de 1982, como fruto na sequência de um acordo entre o Senegal e a Gâmbia vizinha (que é cercado por esse país), assinado em dezembro de 1981, a federação procurou promover a cooperação entre as duas nações, mas foi dissolvida pelo Senegal em 30 de dezembro de 1989, quando a Gâmbia se recusou a avançar mais na união federal – com quem os portugueses haviam já tido contato. (BOXER, 2014, p. 38, grifos nossos).

¹⁶ A bula *Romanus Pontifex* foi uma bula pontifícia emitida pelo papa Nicolau V para o rei Afonso V de Portugal, datada de 8 de janeiro de 1455. Neste documento, e na sequência da anterior bula *Dum diversas* de 1452, o papa reconhecia ao reino de Portugal, seu rei e sucessores, o seguinte: a) A propriedade exclusiva de todas as ilhas, terras, portos e mares conquistados nas regiões que se estendem "desde o cabo Bojador e cabo Não (atual cabo Chaunar), ao longo de toda a Guiné e mais além, a sul."; b) O direito de continuar as conquistas contra muçulmanos e pagãos nesses territórios e c) O direito de comerciar com os habitantes dos territórios conquistados e por conquistar, excepto os produtos tradicionalmente proibidos aos "infiéis": ferramentas de ferro, madeira para construção, cordas, navios e armaduras. (BOXER, 2014, p. 39, grifos nossos).

europeus com a África reportam que a cor negra dos africanos subsaarianos foi o que mais chamou a atenção dos conquistadores e aventureiros. E daí brota uma primeira fonte de sentimento negativo, ou preconceituoso, pois, no simbolismo das cores, no Ocidente cristão, o negro significava a derrota, a morte, o pecado¹⁷, enquanto o branco significava o sucesso, a pureza e a sabedoria.

No âmago da tríade: lei-rei-fé, capitaneada pela Coroa Lusitana à lei era a de Portugal, o rei, o Português e à fé-religião, era a da Santa Madre Igreja Católica Apostólica Romana¹⁸, garantindo assim as trocas de favores entre o Estado e a Santa Sé. Em desfavor das crenças dos povos originários e, mais tarde, do Panteão dos africanos da diáspora escravocrata atlântica, para assim poder perpetuar a fé e as crenças eurocêntricas que partiam de Roma.

Com o fim do ‘negócio’ chamado escravatura em terras brasileiras (BARROS, 2021, informação verbal)¹⁹; a situação dos indivíduos nativos e daqueles oriundos da diáspora afro-Atlânticas só piorou, haja vista que a ‘Lei Áurea’ (1888), em termos sociais não vislumbrou uma melhoria para essa parte da população; que inclusive já se fazia maioria.

Machado (2011, p. 18) afirma que “quanto à norma, esta foi literalmente um documento ‘pra Inglês ver’” sacramentando acordos com o Reino Unido da Grã-Bretanha, outrora uma das nações com maior atuação no comércio escravocrata entre os séculos XVII e XVIII, e que no século seguinte a coroa britânica devido a Revolução Industrial e a influenciado ‘Iluminismo’ passou a encabeçar a campanha abolicionista mundial.

Atravessou-se o Brasil Colônia e o Brasil Império, sem que os conceitos eurocêntricos fossem alterados. Com seus estudos e pesquisas Maciel (2017, p. 8), traz a lume que:

Temos em nossa História várias princesas e príncipes, mas não neste molde, as nossas rainhas, princesas, reis e príncipes são encontrados em grande número na nossa ancestralidade, vieram juntos e misturados aos negros, vindos de

¹⁷ Alguns traçam mesmo a etimologia da palavra ao grego *necro*, que significava morto, outros do latim *nigrum*.

¹⁸ Principal e maior denominação Católica é a "Santa Madre Igreja Católica Apostólica Romana". Tem esse nome porque todos os seus aderentes estão em comunhão com o Papa e Bispo de Roma, e a maior parte das paróquias seguem o Rito Latino ou Romano na prece, embora haja outros ritos.

¹⁹ Palestra de Abertura do I Seminário Àwúre – Direitos Humanos Fundamentais dos Religiosos de Matriz Africana. Eficácia e Efetividade. Em 23 de out. de 2021, pelo YouTube..

África na rota do tráfico negreiro atlântico para o Brasil no século XV de forma desumana, e quando aqui chegaram, foram escravizados e vendidos como se objetos fossem. (MACIEL, 2017, p. 8).

Defende o Professor Marlon Oliveira (2005) que a relação existente entre a história e os sagrados é uma relação dialógica:

O sagrado se afirma na história na medida em que o mesmo passa a ter um papel determinante na vida e na organização de um povo. A essência das religiões está inserida na história, de todos os povos em todos os tempos, estes criaram suas divindades, transformando-as em ponto de convergência das diversas relações existentes da vida em sociedade, e esta era imposta nas suas conquistas territoriais e quando vencedores nas guerras. (OLIVEIRA, 2005, p. 12)

Encontramos também nos estudos e pesquisas de Maciel (2021, p. 544) que:

É notório que no Brasil, a Santa Madre Igreja Católica Apostólica Romana foi uma das instituições que mais colaborou para a construção de uma sociedade hierárquica, autoritária e intolerante com a liberdade de religião. A supremacia religiosa do europeu em detrimento da diversidade dos cultos indígenas e africanos fez parte do nosso processo de colonização e até hoje ainda está nos livros didáticos.

Não é novidade que o Brasil é um país racista. A falsa impressão de superação desta realidade por meio de avanços legítimos do direito dos negros e das discussões em torno da igualdade étnica no país é sempre demonstrada nos casos cotidianos de racismo e intolerância religiosa. (Jornalistas Livres.org, 2016 – *on line*)

Dito isso vamos a alguns episódios no ano de 2016.

Reportam Placeres, *et. al*, (2017) que na madrugada após o Dia da Consciência Negra, na segunda-feira (21 de novembro de 2016) o Ilê Asê Osalá, uma casa de energias dedicadas ao Orixá Oxalá na cidade de São Carlos - SP recebeu uma carta cujo texto se iniciava assim: “Famílias de macacos vão embora com seus demônios”. Esse ato de intolerância religiosa veio depois de um lapso temporal de noventa dias, quando foram registrados ataques na Praça dos Orixás; a prainha as margens do Lago Paranoá, em Brasília, e estátuas representando os Orixás foram depredadas e incendiadas, além de cinco templos religiosos de matriz afro-brasileira (Candomblé e Umbanda) que foram violentados, violados, incendiados e completamente destruídos no Distrito Federal e no entorno nas cidades de Águas Lindas de Goiás, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso de Goiás, municípios que compõem a Região Integrada de Desenvolvimento

do Distrito Federal Entorno (RIDE)²⁰, da qual fazem parte o Distrito Federal, vinte e nove municípios de Goiás quatro das Minas Gerais.

Dados da Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal (SESP-DF) apontam que de 2000 a 2015, foram registradas 44 ocorrências em todo o DF. Já pelo país, foram enviadas 759 denúncias entre incêndio de casa, arrombamento de casa, apedrejamento de pessoas para a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República entre 2011 e 2015.

Nesse clima sombrio, negacionista e temeroso é de suma importância trazer a luz o que reza a Constituição Federal de 1988, a chamada Constituição Cidadã, no seu Art. 5º que: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 1988), mais adiante, no Art. 11, no seu § 2º temos: que “é vedado aos Estados, como à União, estabelecer, subvencionar, ou embaraçar o exercício de cultos religiosos” (BRASIL, 1988). Firma assim que o Brasil como um Estado laico, onde todas as religiões contam com a proteção estatal. Consagrando-se a liberdade de crença e de culto.

Estas atitudes repugnáveis encontram suas origens na falta de políticas públicas inexistentes em nosso País para todo tipo de discriminação até pouco tempo atrás. (MACIEL, 2009, p. 12)

É muito novo entre nós a preocupação governamental com a discriminação ao negro, ao índio, a mulher, e mais recentemente aos homossexuais, com certeza essas políticas públicas são frutos dos mais diversos movimentos sociais que tivemos a oportunidade de ver nascerem após o fim do período de exclusão que vivenciamos entre 1964 e 1985, e com a posse do Presidente Sarney, este convocou a Assembleia Nacional Constituinte.

Com a diáspora afro atlântica vieram dos mais longínquos rincões do

²⁰ De acordo com a Lei Complementar nº 163/2018 a RIDE-DF passa a ser formada pelo Distrito Federal por vinte e nove municípios situados em Goiás, a saber: Abadiânia, Água Fria de Goiás, Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Alvorada do Norte, Barro Alto, Cabeceiras, Cavalcante, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Flores de Goiás, Formosa, Goianésia, Luziânia, Mimoso de Goiás, Niquelândia, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, São João d'Aliança, Simolândia, Valparaíso de Goiás, Vila Boa e Vila Propício, e por quatro municípios localizados em Minas Gerais que são: Arinos, Buritis, Cabeceira Grande e Unaí.

continente africano mulheres, crianças e homens, que não vieram sós; trouxeram suas crenças e sua fé baseada no Panteão dos Orixás e que incluía em suas matulas o culto ancestral. Aqui, estes eram escravizados e vendidos de forma que não ficassem indivíduos de uma mesma nação/tribo juntos, para evitar rebeliões e fuga.

Diegues Júnior (1980) defende a ideia de que não há africano, mas africanos, pois, não havia unidade; existiam homens de diversos padrões culturais, de variadas condições de cultura, muitas vezes, com características peculiares diversas, já que a divisão política do continente africano era tribal e cada uma desenvolvia suas características políticas, culturais e religiosas.

Maciel (2017), difunde que o Candomblé não existe em África, ele é uma adaptação tupiniquim, que nasceu da necessidade dos africanos escravizados preservarem sua religiosidade praticada em suas nações/tribos, em África, nos seus espaços sagrados de além-mar, onde cultuavam o Panteão dos Orixás, composto de mais de 400 divindades, e aqui no Brasil seu culto se resume a dezesseis ancestrais (PRANDI, 2001), fala que pode ser comprovada com os ditames de Martins, (1997, p. 26):

[...] os africanos que cruzaram o Mar Oceano não viajaram e sofreram sós. Com os nossos ancestrais vieram as suas divindades, seus modos singulares diversos de visão de mundo, sua alteridade linguística, artística, étnica, técnica, religiosa, cultural, suas diferentes formas de organização social e de simbolização do real. As culturas negras que matizaram os territórios americanos em sua formação e modus constitutivos evidenciam o cruzamento das tradições e memórias orais africanas com todos os outros códigos e sistemas simbólicos escritos e/ou ágrafos com que se confrontaram.

A ASCENSÃO DO OJÁ PARA ILUMINAR A HISTÓRIA OCULTADA

“Aqui é uma casa sagrada e Exu tá no portão oiando e cuidando de tudo.No meu tempo a gente obidicia a mãe de santo, existia mais respeito nas pessoas.
Aqui o orixá manda e eu aceito isso como é.Cuido de Iroko, é meu pai, meu amigo, meu irmão é tudo na mia vida.Sempre bato cabeça para ele, sinal de respeito e reverência.”

(Mãe Titilayo, 2012).

A Mulher tem um papel de destaque na formação da sociedade contemporânea brasileira. Em especial a Mulher Negra, uma vez que historicamente, foi ela a responsável

pela resistência desde os primórdios da diáspora atlântica, quando através do matriarcado, comum nas Casas de Santo, e do sincretismo religioso com as crenças no padroado do colonizador, fez garantir seus direitos perante uma sociedade escravocrata, elitista, excludente, misógina, discriminatória, preconceituosa, segregacionista, patriarcal e machista.

Relata Souza (2014, p. 88) que:

O Candomblé constitui um *locus* onde as mulheres minimizam seus conflitos pessoais, agenciam suas expectativas, ajustam suas relações individuais e coletivas, permutam experiências riquíssimas e negociam muitas angústias impostas por uma sociedade competitiva, calcada no modelo liberal.

Assim, faz-se necessário conhecer a amplitude desse processo de empoderamento e analisar de diversas perspectivas como se construiu e manteve-se todo esse processo de resistência cultural encabeçado por essas Mulheres Negras do Candomblé da Bahia.

Corroborando com essa afirmação, trazemos Souza (2014, p. 7) destacando que:

[...] algumas mulheres constituíram ícones fundamentais na história da sociedade brasileira, entre elas, aquelas com fortes vínculos às expressões religiosas, em especial o Candomblé, religiosidade afro-brasileira, com uma matriz africana, nascida no Brasil do século XIX. Conhecidas como — mulheres do axé, — senhoras do ilê, — herdeiras do axé e — mulheres de santo, elas possuem uma história de luta e resistência diante de uma sociedade colonial, que contribuiu intensamente para o surgimento dos cultos aos deuses do panteão africano.

Somavam-se mais de quinhentos anos quando o Estado brasileiro resolve amenizar a desqualificação e a marginalização que impôs aos povos originários, aos afrodescendentes e seus descendentes, na complexa miscigenação que nossa sociedade passou, mantendo-os à margem da nossa História.

Bittencourt (2004) reconhece que a publicação da Lei 10.639/03 no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, coloca em prática sua agenda política com relação à questão da diversidade cultural, promessa de campanha e o ápice da militância dos movimentos da sociedade civil organizada por quase três décadas de anos, tendo como destaque o Movimento Negro.

Maciel (2017, p. 2) esclarece: notório é que os escolares brasileiros viviam e

eram ensinados sob a égide de uma educação imaginativa eurocêntrica fazendo com que: "as meninas se verem como princesas loiras e com a pele alvíssima no estilo Cinderela, já os meninos com a ideia de príncipes com seus corpos bem torneados, também brancos e que chegam montados em alazões branquíssimos, semelhantes ao Rei Arthur".

Outra parcela formadora da sociedade brasileira — os povos originários — só adquiriram status quo, quando da promulgação da Lei 11.645/08, que teve seu nascedouro nas águas da Lei 10.639/03 que alterou a Lei 9.394/96, mais conhecida como Lei das Diretrizes Básicas da Educação (LDB), que incluiu nos currículos do Ensino Fundamental, Médio, o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana; já a norma de 2008, veio acrescentar à História e a Cultura ameríndia, que até então, era pouco mencionada e quando isso acontecia nos livros didáticos, versava de forma depreciativa, como indivíduos desaculturados, preguiçosos e sem alma.

Muito embora, tenha sido endereçada a todas as disciplinas escolares, as mencionadas normas privilegiaram as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes e História, trazendo o resgate e reconhecimento do Estado brasileiro a respeito de nossa miscigenação racial e cultural que esteve anos a fio renegada a um segundo plano.

Com esses novos componentes no currículo da Educação Básica, passou-se a ter um grande problema, a falta de literatura que trouxesse as contribuições dos povos originários e do povo negro sem ser de forma deturpada, e nem dentro da visão eurocêntrica e nos paradigmas da religiosidade papal quinhentista. A escola brasileira foi convocada para servir como trincheira na luta antirracista, carecia as faculdades e universidades proverem o professorado de conhecimento para se adequar naquilo que imaginou o legislador.

Foi quando a Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com todas as Universidades Federais montam uma estratégia para oferecerem Cursos de Extensão, dentro daquilo que se convencionou chamar de 'Formação Continuada de Professores' para possibilitar o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Primeiramente foi ofertado o 'Curso de Extensão em Educação Africanidades Brasil', num teste piloto da UAB e da Universidade de Brasília (UnB) em julho de 2006 iniciando-se uma corrida nacional em todas as Universidades públicas contra o tempo visando cumprir a chamada 'Lei da Afro-Educação'.

No início da década de setenta no 'boom' da 'terceira onda' do feminismo

tupiniquim, vertentes do feminismo negro, era visível os debates sobre discriminação racial, genocídio da população negra e a solidão da mulher negra, estávamos no fim da ditadura militar, mas mesmo assim, surgiram os primeiros núcleos de estudos sobre a questão da mulher, a questão de gênero, e as questões étnicas raciais no meio acadêmico.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE QUALIDADE COMO MOTE DE RESISTÊNCIA AO RACISMO

De todas as Universidades Federais, a de Uberlândia – UFU possui uma visão de vanguarda, e há mais de três décadas se destaca no que diz respeito ao Estudo das Relações Étnico Raciais.

Com o advento da Lei 10.639/03, passaram a se embaucar mais ainda, não só na sede da Universidade em Uberlândia; como nas cidades adjacentes onde a instituição mantém polos avançados.

A cidade de Ituiutaba além de possuir uma vasta gama de intelectuais Negras e Negros, mantém uma militância bastante forte e coesa contra o racismo e por uma melhoria das políticas públicas com relação à questão Étnico Racial. Muito antes da Lei 10.639/03; já havia incluído o ‘Dia da Consciência Negra’, como ponto facultativo, corroborando com esta afirmação, trago Gonçalves (2004, *apud* SILVA, 2004, p. 49) aduzindo que:

Embora reconheçamos que os dispositivos legais por si sós não garantem mudanças culturais e pragmáticas e que há profundas e estruturais limitações na utilização de ‘datas comemorativas’, a inserção do dia 20 de novembro no calendário escolar poderá contribuir para expandir o debate ou alertar para o outro lado da história que tradicionalmente tem ficado à margem do currículo escolar: trata-se do resgate da memória do zumbi e do quilombo de Palmares, ícones da resistência da escravidão no Brasil (GONÇALVES, 2004, p. 49).

De todas as Ações desenvolvidas pela UFU, quer em sua sede ou nas cidades que possui influência, o maior destaque fica para o Curso de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-Raciais, o EREER; idealizado pelo Professor. Dr. Benjamin Xavier de Paula objetivando no âmbito da UFU atender a Lei Federal 10.639/2003 e suas disposições correlatas. Baseado em uma proposta inspirada em ações formativas em relação à implementação da norma e desenvolvidas na UFU, tanto em

Uberlândia, Uberaba quanto em Ituiutaba no decorrer dos últimos anos. (NEABi/UFU, 2021, on line)

O NEPERE – Núcleo de Estudos e pesquisas em Educação para as relações étnico- raciais e ações afirmativas; sediado em Ituiutaba tem grande destaque; com uma equipe que somam mais de quatro décadas de experiência no campo da educação das relações étnico- raciais, para o desenvolvimento de uma nova proposta de formação continuada de professores para a região do triangulo mineiro.

Era o início de 2020, quando uma doença misteriosa assolou o mundo, em tempo recorde foi identificado como uma variação Vírus Corona, denominada de SARS-CoV-2²¹, cujadoença que provoca, foi nomeada Corona Vírus Disease - 2019 ou Covid-19.

A decretação de estado de calamidade mundial e a confirmação que vivíamos uma pandemia pela OMS, simplesmente deixou o mundo ‘de pernas para o ar’; o lockdown; (isolamento social) passou a ser a maior referência e em consequência dessas ações pelas autoridades sanitárias, foi preciso que as organizações e a própria população se reinventassem para combater o minúsculo e invisível inimigo. As mais diversas atividades da contemporaneidade agora estavam ali na palma da mão, era necessário manter o isolamento social evitando a propagação da Covid-19.

De repente, tudo mudou dentro e fora das organizações públicas e privadas, e não foi diferente na Universidade de Uberlândia, e o Curso ERER 2020 precisou ser adaptado para uma versão digital, e para facilitar o relacionamento com quase meia centena de discentes que se escreveram dos mais longínquos rincões do país, estes foram distribuídos em doze salas virtuais que tinham como patronas Mulheres Negras com legado de luta e resistência.

O LEGADO DE 12 MULHERES NEGRAS PARA EMPODERAR DISCENTES NO ERER/21

O Curso ERER em sua versão 2021 novamente trouxe suas salas virtuais nomeadas por doze Mulheres que construíram um legado do empoderamento feminino,

²¹ Severe acute respiratory syndrome coronavirus-2 (Síndrome respiratória aguda grave por corona vírus-2). (OPAS/OMS, 2019)

cada uma em sua época e em sua área laboral. Por Polo são elas: Polo Ituituba — Carolina de Jesus, Lélia Gonzalez, Maria Firmina dos Reis, Hilaria Batista, Polo Uberlândia — Beatriz Nascimento, Ruth Souza, Graça do Aché, Polo Uberaba — Antonieta Barros, Aparecida Conceição, Laudelina Campos de Melo, Neusa Santos e Marielle Franco.

São doze mulheres com trajetórias de destaque, cinco mineiras, três cariocas, uma baiana, uma catarinense, uma maranhense e uma sergipana, duas escritoras, duas ativistas, uma professora, uma sambista, uma intelectual, uma atriz, uma sindicalista, uma psicóloga, uma política e uma professora, todas de uma forma ou de outra contribuíram com seus legados para o empoderamento da Mulher Negra.

Essa opção metodológica de nomear as salas com o nome de Mulheres Negras que de uma forma ou outra foram destaques, muito ajudou a quase meia centena de discentes do Curso – ERER/2021, conhecerem e compreenderem a luta de resistência que o Povo Negro protagoniza nestas ‘Terras de Pindorama’²² desde a chegada dos primeiros Tumbeiros²³ na Capitania de Pernambuco entre 1539 e 1542. (GOMES, 2019)

O rápido histórico de cada uma das doze Mulheres Negras disponibilizados nos grupos do Whatsapp e no site do Curso, tirou da obscuridade para algumas professoras e professores esse legado até pouco tempo negado pela elite conservadora e machista que domina a historiografia nacional.

NA ACADEMIA O ENCONTRO DE LOGUN EDÉ COM OXUM, SUA MÃE

Dizem que acasos não existem, contudo, deve ter acontecido alguma influência do Panteão dos Orixás, para que eu fosse alocado na Sala Hilaria Bati, pois, como candomblecista sendo Filho de Logun Edé, possui um grande enredo com Oxum, já que na mitologia iorubá, Logun Edé, seria filho não planejado de Oxum com Oxossi.

²² Os povos originários que primeiro tiveram contato com o colonizador, eram do grupo Tupi-Guarani, habitavam o litoral e nomeavam a região como “Pindorama” (terra das palmeiras). Segundo Sampaio (1987) em seu livro *O Tupi na Geografia Nacional* a origem do verbete **Pindorama** é o tupi *pindó-rama*, redução de *pindóretama*, isto é, “região (ou país) das palmeiras”. Pindoba é o nome genérico, em português, de diversas espécies de palmeiras.

²³ Nome dado a um tipo de navio de pequeno porte, que fazia o tráfico de escravos da África para o Brasil na época de sua colonização. Eram chamados assim, pois no trajeto, metade dos viajantes morria, devido às péssimas condições. (COELHO, 2016)

A coincidência me fez já na primeira semana do Curso ERER, imaginar uma Tarefa Final onde fosse possível trazer o legado de Tia Ciata para a academia, numa humilde contribuição para combater o racismo estrutural arraigado em nossa sociedade, e que reflete na Academia.

De acordo com Silva (2002) Hilária Batista de Almeida, uma sambista que marcou época, mais conhecida como Tia Ciata, baiana de Santo Amaro da Purificação, nasceu em 1854, vindo a óbito em 1924 na cidade do Rio de Janeiro, cozinheira e Mãe de Santo brasileira, considerada por muitos como uma das figuras mais influentes para o surgimento do samba carioca. Foi iniciada no Candomblé de Ifá em Salvador pelo nigeriano Bamboxê Obiticô, quando entregou seu Orí para Oxum a Deusa das Águas Doce, sua ancestral.

Figura 1 – Tia Ciata



Fonte: Google Imagens

No Rio de Janeiro, foi *iaquequerê*²⁴ na casa de João Alabá. Desempenhando também o papel de uma das principais animadoras da cultura afro-brasileira, sobretudo no Centro do Riode Janeiro. Sua casa na Praça Onze era um verdadeiro *point* de sambistas que lá se reuniam, de lá saiu o primeiro samba gravado que fez sucesso - ‘Pelo Telefone’-

²⁴ Termo que significa Mãe-Pequena, *Iaquequerê*, ou *Iá-quererê* é segunda pessoa mais importante em um terreiro de candomblé. Na ausência da *Ialorixá* ou do *Babalorixá*, é ela que assume o comando do terreiro. Está sempre presente no terreiro e faz parte de todos os preceitos e obrigações. *In*: Michaelis. Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

, uma composição de Donga e Mauro de Almeida, na voz do cantor Baiano, também nascido em Santo Amaro da Purificação. (HOEPERS, 2021; SILVA, 2002)

Tia Ciata tornou-se a grande dama das comunidades negras no Brasil pós-abolição e uma das principais incentivadoras do samba depois de abrir as portas de sua casa para reuniões de sambistas pioneiros quando a prática ainda era proibida por lei. (HOEPERS, 2021)

Nascida na Bahia, em 1854, aos 22 anos levou o Samba de Roda para o Rio de Janeiro. Foi a mais famosa das tias baianas (na maioria ialorixás do Candomblé que deixaram Salvador devido às perseguições policiais) do início do século, eram baianas que foram para o Rio de Janeiro especialmente na última década do século XIX e na primeira do século XX para morar na Praça Onze, no bairro da Cidade Nova. (HOEPERS, 2021)

Se o Curso se resumisse a bibliografia dessas doze Mulheres Negras seus participantes já estariam no lucro, contudo a equipe idealizadora foi muito mais além, com parcerias diversas proporcionando um ‘tsunami’ de conhecimento para seus participantes a cada aula virtual.

Foi uma longa e aprazível caminhada onde conhecemos a Estrutura do Curso e da Plataforma Moodle; presenciamos as Lutas, resistências negras e as relações étnico-raciais: história e atualidade; brincamos na Educação Infantil e as relações étnico-raciais, assistimos a live do Seminário da Congada; embarcamos nos Principais desafios no uso das tecnologias no EJA; saboreamos a Oficina Virtual no Estágio de vivência - Feminismos negros na regionalidade; destrinchamos o Projeto político pedagógico da escola e as relações étnico-raciais, fomos embaucados pela sopa de letras na live Gênero, sexualidade e direitos LGBTQIA+; estivemos conectados na palestra Educomunicação para as relações étnico-raciais; chegando ao ápice deste Curso, o VI Congresso Étnico-Racial – VI CER.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para a presente pesquisa utilizou-se a seguinte metodologia:

De uma pesquisa aplicada, conforme bem define Thiollent (2009, p. 36):

A pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Respondem a uma demanda formulada por “clientes, atores sociais ou instituições”.

Optou-se por realizar um estudo qualitativo, cõnsono defende Minayo, (2013, p. 18): O método qualitativo de pesquisa "é como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais".

Desenvolveu-se um estudo descritivo conforme as teorias de Triviños (1987, p. 110):

O estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade, de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura.

Realizaram-se procedimentos técnicos de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que se basearam na legislação existente, livros Monografias, Teses e Dissertações que abordem a temática escolhida, essa opção deve-se ao fato de ser o tipo de pesquisa muito utilizado no meio acadêmico na área das Ciências Humanas, em especial na Educação. Neste tipo de estudo o pesquisador se baseia em pesquisas já existentes para fundamentar seu trabalho e “utiliza-se de dados ou de categorias já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Mesmo compreendendo o valor de uma pesquisa científica e o rigor que deve ser dado a linguagem formal; extrapolamos e trouxemos alguns trechos em primeira pessoa. Isso se justifica como forma de nos aproximarmos do leitor, demonstrando que mesmo virtual podemos ser presenciais.

Para justificar esta atitude chamo Bagno (2002, p. 78) que apregoa: “[...] o uso da norma padrão nas escolas deveria ser informado apenas aos alunos como outra opção da Língua. A exigência de o educando ter que seguir uma norma padrão é considerar o que fora disso seja errado e é criticado.”

O linguista defende que jornalistas, publicitários e até os escritores por muitas décadas foram considerados como referência quanto à Língua Portuguesa e fugiam sem

medo à norma padrão. Por que os estudantes não podem fazer o mesmo? (BAGNO, 2002, p. 79).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para as considerações finais tenho que: realizar o presente estudo: O Empoderamento das Mulheres Negras nomeando as turmas fez o ERER/2021 (NEABIPONTAL/UFU), um marco de resistência contra o Racismo durante o ‘novo’ normal, na pandemia da COVID-19.

Foi bastante gratificante, pois, depois de passar quase um ano participando do Curso de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-Raciais, - ERER, foi possível externar os conhecimentos teóricos que foram apresentados nas disciplinas do Curso e que me permitiram vencer mais esta fase da minha carreira acadêmica e profissional.

Em tempos de Pandemia e com as restrições sanitárias para evitar a propagação da Covid19, tive que me reinventar no que tange a minha formação continuada como Educador, hoje atuando na Educação informal em ONGs com ‘Rodas de Conversa’, principalmente em Casas de Santo das Religiões de Matriz Africana, onde procuramos levar as temáticas que estão sob a égide dos Direitos Humanos.

A agradável ‘Tertúlia’ de pensadoras e pensadores Negras e Negros que compõem os quadros da Universidade Federal de Uberlândia dos quais tive a oportunidade de obter novos saberes, além dos participantes com os quais foi possível interagir, me proporcionaram momentos memoráveis deixando claro para efetivamente participamos do combate a esta que é a pior mazela humana, o racismo temos muito a caminhar.

Tínhamos como arcabouço para sustentar nossa hipótese e o Objetivo Geral, os Objetivos Específicos, que percorridos um a um durante o estudo quiçá poderiam ser comprovados ou refutados, no caso, tanto hipótese e Objetivos Geral e Específicos foi possível à comprovação. Concluímos sim, que é possível através do ensino lúdico, conter a onda de intolerância, violência e racismo contra os escolares, principalmente no que tange a diversidade cultural e religiosa dos descendentes de Ameríndios e Negros.

Como Professor e professando o Candomblé - o Ritual Sagrado dos Orixás; tenho em mente ser um ponto de resistência para que a minha ancestralidade não seja esquecida nem passe pelo branqueamento que uma elite ariana e racista tenta imputar nesses mais de quinhentos anos da sociedade brasileira.

Me resta lutar para que Exu o poderoso e imenso Orixá negro que mais se assemelha aos seres humanos, uma vez, que traz à vontade, o desejo, a sexualidade, sensualidade e a dúvida, e que esses sentimentos, passem a ser bem-vindo na escola e afaste a falácia que a Igreja Católica tratou de associá-lo ao mal e ao Diabo (ao Diabo deles), para trazer o Jesus loirinho dos livros didáticos da Editora Vozes.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, J. S. dos. - **Fontes do direito ecclesiastico portuguez: summa do bullário portuguez**. Coimbra: F. França Amado, 1895. V. 1: Summa do bullario portuguez: 2.^a Série. Torre do Tombo, Biblioteca SV 796. Entrada n.º 2064, p. 361, nota 2, 2010.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT). **Veja o significado da Sigla LGBTQIA+**. Niteroi: Site da ABGLT. Disponível em: <https://www.abglt.org/Acesso> em 10 de out. de 2021.

BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BARROS, M. de. **Direitos Humanos Fundamentais dos Religiosos de Matriz Africana. Eficácia e Efetividade**. Brasília: MPT *In*: Palestra de Abertura do I Seminário Awúre – Direitos Humanos Fundamentais dos Religiosos de Matriz Africana. Eficácia e Efetividade. Em 23 de out. de 2021. Disponível em: awure.eadplataforma.com/lesson/detail/4/61/ Acesso em 23 de out. de 2021.

BOXER, C. R. **Relações raciais no Império Colonial português 1415 – 1825**. 2^a ed. Porto: Afrontamento, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Parecer nº 03/2004 CNE/CP**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e africana. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de mar. de 2004. Disponível em: Acesso em: 01 de nov. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em 30 de ago. de 2021.

BRASIL, **Lei Complementar nº 163 de 14 de junho de 2018**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno – RIDE. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LCP&numero=163&ano=2018&ato=010EzaE5UeZpWT6ff> Acesso em: 13 de ago. de 2021.

BITTENCOURT, C. M. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. *In: O saber histórico na sala de aula*. Circe Bittencourt (Org). São Paulo: Contexto, 2004.

COELHO, I. L. N. de. **O Axé na Sala de Aula**: Abordando as Religiões Afro-Brasileiras no Ensino de História. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em História (ProfHistória), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: www.labhoi.uff.br. Acesso em: 7 de set. de 2021.

DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

DIÉGUES JÚNIOR, M. **Etnias e culturas no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980.

GOMES, L. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares, volume 1 - 1. ed. - Rio de Janeiro : Globo Livros, 2019.

GONÇALVES, L. R. D; SILVA, M. V. da. **A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações**. – SMEC - Ituiutaba – UNIPAC, UFU/GEPOC. GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21.

GONÇALVES, L. R. D. **A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações**. 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.
DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2004.64>

GONÇALVES, M. **As Festas da Tia Ciata**. Rio de Janeiro: Jornal O Globo, coluna Saideira, Caderno de Cidades, 2016

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito Racial: modos, temas e tempos.** São Paulo: Cortez, 2008.

HOEPERS, K. (ed.). **A luta e a resistência de Hilária Batista de Almeida, a Tia Ciata.** (*on-line*) Disponível em: <https://catracalivre.com.br/samba-em-rede/luta-e-resistencia-de-hilaria-batista-de-almeida-tia-ciata/> Acesso em: 18 de mar. de 2021.

JORNALISTAS LIVRES.ORG. **O racismo não bateu à porta, mas entregou uma carta.** São Paulo: Portal Jornalistas Livres.Org
Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/o-racismo-nao-bateu-porta-mas-entregou-uma-carta/>. Acesso em 2 de ago. de 2021.

MACHADO, M. H. P. T. Os abolicionistas brasileiros e a Guerra de Secessão. *In: Caminhos da liberdade: histórias da abolição e do pós-abolição no Brasil* /ABREU, Martha e PEREIRA, Matheus Serva (Orgs.). Niterói: PPG História - UFF, 2011.

MACIEL, M. A. M. MEMORIAL “Gênero e Diversidade na Escola-GDE”, Brasília: UnB *In: Curso Gênero e Diversidade na Escola*, 2009
MACIEL, M. A. M. Oralidade, a História entre os lábios da Diáspora afro- brasileira no Cerrado. *In: DAMAS, Marisa Vieira; FREITAS, Fátima Regina Almeida de (org.). Patrimônio, Direitos Culturais e Cidadania - Resultados e Contribuições: Acesso e Participação à Vida Cultural, Informação e Comunicação.* 1. ed. Goiânia: UFG, 2017. v.4, p. 247-275.

MACIEL, M. A. M. Do amargo do café á alvura das saias das yaôs para fazer valer a lei 10.639/03! Goiânia: UFG. Ensaio Científico apresentado VII Seminário do CECAB “Interculturalidade e Ensino de História” e I Workshop do HCABA “História, Cultura e Educação Afrobrasileira”, dez. de 2015.

MACIEL, M. A. M. Onde está o Estado laico nas políticas públicas para a diversidade? Um estudo de caso da polêmica em torno do ‘Kit antihomofobia’. *In: Direitos humanos e fundamentais: diversidade e desafios*/Cristiano Anunciação, Daniel Machado Gomes, Renato José de Moraes e Sergio de Souza Salles (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021.

MARTINS, L. M. Afrografias da memória: o reinado do rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva, 1997.

MINAYO, M. C. S. de. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2013.

NOGUEIRA, C. R. F. **O Diabo no Imaginário Cristão.** Bauru- SP:EDUSC, 2000.

OLIVEIRA, M. A. de. **Os efeitos da colonização na construção da identidade do povo nordestino.** Recife: Biblioteca Central da Unicap. Monografia Acadêmica. 2005.

OPAS - **Alerta Epidemiológico** Nuevo coronavirus (nCoV). Washington: OPAS/OMS, 2019. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>
Acesso em: 27 de ago. de 2021.

PLACERES, G.; BATISTA, B. M.; GUIMARÃES, F. A. S. de. **O candomblé e a umbanda como formas de resistência da identidade cultural negra no Brasil.** Montevideo: XXXI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología “Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio”, 2017, Uruguay.

PRANDI, R.. **Mitologia do Orixás.** Companhia das Letras: São Paulo, 2001.

SAMPAIO, T. **O tupi na geografia nacional.** São Paulo: Editora Nacional: INL 5.ed. Introdução e notas de Frederico G. Edelweiss. [Brasília, DF], 1987.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. **Luzes e Sombras na cidade:** no rastro do castelo e da Praça Onze. - 1920/1945. São Paulo: Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC-SP, 2002.

SOUZA, N. N. da S. de. **Mulheres do Axé:** da invisibilidade social à visibilidade religiosa. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pósgraduação Stricto Sensu de Relações Etnicorraciais como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Etnicorraciais. CEFET, Rio de Janeiro. 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Luciane Ribeiro Dia Gonçalves e
Jefferson Rafael de Oliveira Souza

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA Jr: Afrocientistas e o desenvolvimento de habilidades básicas para aprender matemática

INTRODUÇÃO

Aprender matemática é um processo que não depende exclusivamente das características da disciplina nem das concepções acerca da aprendizagem de conceitos. Está intimamente ligado ao desenvolvimento de competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados durante todo o processo, resultante de estudos, experiências, raciocínio e observação.

Para que a escola se torne este espaço, urge renovar profundamente os espaços educacionais, de modo a motivar o trabalho, juntamente com o crescimento pessoal e social, propondo uma reestruturação curricular em todos os níveis de ensino, incluindo as práticas pedagógicas, o currículo, o sistema educativo e a própria sociedade. Tais modificações buscam manter a ciência em permanente evolução, auxiliando na resolução

dos problemas geracionais que são enfrentados pela sociedade, respeitando o tempo, e compreendendo que novos problemas surgem de acordo com suas vivências.

Acreditamos que a Resolução de Problemas é uma das metodologias que pode auxiliar na aprendizagem em matemática, sendo esta, concebida como uma forma de organizar o ensino que envolve mais que aspectos puramente metodológicos, incluem toda uma postura frente ao que é ensinar e, conseqüentemente, sobre o que significa aprender. A perspectiva metodológica da resolução de problemas corresponde a ampliar a conceituação como uma simples metodologia ou conjunto de orientações didáticas.

Considera o problema como uma situação nova, que coloca o resolvidor à frente da necessidade de desempenhar sua atividade cognitiva de forma criativa, encorajando na busca de estratégias originais, elaborando conjecturas e tomando decisões. Além disso, é uma situação que parte do resolvidor, algum tipo de conflito ou incerteza, e imobiliza uma conduta de quem tende a restabelecer a situação do equilíbrio perdido ao longo do caminho. É um processo complexo para o qual não existem regras fixas que garantam o êxito da solução, proporcionando uma situação que gera dúvidas e curiosidades e converte-se em um verdadeiro problema.

Para viabilizar o trabalho com situação problema, dentro dessa perspectiva, é preciso ampliar as estratégias e recursos de ensino e diversificar as formas e organizações didáticas para que junto com os alunos seja possível criar um ambiente de produção ou de reprodução do saber e, nesse sentido, os recursos da comunicação têm sido grandes aliados.

O presente trabalho tem como objetivo realizar um diagnóstico sobre as estratégias utilizadas por alunos das séries iniciais do 1º e 2º anos do Ensino Médio, a resolverem problemas envolvendo as operações de adição e subtração por meio de estruturas aditivas, como atividade recuperativa para as operações básicas de alunos do Projeto Afrocientista.

O Projeto Afrocientista é uma iniciativa da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), de realização de bolsas de Iniciação Científica para alunos de Ensino Médio, de baixa renda, negros e que possuam ligação direta com entidades culturais negras e periféricas. As ações alocadas neste Projeto têm como intuito despertar a vocação científica e incentivar talentos entre estudantes negros e negras matriculados em escolas de Ensino Médio, mediante sua participação em atividades de

pesquisa científica ou tecnológica desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiro – NEABs e entidades correlatas. A proposta pedagógica do projeto se sustenta em três pilares: iniciação às práticas da ciência; instrumentalização sobre o fazer ciências; e, formação para a cidadania e mobilização social.

A metodologia deste trabalho está amparada na pesquisa qualitativa e quantitativa, estabelecendo critérios classificatórios e de categorização. Desta forma, selecionamos 10 sujeitos, estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Médio, alunos com dificuldade de aprendizagem em matemática e ciências exatas de modo geral, sendo realizada uma introdução com as operações básicas (adição e subtração) relacionando com multiplicação e divisão, realizadas em um contexto multisseriado, com 10 alunos, de três escolas estaduais da cidade de Ituiutaba, estado de Minas Gerais.

Nesse percurso apresentaremos, a seguir, a fundamentação teórica referente a resolução de problemas aditivos e teoria dos campos conceituais na vertente ensino e aprendizagem, posteriormente o desenvolvimento metodológico, especificando detalhadamente o cenário da pesquisa e os dados selecionados e organizados em três quadros. Para finalizar, analisaremos esses dados e indicaremos algumas considerações, seguido dos referenciais trabalhados.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: IMPLICAÇÕES NA SALA DE AULA

Muitas discussões e muitos são os trabalhos apresentados em congressos, encontros, seminários, colóquios, grupo de estudos, mesa redonda, encontros e também publicações em revistas, anais de congressos regionais, nacionais e internacionais, periódicos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso, monografias, livros, etc., sobre como o professor que ensina Matemática pode trabalhar na sala de aula no desenvolvimento de conteúdos matemáticos para os alunos desde o Ensino Básico, abordando as tendências da Educação Matemática.

Para o desenvolvimento da matemática nas aulas ministradas pelo professor, o mesmo precisa ter a consciência de que não existe um método único identificado para o ensino da disciplina Matemática. É fundamental que o mesmo conheça diversas

possibilidades de trabalho em sala de aula para a construção do saber e de sua prática docente. Para Perez (2004, p. 250):

diante de uma crescente conscientização da profissionalização do magistério, que reflete numa profunda insatisfação e descontentamento pela baixa aprendizagem, por parte dos alunos, somos levados a sonhar com uma nova educação, que visa criar novos ambientes, e que proporcione mudanças em posturas e formação pré-serviço e continuada de professores de Matemática, com características de pesquisadores em seu ambiente de trabalho.

Pesquisas indicam que a Educação Matemática apresenta várias propostas de trabalhos para o ensino, sendo vista como uma educação comprometida com a cidadania, ética e cultura dos educandos. Entre essas propostas para o ensino da Matemática nesta nova concepção, aprofundaremos a Resolução de Problemas.

A ARTE DE RESOLVER PROBLEMAS

O desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em matemática é realizado pela troca de experiências na sala de aula, momento em que o docente explicita todo seu planejamento e conhecimentos referentes ao conteúdo proposto. Para que o ensino de fato ocorra é fundamental que o mesmo conheça diversas possibilidades de trabalho em sala de aula para a construção do saber e de sua prática docente.

O desenvolvimento das Pesquisas indica que a Educação Matemática apresenta várias propostas de trabalhos para o ensino, sendo vista como uma educação comprometida com a cidadania, ética e cultura dos educandos. Entre essas propostas para o ensino da Matemática nesta nova concepção, aprofundaremos a Resolução de Problemas.

A perspectiva da Resolução de Problemas se caracteriza por uma postura de inconformismo perante os obstáculos e ao que foi estabelecido por outros, é um exercício contínuo de desenvolvimento do senso crítico e da criatividade, que são características primordiais daqueles que fazem matemática. Dessa forma, atitudes naturais do aluno que não encontram espaço dentro do modelo tradicional de ensino, como é o caso da curiosidade e da confiança em suas próprias ideias, passam a ser valorizadas dentro desse processo de constante pesquisa Smole e Diniz (2016).

Tais conhecimentos corroboram com a Teoria dos campos Conceituais proposta por Vergnaud, que caracteriza os aspectos que são desenvolvidos no estudo do desenvolvimento e da aprendizagem desde as competências mais simples as mais complexas. Vergnaud (1996) define que os campos conceituais são, um conjunto de problemas, situações, conceitos, relações, conteúdos, e operações de pensamento, que são interligados.

O desenvolvimento da aprendizagem considera que as pessoas possuem conhecimentos prévios e que aprendem novos conhecimentos diariamente e que estes em interação elaboram novos conhecimentos continuamente. Vegnaud (1996) destaca que não faria sentido pensar na formação de um conceito isolado, mas sim em um campo conceitual.

Sobre este viés, o conceito sobre a Resolução de Problemas, pode ser observado nos trabalhos de Polya (2006), quando, em suas pesquisas, afirma que resolver um problema é encontrar uma passagem onde não se conheça previamente nenhum caminho, encontrando a forma de sair de uma determinada dificuldade, ultrapassar obstáculos, conseguir o fim desejado de forma não imediata, e utilizar meios adequados para essa resolução, pensando em um conjunto de conhecimentos e dados interdisciplinares.

Para Smole e Diniz (2016), a Resolução de Problemas se baseia na proposição e enfrentamento do que chamaremos de situação-problema. Isto é, ampliando o conceito de problema devemos considerar que a Resolução de Problemas trata de situações que não possuem solução evidente e que exigem que o resolvidor combine seus conhecimentos e se decida pela forma de usá-los em busca da solução. A primeira característica da perspectiva metodológica da Resolução de Problemas é considerar como problema toda situação que permita alguma problematização.

Huete & Bravo (2006, p.154) defendem que o ensino de resolução de problemas nas estruturas aditivas seja realizado em sua prática com problemas dos dois tipos:

A classificação dos problemas segundo as exigências apresenta grande importância prática, uma vez que, muitas vezes, a simples determinação do tipo de problema permite-nos precisar o mecanismo ou o caminho de sua solução, ou pelo menos, limitar a zona de busca, o que proporciona grande economia na solução.

Nem sempre esses dois tipos de problemas estão inseridos nos livros didáticos e também na prática pedagógica do professor que ensina matemática. Isso nos leva a pensar novamente na formação do professor, se o mesmo estudou em sua formação inicial ou estuda em sua formação continuada as práticas docentes que o fazem perceber a importância desse trabalho e introduzir em suas aulas essas questões.

Para viabilizar o trabalho com situações-problema, dentro dessa perspectiva, é preciso ampliar as estratégias e recursos de ensino e diversificar as formas e organizações didáticas para que junto com os alunos seja possível criar um ambiente de produção ou de reprodução do saber e, nesse sentido, os recursos da comunicação têm sido grandes aliados Smole e Diniz (2016).

Urge renovar profundamente a escola, de forma que esta se torne um espaço motivante de trabalho e de crescimento pessoal e social. Isso pressupõe, eventualmente, uma intervenção em todos os níveis de ensino, inclusive as séries iniciais do Ensino Fundamental, incluindo as práticas pedagógicas, o currículo, o sistema educativo e a própria sociedade. A Estrutura dos Campos Conceituais em conjunto com as perspectivas de interação com os níveis de ensino, propões um conjunto de situações, cujo tratamento implica em uma ou várias adições, ou subtrações, sendo estas uma forma de conceitualizar os conhecimentos para o ensino de matemática. É necessário que os professores que ensinam matemática promovam uma visão da disciplina como uma ciência em permanente evolução, que procura responder aos grandes problemas de cada época, mas também cria os seus próprios problemas, contextualizando assim o trabalho desenvolvido em sala de aula.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia desta pesquisa se baseou nos pressupostos de Garnica (2004) para o exame de produção veiculada na aplicação das atividades na escola, construindo uma análise cronológica de dados, sob uma perspectiva qualitativa e quantitativa, estabelecendo critérios classificatórios e de categorização. Para o autor, o adjetivo “qualitativa” está adequado às pesquisas que reconhecem:

a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meio de obtê-las podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas (GARNICA, 2004, p. 86).

Esta abordagem se configura junto aos pressupostos de D' Ambrósio (2008), que aponta a pesquisa qualitativa como um modo de se desprender do padrão, dando ênfase aos pensamentos e ideias das pessoas, procurando dar sentido a discursos e narrativas que antes não tinham destaque. Assim, o referido autor denomina a este tipo de pesquisa como o estudo da realidade de indivíduos, com o olhar voltado a compreensão dos discursos, sob a vertente do universo da pesquisa.

Para atingir estes objetivos, ao longo de um semestre, foi proposto o estudo de seis textos que norteiam as habilidades básicas de ler, escrever e resolver problemas para aprender matemática. Para refletir sobre a compreensão e a construção do conhecimento, a partir deste estudo, realizou-se uma síntese para cada momento. Destaca-se para cada estudo as temáticas: (a) comunicação em matemática; (b) textos em matemática; (c) ler e aprender matemática; (d) comunicação; (e) estrutura de problemas; e (f) diferentes tipos e formas de resolver problemas.

Os conhecimentos e as aprendizagens foram consolidadas por meio da construção de um portfólio, o qual tinha como objetivo organizar os trabalhos produzidos ao longo do período mencionado, reunindo assim as atividades e os momentos relevantes, selecionados posteriormente a uma análise com critérios pré determinados, tornando-se um instrumento de avaliação.

A organização do portfólio consiste em uma explanação da proposta da disciplina da metodologia de resolução de problemas, destacando em sua apresentação, os objetivos, a carga horária e a unidade acadêmica de referência. Paralelamente evidenciaram-se alguns autores que discutem a temática: George Pólya, Lourdes Onuchic, Kátia Stocco Smolle e Juan Ignácio Pozo.

As sínteses realizadas a partir dos estudos temáticos, conforme mencionado anteriormente, foram organizadas no portfólio na mesma ordem de sua elaboração, intercaladas com situações-problema construídas, desenvolvidas e analisadas junto a

coordenação do Projeto Afrocientista. Estas situações-problema originaram-se da reflexão dos textos estudados.

A pesquisa foi realizada com alunos das séries iniciais do 1º e 2º anos do Ensino Médio, a resolverem problemas envolvendo as operações de adição e subtração por meio de estruturas aditivas, como atividade recuperativa para as operações básicas de alunos do Projeto Afrocientista.

ANALISANDO OS PROBLEMAS APLICADOS

A elaboração das atividades ocorreu mediante aos problemas relatados de dificuldades nas operações básicas no conteúdo de matemática proposto na sala de aula, a diversificação das formas de abordagem ocorreu mediante a uma explanação das possibilidades de abordagem que podem ser empregadas na resolução de problemas, sendo fontes que podem desenvolver e explorar as especificidades dos alunos em sala de aula.

Mediante a observação dos problemas, pós aplicados aos alunos, buscou-se realizar uma análise, centrada nos objetivos que baseiam-se em desenvolver ações com problemas do campo aditivo, diversificando situações. Nosso objetivo consiste em desenvolver a sua capacidade de cálculo e utilização das informações necessárias para resolver problemas, neste caso problemas reais e contextualizados.

Prob	Recursos	Objetivos	Descrição do Problema	Tipo
Prob.1	Leitura e representação	Ampliar a utilização de representações para comunicar-se matematicamente.	Para fazer um doce de mamão é necessário um 1,5 kg de mamão para cada quilo de açúcar. Se a mãe de Cláudia tem 6 kg de mamão, quanto de açúcar é necessário para fazer o doce?	Estrutura do desenvolvimento
Prob.2	Leitura e representação	Articular o texto do problema e como é construído, enfatizando a coerência textual e a articulação da pergunta com o restante do texto.	Vou comprar um álbum para colecionar figurinhas. Tenho 123 figurinhas. Quero colar 3 figurinhas em cada página desse álbum. Quantas páginas no mínimo esse álbum deve ter?	Tiras
Prob.3	Leitura	Perceber como a pergunta de um problema está relacionada aos dados do problema.	Os caminhões produzidos por uma montadora precisam de 12 pneus para cada um. Quantos pneus serão necessários para montar 148 caminhões do mesmo tipo? $144 \div 12$, $144 + 12$, 144×12 e $144 - 12$	Que conta resolve
Prob.4	Leitura e representação	Perceber como a pergunta de um problema está relacionada aos seus	1 - No sacolão de Maria, as laranjas são colocadas em cada um dos seis sacos trançados, do tipo rede de pesca. Certo dia Maria colocou 144	Semelhanças e diferenças

		dados e ao texto, fazendo com que os alunos apropriem-se de estratégias de leitura que permitem compreender o papel dos dados e da pergunta na resolução de problemas.	laranjas em seis sacos, ficando todos com a mesma quantidade de laranjas. Quantas laranjas foram colocadas em cada saco? 2- No sacolão de Maria, as laranjas são colocadas em sacos trançados, do tipo rede de pesca. Certo dia Maria colocou 144 laranjas, em cada um dos seis sacos, ficando todos com a mesma quantidade de laranjas. Quantas laranjas foram colocadas em cada saco?	
--	--	--	--	--

Fonte: Construída pelos autores

Podemos afirmar que a educação é um processo contínuo, compactuamos do pensamento de Piaget (1973) que ressalta a importância do indivíduo (aluno) se relaciona com o objeto (instrumento para aprendizagem), deixando evidente que a construção de conceitos e conhecimentos só ocorrem mediante a um processo contínuo educacional, necessitando assim presença frequente nas atividades.

Os problemas desenvolvidos evidenciam a ausência de familiarização com a escrita e interpretação correta da língua materna, dificuldade esta identificada posteriormente a aplicação das atividades, presente mesmo em situações diversificadas sendo registradas em múltiplos contextos.

Nota-se no problema um (01), setenta por cento (70%) acertaram a questão e fizeram a resolução, os demais afirmam saber a resolução mas não conseguiram entender o problema, sabendo fazer operações, mas não conseguem interpretar o problema proposto. No problema dois (02) apenas cinquenta por cento (50%) acertaram, trinta por cento (30%) dos alunos que acertaram optaram por realizar por meio da divisão e vinte por cento (20%) dos alunos que acertaram optaram por realizar por meio da soma, os cinquenta por cento (50%) que erraram não conseguiram realizar a operação. O problema (03) apenas trinta por cento (30%) conseguiram interpretar o problema de leitura e interpretação e assemelhar com. Na pergunta quatro (04) apenas cinquenta por cento (50%) conseguiram achar mais de duas diferenças, sendo três semelhanças e três diferenças, relacionadas as quatro operações.

CONSIDERAÇÕES

Considerando a proposta inicial deste trabalho, podemos concluir mediante a percepção das aplicações, desenvolvimento e análises dos problemas propostos, que resolver problemas convencionais ou não convencionais não é uma prática constante e devidamente valorizada no processo de ensino e aprendizagem, principalmente nas aulas de matemática, pois os alunos não apresentam formas de leitura, estratégias de desenvolvimento e principalmente motivação para resolvê-los, sabendo realizar operações mas não relacioná-las com problemas diários.

A análise das atividades nos evidencia a ausência da compreensão referente aos acontecimentos presentes nas narrativas escritas. Não realizar estas interpretações pode deixar de potencializar a destreza para resolver problemas. Desta forma, acreditamos que desenvolver as habilidades de interpretação seja efetivamente necessário para o desenvolvimento do raciocínio e da criatividade dos alunos, seja em contextos escolares ou não escolares, os alunos esperam sempre que digamos o que tem que fazer se tornando um agente passivo no processo ou mesmo um mero executor.

Os alunos não possuem organização dos dados e alguns simplesmente não conseguem interpretá-las, evidenciando que os alunos não foram confrontados durante sua trajetória escolar com diversos tipos de problemas das estruturas aditivas ou a ausência de um trabalho mais diversificado por parte do professor ao apresentar problemas de adição e subtração.

A proposta do trabalho aplicada a metodologia de resolução de problemas aditivos nos permite identificar o perfil destes alunos, faz-se necessário estender a pesquisa para os alunos de Ensino Médio para identificarmos se esta é uma realidade de todos os alunos do Ensino Médio. Sendo a estrutura dos campos conceituais uma forma de considerar os saberes na resolução de problemas, possibilitando exercitar habilidades, desenvolvendo lhes o espírito crítico, criativo e inovador, construindo novos conceitos em matemática e em outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

HUETE, J. C. S.; BRAVO, J. A. F. **O ensino da Matemática: fundamentos teóricos e**

bases psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Resolução de Problemas nas aulas de Matemática: O recurso Problemateca - Coleção Mathemoteca**, v. 6. Porto Alegre: Penso, 2016.

PIAGET, J. **O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança**. In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973

POLYA, G. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

POZO, J. I. (Org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VERGNAUD, G. **Classificação das Tarefas Cognitivas e Operações do Pensamento Envolvidas em Problemas de Adição e Subtração**. In. Dentro. Adição e Subtração: uma Perspectiva Cognitiva. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum, 1982.

VERGNAUD, G. **A Teoria dos Campos conceituais**. In. BRUN, J. Didáctica das matemáticas. Tradução por Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

Jemmerson Antonio de Souza

A CONTRIBUIÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA APLICAÇÃO DA LEI nº 10.639/03 NO ESPAÇO ESCOLAR

Desde a promulgação da Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, diversas discussões sobre a situação dos currículos educacionais e do sistema educacional de ensino, permearam os setores que constroem e implementam políticas públicas para a educação no Brasil.

Tem-se pensado em políticas públicas e ações afirmativas para inserir os/as afrodescendentes em setores que não são marcados pela sua presença. Essas políticas se constituem em medidas especiais e temporárias que tem como objetivo acelerar o processo de concretização do princípio constitucional de igualdade, tendo em vista grupos vulneráveis tido como minorias étnicas e raciais, tendo como público central, mulheres, pessoas com deficiência, negros, entre outros, (Prim, et al, 2006).

Essas ações procuram concretizar a igualdade de oportunidade, induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando excluir do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial, reduzir a discriminação presente,

eliminar os efeitos psicológicos, culturais e comportamentais da discriminação do passado, implantar a diversidade e a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores da sociedade.

A consolidação da Lei nº 10.639/03 não depende apenas do poder público, faz-se necessário por parte dos docentes em se atualizarem sobre a temática, e se desnudarem de seus preconceitos em relação a assuntos que abordam a discriminação racial.

Diante disso, este capítulo tem como finalidade levar o leitor a compreender os pressupostos da referida Lei, sua relevância para formação sociocultural de discentes, docentes e equipe gestora presentes na educação básica, tendo como ponto central o papel do supervisor na escola, e as maneiras que o possibilitam constituir-se como um agente colaborador para o processo de concretização do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em sua instituição.

Foi utilizada como metodologia de trabalho a pesquisa bibliográfica, que “consiste na procura de referências teóricas publicadas em documentos, tomando conhecimento e analisando as contribuições científicas ao assunto em questão. Por ser de natureza totalmente teórica, é parte obrigatória de outros tipos de pesquisa”. Trazendo obras que discorrem sobre o tema em referência, procurando evidenciar de que forma o supervisor escolar pode contribuir para concretizar a implementação da lei 10.639/03, além de mostrar ao leitor o significado dessa lei.

QUESTÕES RACIAIS

Para um melhor entendimento do que motivou a promulgação da Lei nº 10.639/03, é importante compreender a questão racial e as desigualdades sociais de modo geral, sendo importante que se façam algumas considerações sobre raça e etnia.

Praxedes (2005) ao citar a Declaração sobre Raça da Associação Norte Americana de Antropologia de 1998, afirma que “as desigualdades atuais entre os chamados grupos raciais não são consequências de sua herança biológica, mas produtos de circunstâncias sociais históricas e contemporâneas e de conjunturas econômicas, educacionais e políticas.” (PRAXEDES, 2005, p. 110).

De acordo com Rocha (2006) o termo raça esconde as determinações históricas sob a neutralidade da determinação biológica, e os pesquisadores dessa área preferem

substituí-lo por etnia, abrangendo também as questões culturais, designando o sentimento de vida comunitária, de vínculo afetivo, da solidariedade, do compartilhamento de costumes e da crença na mesma origem e ancestralidade entre indivíduos, distinguindo-se, portanto, da classificação dos seres humanos como pertencentes a raças ou nações (PRAXEDES, 2005).

Segundo Rocha (2006), o fenômeno de o racismo ser tão antigo quanto humanidade precisa ser desmistificada, pois a escravidão presente nas sociedades medievais e antigas não se baseava na cor da pele, percebendo-se que a escravidão não nasceu do racismo, mas sim, que o racismo moderno é consequência da escravidão, sendo resultado de justificações e classificações ideológicas, com o objetivo de subjugação e exploração da força de trabalho, fundamentais para a solidificação do sistema capitalista no mundo.

O racismo moderno é uma forma ideológica de dominação de uma classe sobre outra, dentro das relações de produção da vida material. A questão da superioridade branca não estava presente na escravidão das antigas sociedades greco-romanas.

Conforme explica Praxedes e Praxedes (2003), o racismo é uma forma de ideologia que se desenvolveu no mundo moderno e ajudou na justificação da escravidão no Novo Mundo e as pretensões imperialistas da Europa ocidental em todos os continentes. Para Marx, são as relações de produção escravistas que colocam um ser humano em uma posição social de subjugação, de trabalho forçado, de exploração econômica, de opressão e violência material e simbólica. As representações desenvolvidas nas formas de consciência social com base na matéria prima dessa situação de opressão levaram ao desenvolvimento de uma ideologia racista que chegou até os nossos dias. O racismo, nos dias atuais, vem aliado ao quadro de pobreza produzido pela nova roupagem da organização econômica internacional no quadro do desenvolvimento capitalista (ROCHA, 2006).

Conforme Rocha (2006), o reaparecimento de grupos racistas, na Europa, de grupos nacionalistas radicais, pelo mundo, é como a questão do racismo está se apresentando no atual estágio do capitalismo. O aumento da imigração de pessoas oriundas de países paupérrimos, especialmente africanos, se tornou uma constante em países europeus. Estes ocupam nos novos países a periferia do sistema, morando em espaços marginais ou em construções precárias e exercendo subempregos. Com a crise

européia, esses imigrantes passam a ser vistos com o olhar do individualismo e da competição capitalista.

LEI 10639/03

Desde a década de 1970 o movimento negro vem reivindicando a inclusão da história do negro no currículo escolar, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam a temática racial e étnica dentro da pluralidade cultural em forma de orientação genérica, sem maiores consequências na produção de políticas educacionais. O Movimento Negro já alertava, nessa época, que a evasão escolar se dava além do déficit financeiro, também pela questão do racismo presente nos livros didáticos, além da falta de conteúdos que valorizassem a identidade da criança negra no currículo escolar.

Desde 1980, a ONU faz uma campanha mundial contra a discriminação racial e todas as formas de intolerância. Como consequência, surgiram políticas públicas de ações afirmativas para mulheres, portadores de necessidades especiais, negros e indígenas.

Na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, que aconteceu na África do Sul, de 31 de agosto a 07 de setembro de 2001, a proposta aceita pelo governo brasileiro foi a introdução no currículo escolar a disciplina “História Geral da África e do Negro no Brasil”. Tal proposta só veio a ser atendida, em 09 de janeiro de 2003, com a assinatura da lei 10639/03, originada no Projeto de Lei nº 259, apresentado em 1999, pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira, que acrescentou dois Artigos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96):

“Art.26-A- Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro-Brasileira.

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

Parágrafo segundo - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras”.

“Art.79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”. (BRASIL, 1996).

COMO APLICAR A LEI 10639/03 NA ESCOLA?

Desde que o governo federal sancionou a Lei nº 10.639/03, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, muitas discussões surgiram nos setores que lidam e pensam em Políticas Públicas para a educação do nosso país, que se preocupam em organizar ações afirmativas para inserir os afros descendentes em setores, que não são marcados pela sua presença. Essas políticas são medidas especiais e temporárias com o objetivo acelerar o processo de concretização do princípio constitucional da igualdade, visando os grupos vulneráveis como as “minorias” étnicas e raciais, as mulheres, deficientes físicos, etc (PRIM et al., 2006).

Ações afirmativas como essa, têm como objetivos: concretizar a igualdade de oportunidade, induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, acabando com a ideia de supremacia racial, contendo a discriminação presente e eliminar os efeitos persistentes nos níveis psicológicos, culturais e comportamentais da discriminação do passado, buscando inserir a diversidade e a representatividade dos chamados grupos minoritários nos diversos setores socioculturais e econômicos.

Porém, sua consolidação não depende apenas do poder público, mas também da ação dos educadores em se atualizarem sobre a temática, se liberarem de seus preconceitos. Valente (2005), ao referir-se ao assunto, declara que:

“De nada adianta dispor de livro didático e currículo apropriados se o professor for preconceituoso, racista, e não souber lidar adequadamente com a questão. Uma proposta de formação/capacitação dos professores para trabalhar com a temática é capaz de enfrentar o desafio lançado para a implementação da lei 10.639/03”. (VALENTE, 2005, p.63).

A escola, como um dos órgãos de disseminação do conhecimento, também repassa aos educandos preconceitos ligados à classe social, sexo e raças, dentre outros, de acordo com o sistema político vigente. Dessa forma os educandos passam nas escolas por discriminações, mesmo que de forma velada, que acabam modificando a trajetória de muitas crianças negras, principalmente, aquelas desfavorecidas.

Com a Lei nº 10.639/03, que alterou Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para auxiliar os educadores e administradores dos sistemas de ensino e demais interessados na sua implementação, a partir do que, principalmente as crianças negras, que aprenderão a valorizar sua história e sua cultura, procurando acabar com a discriminação que ocorre no Brasil há cinco séculos. Mas é importante “destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”. (DCN, 2004).

Porém, desde que a Lei foi implementada poucas mudanças ocorreram, embora atitudes esporádicas estejam sendo criadas, como fóruns estaduais e nacionais para discussão.

AÇÃO DO SUPERVISOR E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Por muito tempo houve uma ausência de discussões sobre a questão dos afrodescendentes na educação brasileira, esta omissão da discussão de temas que envolvem a questão racial mostra que a escola precisa pensar mais em práticas pedagógicas que façam emergir as problemáticas sobre as desigualdades raciais existentes no país.

Prim et al. (2006) destaca a existência de racismo, preconceito e discriminação nas escolas contra os afrodescendentes e ressalta que estas ações trouxeram problemas para a educação brasileira e para os próprios afrodescendentes que frequentam esse sistema, em destaque evidencia-se a baixa autoestima das crianças, uma vez que, que seu potencial não é reconhecido pelos professores, chegando a ser ignorados, fazendo com que seja crescente a timidez, o medo de se expressar, acarretando dificuldades de aprendizagem, levando ao fracasso escolar, entre outros fatores que contribuem para um tratamento diferenciado das crianças negras que frequentam as instituições escolares.

Buscando soluções para esses problemas, e uma saída desta situação para os afrodescendentes no país, tem-se traçando um quadro de lutas por uma educação antirracista e, nessa perspectiva, um dos papéis do supervisor, em sua prática diária, é

pensar no processo curricular, buscando trabalhar o coletivo numa perspectiva crítica e articulada com o projeto político-pedagógico da escola.

Para que isso ocorra satisfatoriamente, o processo de ensino-aprendizagem é o núcleo dessa prática, tendo o planejamento dos professores como atividade de orientação, envolvendo estudo, troca de experiências em relação à atividade a ser desenvolvida em sala de aula.

Estimular os professores a pensar planejamentos democráticos, críticos e inovadores faz com que o processo de ensino-aprendizagem para os alunos seja mais atraente e envolvente, e mais, quando este aborda temas que mostram a realidade dos alunos, o currículo se torna vivo obtendo maior participação dos alunos (Prim et al., 2006).

Propor ao professor uma prática inovadora é uma tarefa desafiadora para o coordenador, levando o corpo docente à criação conjunta, ao exercício da liberdade e às possibilidades efetivas de parceria. O acompanhamento desse trabalho pode desencadear um processo de formação continuada, onde o professor vivencia um novo jeito de ensinar e aprender e, com as novas experiências, avalia sua maneira de ser e fazer, incidindo mudanças nele e em sua atividade profissional.

Dessa forma, o professor assume a formação continuada, mesmo que a necessidade tenha sido gerada por uma demanda externa, aprendendo a aprender e transformar-se. Ao propor práticas inovadoras, é preciso que o coordenador ou supervisor as conecte com as aspirações, os anseios e o modo de agir e pensar do professor, para que estas tenham sentido para o grupo e contem com sua adesão (ORSOLON, 2001, p.23).

Em relação ao trabalho desenvolvido nas escolas sobre a questão racial, de acordo com Prim et al. (2006), pouco se trabalha, fala e se reflete sobre questões que envolvem as relações raciais existentes no país. Sendo, nesse contexto, função do supervisor fazer com que o tema seja abordado de uma forma diferente, mais inclusiva e democrática.

Souza (2003), a partir disso, explica que a escola:

“[...] além de suas metas gerais para todos os alunos, precisa ter metas para cada grupo, para cada aluno. Esse movimento entre o individual e o coletivo, o singular e o social, colocam para o coordenador pedagógico o desafio de articular ações – de reflexão, de planejamento, de ensino – com todos os

demais grupos da escola, para que se promova a educação” (SOUZA, 2003, p.102).

Assim, para pensar em grupos de estudos, discussões e divulgação de materiais sobre todos os aspectos abordados nas diretrizes da Lei nº 10.639/03, ou em textos que discutem a questão da diversidade, proporciona aos professores formação continuada a respeito de um assunto que deve ser trabalhado, agora como disciplina, na sala de aula de nossas escolas. Nos planejamentos tanto individuais quanto coletivos por séries ou parcerias, torna as atividades escolares mais ricas, e em relação à questão dos afrodescendentes no Brasil estas acabariam sendo abordadas por diversas perspectivas, por diversos contextos que não sejam somente os históricos (PRIM et al., 2006).

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E OS PLANOS DE ENSINO ENVOLVENDO QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL

Algumas vezes os professores têm receio de discutir temas que envolvem as relações raciais entre negros e brancos, pois de certa forma suas ações tanto na vida pessoal como na vida profissional são marcadas por ações de preconceito e discriminação contra afrodescendentes, percebendo-se que as ações quase sempre são involuntárias, por isso mal abordada, mal discutida e condicionada ao falar da escravidão de uma forma que faz do negro uma vítima, colocando-o em situação de vulnerabilidade.

Isso, de acordo com Sacristán, significa que não há experiência sem consequências para o agente que as realiza e para quem recebe os seus efeitos, que o acúmulo de experiência cria caminhos e bases, que são à base de prática educativa, como uma forma de consolidação da cultura. As ações passadas orientam as futuras, a prática dirige o futuro partindo da sabedoria acumulada e dos erros e dos acertos consolidados (SACRISTÁN, 1999, p.71).

É sabido que a carga histórica que envolve a questão dos afrodescendentes é bastante pesada e difícil de ser carregada, mas os professores devem estar atentos ao tipo de direção que vão dar aos temas abordados. Não se deve permanecer nas discussões que trabalham somente os costumes alimentares da população negra, a cultura na perspectiva do folclore, falando somente de mitos e lendas e de sua maneira de se vestir e dançar (PRIM et al., 2006).

Oliveira (2005) diz existirem alguns fatores que fazem com que professores encontrem dificuldade em tratar a questão racial em sala de aula:

- Dificuldade ou a resistência dos professores em trabalhar temáticas, que segundo eles não relação com a disciplina da qual trabalha.
- Dificuldade em reconhecer e lidar com a diferença, uma vez que a própria escola tende a homogeneizar os alunos.
- Os professores têm dificuldade em perceber e reconhecer o pertencimento racial dos alunos.

Diante disso, percebe-se a necessidade de um trabalho articulado da equipe pedagógica, dos professores, alunos e comunidade onde a escola está inserida, para que suas ações sejam válidas, reais e pontuais no que diz respeito à questão racial e social no país.

Discutir a questão étnico-racial no espaço escolar, é lidar com desafios, e nesse sentido, a escola ainda não está preparada para enfrentar as especificidades que o tema aborda. E o supervisor pedagógico deve estar atento para proporcionar à equipe docente momentos de reflexões mais amplas e conscientes que promovam possibilidades de transformação, para que este possa investir de forma mais democrática no ensino (PRIM et al., 2006).

É claro que apenas com a implementação da Lei, a maneira de pensar e a conscientização das pessoas não ocorrem de um momento para o outro quanto à questão étnico racial, pois uma norma não muda a realidade imediatamente, mas pode ser um impulso para introduzir em sala de aula um conteúdo rico em conhecimento e em valores”. (SILVA, 2005, p.42)

É importante se conhecer o que é diferente, trabalhar o diferente, pois todos os povos têm sua história. O povo africano, assim como os afrodescendentes tem sua história que é rica em valores, e respeito à diversidade. Oportunizando momentos de conhecimentos de outras etnias dentro do espaço escolar torna os programas curriculares mais ricos, mais amplos e mais diversos.

Assim, os professores devem pensar nos alunos que muitas vezes conhecem o mundo apenas através das palavras de quem os ensina. Para se entender esse processo, é necessário se ter uma boa orientação, coordenação, e a ação pedagógica por parte do Supervisor para assessorar os professores, refletindo com eles o planejamento e as práticas diárias, pois mesmo motivados, pensar em novas temáticas é muito complicado,

mas se trabalhando em conjunto, havendo a partilha de informações e experiências, o trabalho torna-se mais prazeroso.

SENSIBILIZANDO A EQUIPE ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DA ESCOLA

De acordo com Prim et al. (2006), a escola é o principal espaço de educação e socialização do ser humano, é onde ele tem a oportunidade de desenvolver-se em sua integralidade. Um espaço diverso e coletivo, que necessita de um projeto educativo compartilhado por todos os envolvidos, através de um compromisso social e humano.

E o processo de ensino-aprendizagem faz a ligação entre os profissionais da educação, é o foco do pensar e do agir pedagógico, onde são construídos e desconstruídos os saberes. E, a qualidade do trabalho educativo está intimamente ligada ao compromisso social, político e humano dos envolvidos, em todos os níveis, desde a administração pública até a família.

Quando ocorre a reflexão crítica da própria prática, esta causa melhorias na formação e atuação do supervisor pedagógico, em seu trabalho de articulação e mediação no espaço da escola, sempre ligado à direção, orientação, professores e alunos, num trabalho coletivo e dinâmico.

Sua função é fundamental também na formação continuada dos professores, quando procura realizar a reflexão constante do currículo e da prática pedagógica, conjuntamente com todo o corpo docente.

Isso ocorre a partir de um espaço democrático, onde os profissionais da educação, especialistas e professores, com um projeto de educação comum, objetivos claros e ações pautadas na ação-reflexão-ação, podem discutir abertamente seus problemas e experiências em busca de soluções.

Quanto à questão étnico-racial é preciso enfrentar o problema sem preconceitos, receios e medos. Os professores devem estar preparados para trabalhar com todas as temáticas que envolvem situações de preconceito, discriminação racial e social de uma maneira mais humana, pensando na diversidade étnico-cultural e racial dos alunos.

Para isso, os profissionais devem estar mais comprometidos com a educação, tendo um discurso mais democrático e sincero, olhando e percebendo as diferenças entre negros e não negros nesse país.

Para se pensar e buscar um mundo melhor existe o envolvimento de muitas coisas como eliminar a discriminação, o preconceito, a intolerância entre etnias que vivem em um mesmo país. Muita coisa seria diferente se as pessoas aceitassem, olhassem e percebessem que ser diferente é olhar o outro sem preconceitos (PRIM et al., 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas não vivem sozinhas. Vivem em um grande grupo, onde todos são diferentes, com características, gostos, crenças, culturas diferentes, um conjunto social e histórico construído e constituído diferentemente entre os povos. Dessa forma é impossível que se considere uma cultura, com sua história melhor em detrimento de outra, e fazer dela um padrão, desconhecendo e desvalorizando as outras.

Com a globalização, criou-se com um belo discurso de possibilitar o acesso à diferentes culturas, informações de todos os lugares. Mas, isso fez com que, em muitos casos, aumentasse o preconceito entre as pessoas, principalmente em relação as classes sociais desfavorecidas economicamente, os ditos fora dos padrões de beleza, crescendo os julgamentos e avaliações entre as pessoas. É preciso trabalhar a mudança de pensamento de preconceitos e discriminação, seja em relação a gênero, cor e religião, para propor justiça e igualdade entre as pessoas.

A educação e o espaço escolar não podem negar esta função, sendo necessário trabalhar a história e a cultura de todos, valorizando, refletindo e agindo para a busca de outras formas de pensar na sociedade atual.

Para isso é importante a formação de professores, para que possam analisar, criticar e selecionar os conteúdos, metodologias, e as melhores opções de trabalho pedagógico com as diferentes faixas etárias e disciplinas de forma interdisciplinar.

Diante disso, a escola e os professores não podem se omitir, e juntamente com os pais e a comunidade buscar uma maior integração entre todos, realizar projetos, dentro e fora da escola, com espaços para encontros coletivos e formação continuada.

E a escola não pode negar a verdadeira história dos afrodescendentes, da sua verdadeira luta pela liberdade e pelo seu reconhecimento. E, através de uma releitura dos elementos que compõe as culturas negras no Brasil é que se terá um meio, um

aprofundamento pedagógico, que leve para uma pedagogia genuinamente brasileira, capaz de resgatar uma cultura nossa, considerada, muitas vezes marginal, mas que responde pela identidade cultural do país, presente em todos os setores da sociedade.

A implementação da lei 10.639/03 só vem a contribuir e somar as muitas discussões presentes no país. A efetivação da lei levará tempo, pois é necessária uma boa estrutura de materiais e cursos de formação continuada para os professores terem condições de levar essa temática para a sala de aula. E, os supervisores devem se preocupar com questões que nas quais os alunos são pessoas que vivem numa mesma sociedade, com culturas diferentes, cores diferentes, e situações sociais diferentes, que precisam ser discutidas no âmbito escolar com o compromisso de tornar o Brasil mais igualitário, respeitando as diferenças de cada um.

É importante educar o olhar do educador para que percebam que os conteúdos afro-brasileiros estão presentes na vida, na realidade, sendo inclusivos na luta por uma sociedade mais solidária.

Com a pesquisa percebeu-se que a escola, como um todo, necessita pensar mais nas diferenças, na diversidade e que, a função de um supervisor no espaço escolar, é importante para dar condições de se discutir essas questões, bem como fomentar a formação continuada. Além de vivenciar e participar da formação continuada com a equipe de profissionais da escola, falando de assuntos referentes à realidade da comunidade onde a escola está inserida, e participando de todo o cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, N. V. **Supervisão em educação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1976.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2001.

CUNHA Jr., H. **Educação popular afro-brasileira**. In: LIMA, I; ROMÃO, J.; org. Série Pensamento Negro em Educação nº. 05. SC: Editora Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1997.

DAOLIO, W. A. **Novos Rumos na Supervisão**. São Paulo: Editora Estrutura Ltda., 1977.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. **Educação e Poder: introdução a Pedagogia do conflito**. 1. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

HENRIQUES, R. **Educação e desigualdade racial**. In: PANTOJA, S.; org. Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NÉRICI, Imídio Giuseppe. **Introdução à supervisão escolar**. São Paulo: Atlas, 1986.

OLIVA, A. R. **Reflexões de uma pesquisa acerca do ensino da História da África**. In: ROCHA, M.J.; PANTOJA, S.; org. Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica. Brasília: DP Comunicações Ltda., 2004.

OLIVEIRA, V. R. E. M. de. **Um currículo multicultural: práticas inclusivas e a afro-descendência**. In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e (Org.). Negro e Educação: identidade negra, 2005.

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org). O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. São Paulo: Loyola, 2001.

PRAXEDES, R.; PRAXEDES. W. **Marxismo e políticas de cotas**. Maringá: Revista Espaço Acadêmico, Maio de 2003. Artigo disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/22rwpraxedes.htm>. Acesso em 15/06/2021.

PRAXEDES. W. **A questão da educação para a diversidade sócio-cultural e o etnocentrismo**. In: ASSIS, V. S. Introdução à antropologia. Maringá: EDUEM, 2005.

PRIM, G; SENHORINHA, M. R; CABRAL, T. R. A. de. **Políticas de Ação Afirmativa na Educação: Possibilidades de Reflexões e Implementação da Lei 10.639/03 na Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi**. Universidade Do Estado De Santa Catarina – Udesc, Centro De Ciências Da Educação – Faed, Curso Pedagogia – Habilitação Supervisão Escolar. Florianópolis, julho de 2006.

ROCHA, L. C. P. da. **Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo**. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre do curso de Mestrado em Educação e Trabalho, linha de pesquisa “Políticas e Gestão em Educação”, Setor de

Educação, Universidade Federal do Paraná. Orientadora: Profa. Taís Moura Tavares. Curitiba, 2006. Disponível em www.nupe.ufpr.br/paixao.pdf. Acesso em: 13.Jun.2012.

SACRISTÁN, J. G. **A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa.** In: Poderes Instáveis em Educação, 1999.

SANTOS, J. D. G. dos. **A Lei 10.639/03 e a Importância de sua Implementação na Educação Básica.** Artigo sem data (s.d.), disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf. Acesso em: 13. Jun. 2012.

SIGNORETTI, A. E. R. S. Formas de Trabalho: Situações diversificadas possibilitam a aprendizagem da criança. **Revista do Professor.** Porto Alegre, n° 11, out/dez2000, p.8-11.

SILVA, Lindalva Oliveira da. **Planejamento do Serviço de Supervisão Pedagógica.** In. Revista Amae Educando. Belo Horizonte. N° 257, p. 37-41, nov. 1984.

SILVA, N. S. F. C. da. **O papel do supervisor no atual contexto educacional.** Cadernos Cedes, Campinas, Editora Cortez; CEDES, v.7, jun.1982. p.6-17

SILVA, P. B. G. e. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras.** In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na escola. Brasília, 2005.

SILVA, P. V. B. da.; COSTA, H. **Notas de História e Cultura Afro-Brasileiras.** Editoras UEPG e UFPR, 2007.

SOUZA, V. L. T. de. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** In: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2003.

VALENTE, A. L. **Ação afirmativa, relações raciais e educação básica.** In: Revista Brasileira de Educação, 2005.

Parte III

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: arte, cultura e diversidade

Rosilene Aires e Francisco Amaro Gomes de Alencar



A DIÁSPORA CONGO-ANGOLANA, MOÇAMBICANA E SEUS DESCENDENTES NOS SERTÕES DO CEARÁ.²⁵

A viagem rumo ao entendimento da diáspora africana revela as características do povo afrodescendente cearense. Entender este movimento migratório possibilita considerar que as diversas culturas, línguas e religiões transplantadas para o Brasil e para o Ceará de forma autoritária durante o processo de escravização, são heranças basilares da constituição do povo e do território.

O tráfico demográfico da África para o Brasil, segundo Anjos (2013, p.140), “foi, durante quase quatro séculos, uma das maiores e mais rentáveis atividades [...], a ponto de se tornar impossível precisar o número de africanos retirados de seu *habitat*²⁶ com sua bagagem cultural [...] para a formação de uma nova realidade.”

²⁵ Este trabalho compõe uma pesquisa de doutorado em andamento do curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará- UFC.

²⁶ Grifo do autor.

Os estudos de Anjos (2013), Gomes (2019), Alencastro (2018), Alpers (2018), Parés (2018) e Slenes (2018), indicam aproximações de 10 a 13 milhões de vidas africanas em diáspora. Dos africanos desembarcados vivos no Brasil entre 1500 e 1867 cerca de 75% vieram da África Centro - Ocidental (Gabão-Congo-Angola) e 25% são oriundos da África Ocidental ou Costa da Mina (Baía do Benim, Senegâmbia, Senegal, Gabão e Nigéria) e da África Oriental (principalmente de Moçambique). (ALENCASTRO, 2018; ALPERS, 2018; PARÉS, 2018; SLENES, 2018; GOMES, 2019).

Tomando como base que a “encruza compreende a coexistência de diferentes rumos” (RODRIGUES JÚNIOR, 2016, p.05), e a diáspora africana a cruzar o Oceano Atlântico e ao encruzar os diversos povos, incidiu diversos caminhos e abordagens epistemológicas. É necessário considerar que os séculos de deslocamentos forçados estabeleceram fronteiras constituídas e impostas com o objetivo de expandir o capitalismo. (ANJOS, 2013). Tornar-se relevante situar esse movimento migratório como uma atividade econômica que expandia fronteiras e construía territórios diversos.

No Brasil o número de africanos legal e ilegalmente desembarcados é controverso diante dos registros e das estatísticas que foram mascarados para esconder fraudes contábeis e fiscais da coroa portuguesa.

A palavra diáspora, de acordo com Lopes (2011), tem origem grega e significa dispersão. O fluxo afro-diaspórico pode ser considerado um movimento migratório violento e autoritário do tráfico de escravizados que espalhou negros africanos por todos os continentes. Este fenômeno compreende dois momentos:

O primeiro, gerado pelo comércio escravo, ocasionou a dispersão de povos africanos tanto pelo Atlântico quanto pelo oceano Índico e mar Vermelho, caracterizando um verdadeiro genocídio, a partir do século XV – quando talvez mais de 10 milhões de indivíduos foram levados, por traficantes europeus, principalmente para as Américas. O segundo momento ocorre a partir do século XX, com a emigração, sobretudo para a Europa, em direção às antigas metrópoles coloniais. O termo “diáspora” serve também para designar, por extensão de sentido, os descendentes de africanos nas Américas e na Europa e o rico patrimônio cultural que construíram. (*Id.*, 2011, p. 453).

Segundo Cashmore (2000), emergem três enfoques da noção de diáspora seja como categoria social, como forma de conscientização ou ainda de produção cultural.

Na primeira o termo refere-se a uma comunidade cujas redes sociais, econômicas e políticas atravessam as fronteiras das nações-estado. Na

segunda, refere-se à consciência individual de uma extensão de conexões descentralizadas e multilocalizadas, de estar simultaneamente “em casa e longe de casa” ou “aqui e lá”. Na terceira, a ênfase recai sobre a fluidez dos estilos construídos e das identidades entre os povos na diáspora. Trata-se da produção e reprodução de formas híbridas de cultura. (*Id.*, 2000, p.169-171).

Os três enfoques são relevantes as pesquisas sobre a formação dos povos brasileiro e cearense. Trata-se aqui do primeiro momento da diáspora africana, com a chegada de povos africanos nas principais províncias brasileiras receptoras de milhões de escravizados, tendo as cidades do Rio de Janeiro, Salvador e Recife como os principais portos de desembarque. Assim, os pontos de embarque na África e de desembarque no Brasil dos povos que chegaram nas rotas do tráfico, destacando alguns aspectos em relação a sua identificação étnica. Posteriormente, caracteriza-se os principais registros geohistóricos da presença africana e suas heranças culturais no Ceará, entendendo a presença africana na ocupação dos sertões semiáridos.

Neste sentido, “o conceito geográfico de diáspora relaciona-se à dispersão de uma população e das suas matrizes culturais e tecnológicas. [...] Podemos identificar a construção de territórios pela mobilidade das migrações.” (ANJOS, 2011, p. 263). Compreende-se que a construção do território cearense, por exemplo, tem como uma de suas representações as resistências africanas nos diversos espaços: quilombos, terreiros, entre outros.

Esta resistência é uma das reações significativas a opressão escravista, ao mundo capitalista, a exploração de uma nação sobre outra e a hierarquização das raças, buscando a recriação da vida afro-diaspórica no território cearense pelos povos que aqui chegaram.

De acordo com Rodrigues Júnior (2016, p.08), “o que foi a maior dispersão populacional forçada da história foi também o cruzar de infinitas sabedorias e experiências civilizacionais que codificaram a invenção de outros mundos.” Estas rotas transatlânticas são algumas pistas das origens africanas do povo negro cearense.

Souza (2017), considera que a sociedade colonial nos sertões semiárido cearense era colorida na pigmentação da pele e nas disputas por terras, por cargos e pela luta para manter a vida. Assim, “o sertão é a fronteira livre que recebe, para além de pessoas, a excitação das suas liberdades, dos seus movimentos comerciais, dos sentidos das coisas sobre as coisas.” (*Id.*, 2017, p.44). Assim, compreende-se que é na diversidade ambiental e social da região sertaneja, que os povos africanos constroem modos de vida afro-

diaspóricos. É, portanto, no caminho do gado que surgem as primeiras vilas coloniais do sertão cearense. E mesmo as do litoral, como Aracati e Acaraú, estavam vinculadas as atividades agropastoris do sertão. Além destas atividades ao longo dos séculos XVIII e XIX ocorreu ainda o desenvolvimento da lavoura algodoeira nos sertões e o cultivo do café nas áreas de serra. (SOBRINHO, 2011).

No domínio sertanejo, a economia era subordinada as condições de semiaridez, “com solos duros e pedregosos onde brota uma vegetação baixa, rala e espinhenta, agressiva ao extremo” (BARROSO, 2019, p.15), onde foram desenvolvidas atividades agropecuárias na maioria das vilas coloniais. Para além destas atividades econômicas de grande escala, as famílias negras africanas e afrodescendentes desenvolveram culturas agrícolas de subsistência de milho, feijão, mandioca, entre outros, adaptadas as condições climáticas.

A DIÁSPORA AFRICANA: ALGUNS ASPECTOS

Na vivência afro-diaspórica, as práticas culturais e os modos de ser e está no mundo são re-construídos, re-inventados, re-significados e re-conectados pelos povos africanos diante dessa migração forçada. Este é um estudo afro-diaspórico que considera, a diáspora para além dos deslocamentos forçados, é portanto, um movimento simbólico e cultural que constrói múltiplas e híbridas identidades. (REIS, 2012). Abordar a diáspora africana é compreender quais as nações africanas e as suas identidades foram reveladas no Brasil e nas relações diaspóricas transatlânticas.

Em se tratando das origens da diáspora africana no Brasil e no Ceará, os estudos de Verger (1987, p.9), apontam quatro períodos do tráfico, são eles: “o ciclo da Costa da Guiné (século XVI), o ciclo dos países de língua Bantu, principalmente, o Congo e Angola (século XVII); o ciclo da Costa da Mina (século XVIII); e o ciclo da Baía do Benin (até meados do século XIX).” A pesquisa de Verger, baseou-se em documentos e registros náuticos entre os países, com ênfase nos maiores pólos do tráfico de escravizados de África-Brasil/Nordeste, inclusive, concentrando-se no comércio entre a Bahia e o Benim. Os povos africanos escravizados que desembarcaram na Bahia, constituem uma das rotas da dispersão africana regional, inclusive para a Província do Ceará.

Os estudos de Anjos (2011; 2013), revelam as quatro rotas da diáspora africana, indicando os territórios africanos mais atingidos pelo tráfico transatlântico e alguns destinos destes escravizados no Brasil. No século XVI a rota da Alta e Baixa Guiné correspondeu aos limites internacionais atualmente dos seguintes países: Serra Leoa, Senegal, Guiné, Guiné-Bissau, Nigéria, Benin, Busqueira, Faso, Gana, Chegar no Bosta do Marfim, Libéria, Mali e Gâmbia. Os quantitativos africanos tinham destinos diversos ao chegar no Brasil, tais como: Pernambuco, Bahia, Maranhão e Grão-Pará.

No século XVII e XVIII as rotas que prevaleciam no tráfico tinham origem na Costa de Angola e na Costa da Mina. “A conhecida Costa de Angola corresponde atualmente aos seguintes países: Angola, Gabão, República Democrática do Congo e Guiné-Equatorial.” (ANJOS, 2011, p.263). Os destinos dos africanos no Brasil foram: Bahia, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro, São Paulo e outras regiões do Centro-Sul do Brasil.

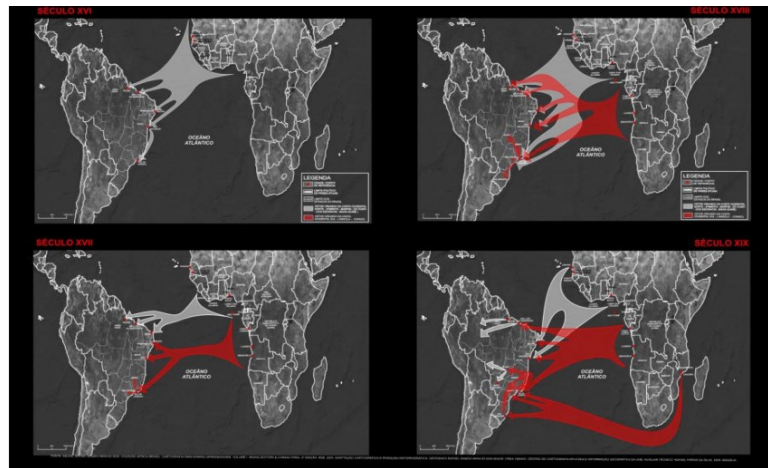
A antiga Costa da Mina compreende, atualmente, os seguintes territórios nacionais: Costa do Marfim, Libéria, Burquina Fase, Mali, Niger, Congo, Gana, Togo, Benin, Nigéria, Camarões. E os principais destinos no Brasil destes escravizados foram: Grão-Pará, Maranhão e Rio Grande do Norte.

No século XIX, segundo Anjos (2011; 2013), a rota do povo Bantu tem origem na Costa Angolana e na Costa de Moçambique e não destacou os destinos brasileiros deste período. Este momento do tráfico é caracterizado pela sua proibição e pelo apagamento de inúmeros registros dos quantitativos africanos escravizados. As pesquisas de Anjos, remontam as origens e os destinos destes deslocamentos com a representação gráfica por meios de mapeamentos dos quantitativos de africanos transportados nas rotas da escravização transatlântica.

Nas trilhas dos estudos de Verger (1987), os quatro períodos do tráfico negreiro estabelecidos em Gomes (2019), possuem a mesma escala cronológica daquele autor, ou seja, do século XVI a meados do século XIX. Os estudos de Alpers (2018) acrescenta a estas análises de Verger ao considerar que o último período histórico da escravidão foi a dos africanos orientais vindos, principalmente, de Moçambique. Este representou, portanto, a segunda etapa da chegada do povo de língua Bantu nas províncias brasileiras, inclusive para o Ceará.

Em função da escravização, os pontos de embarque de homens e mulheres provenientes de diversos países africanos e de microssociedades caracterizavam-se por “chefias descentralizadas da Alta Guiné e da Senegâmbia como de impérios e reinos do Daomé, Oyó, Ndongo, Ketu, Matamba e outros; ou de cidades como Uidá e Luanda, nas áreas ocidentais e centrais africanas, entre savanas e florestas” (GOMES, 2015, p. 08). Baseando-se em Anjos (2011; 2013), as rotas do tráfico, as regiões de embarque nos países africanos e os destinos do tráfico transatlântico no território brasileiro são destacadas na Figura 01 a seguir:

FIGURA 1: Rotas da diáspora africana no Brasil.



Fonte: Anjos (2011, p.264).

O primeiro quadro à esquerda e acima, na Figura 01, representa o ciclo da Guiné, tendo os portos de origem no Senegal, Senegâmbia e Guiné-Bissau passando por Cabo Verde. (VERGER, 1987; GOMES, 2019; ANJOS, 2013). Conforme Parés (2018), a Alta Guiné corresponde a região que se estende desde o rio Senegal (atual Senegal) até o cabo Monte (atual Libéria) e o cabo Lopez (atual Gabão) e constituiu o ponto de embarque no século XVI. Nesta região, algumas das línguas faladas são: wolof, serer, balanta, fula, temne, além da matriz mandê (mandinga, soninke, bambara), ou seja, é uma região que apresenta uma diversidade cultural dos povos.

No segundo quadro à esquerda e abaixo da figura 01 representa, além da Guiné, a segunda rota de escravização de origem congo-angolana no século XVII que se estendeu até 1850, de onde vieram a maioria dos escravizados. Na África, o maior porto de

embarque foi Luanda, hoje capital de Angola, de onde saíram, neste período, 2,8 milhões de escravizados. (ANJOS, 2011; GOMES, 2019).

O terceiro quadro à direita e acima na figura 01, representa os estudos de Verger (1987) sobre a região da Costa da Mina e do Benim com o Brasil, considerada por este pesquisador a principal rota dominada pelos baianos como os maiores traficantes. O segundo maior ponto de embarque foi Ajudá, na República do Benim com 1 milhão. E o terceiro foi Benguela com 764 mil pessoas. (GOMES, 2019). As regiões da Costa da Guiné e a Costa da Mina, são os lugares que sediaram o embarque e o comércio dos dois primeiros ciclos de dispersão africana no Brasil.

O último quadro diaspórico africano encontra-se a direita e abaixo na figura 01, são as rotas no século XIX, vindas de Moçambique, da Costa da Mina e da Costa de Angola. Conforme Alpers (2018), os africanos orientais foram chamados de “moçambiques”, “quilhimanés”, quando embarcados na foz do rio Zambeze, de “inhambane”, quando embarcados no sul de Moçambique, e outro ainda de “mombaça”, quando saídos do Quênia, e ainda os “quiloa”, quando embarcados no sul da Tanzânia. Os registros de grupos étnicos distintos como os makuas (norte de Moçambique), os mucenas (vale do Zambeze) e os yaos da África-Centro-Oriental, indicam as distorções das identidades africanas na diáspora.

A presença dos africanos orientais, segundo Alpers (2018), foi ocasionada devido ao baixo preço que atraiu os mercadores portugueses, além da anulação prévia da Coroa em relação ao tráfico direto entre Moçambique e o Brasil, são alguns fatores que possibilitaram durante a primeira metade do século XIX, a efetivação do embarque de escravizados da ilha de Moçambique e dos portos de Ibo, Quelimane, Inhabane e da baía da Lagoa.

Em relação ao primeiro ciclo da escravização, os africanos eram vendidos como sudaneses ou “peças da Guiné”, “eram na realidade originários de Angola e do Congo. E, durante certo tempo, os navios negreiros procedentes do Congo e de Angola tinham que pagar impostos na Ilha de São Tomé antes de rumar para o Brasil”. (LOPES, 2014, p. 27). Estes aspectos, explicam possíveis erros históricos e científicos ao retratar a origem africana dos diversos povos correlacionando-os somente aos pontos de embarque quando, na verdade, foram capturados de diversos países.

Ainda em fins do século XVI, autoridades consideravam um dos principais inimigos da colonização “os “negros da Guiné” (como eram chamados em geral os africanos escravizados), fugitivos que viviam em algumas serras e faziam assaltos às fazendas e engenhos.” (GOMES, 2015, p.12).

Em relação ao segundo ciclo dos países de língua Bantu ocorrido, principalmente, no século XVII, os grupos étnicos constituem o povo Bantu da África Centro - Ocidental, provavelmente, escravizados no Brasil foram: os fangs e seus aparentados mbulus e betis (Gabão); os bacongos, com seus subgrupos (Angola/Congo); os ovimbundos localizados em Benguela (Angola); os bundos localizados na área litorânea ao norte de Luanda (Cuanza); e os hereros (Angola e Namíbia); os congos, localizados na região setentrional de Angola; além dos ba-ronga, ba-tonga, bashope, ba-senga, ba-ngon (nguni), macua e ajaua (Moçambique). (LOPES, 2014; RIEDEL, 1988).

As diversas etnias africanas escravizadas nas fazendas e engenhos brasileiros, reagiam a condição imposta, enfrentando com isso determinados estereótipos e perseguições. Vale destacar que o primeiro registro de toda essa violência sistemática ocorrida no século XVII ocorreu na República de Palmares que aquilombou o povo bantu dos atuais países Angola e Zaire no atual Estado de Alagoas, enfrentando forte repressão de origem pernambucana, entre outras. (FUNARI, 1996; PRICE, 1996).

O ciclo da Costa da Mina, isto é, do Benin, ocorreu a partir do século XVIII e constituem os últimos períodos do tráfico de escravos para o Brasil, no qual os iorubas e malês chegaram nas províncias brasileiras. (LOPES, 2014; RIBEIRO, 2014). Foram transportados na condição de escravizados os malês das peules (fulas, fulbés ou fulanis) e os tucolores que se localizam basicamente no território senegalês. Além dos hauças, mestiçados com os fulas, da Nigéria; os mandingas da Guiné-Bissau e de Gana; os fulas do Senegal, do norte da República dos Camarões, incluindo o norte da Nigéria e países vizinhos, e os “minas” que podem ser negros mandingas, nagôs, fulas, tucolores, hauças, etnias que mais deram negros islamizados ao Brasil.” (LOPES, 2014, p.53).

Dos africanos ocidentais, Parés (2018) indica que vieram, principalmente, do Benin, dos povos do seu entorno além da Nigéria. Foram chamados de escravos da nação “mina” e distribuíram-se pela Bahia (75,6%), em menor número em Pernambuco (11,4%), no Maranhão (8,2%) e no Sudeste (4,2%). Entenda-se por escravo mina aquele vindo da África Ocidental, da chamada Costa da Mina, sobretudo do golfo do Benim. Tratava-se

de um nome genérico para designar nagôs (iorubas), jejes (aja-fon, daomeanos), haussás (aussá, ussá). Eram africanos de Cabo Verde, Gabão, São Tomé, Calabar, do Sudoeste da Nigéria, entre outros. (REIS, 2010; SCHWARTZ, 1996).

Nesse contexto, a cidade de Salvador era considerada a segunda mais populosa em 1830 sendo a primeira o Rio de Janeiro principal ponto de desembarque do tráfico. Em Salvador estava, portanto, o segundo porto negreiro brasileiro.

Do outro lado do continente na África, “os nagôs já representavam cerca de 30% dos escravizados, a maioria originária de Oyó e circunvizinhança, aqui incluindo Ilorin.”²⁷ (REIS, 2010, p. 36). Destas cidades do Benim, além de outras, podem ter desembarcado em Salvador cerca de 1,6 milhão de escravizados. Estes, aos poucos, dispersavam-se para as outras Províncias dentre elas, o Ceará. Mais da metade destes povos africanos vieram da chamada Costa dos Escravos, entre o Benim e a Nigéria. (GOMES, 2019).

O povo Iorubá encontrado, principalmente, no Benim e na Nigéria foram transferidos para o Brasil e ficaram conhecidos por escravos da nação “nagô” (oyós, ijexá, eubá ou egbá, ketu, ibadan, yebu ou ijebu e grupos menores). Estes aportaram no Brasil sendo grande parte islamizados e foram escravizados conhecidos no século XIX, nas terras baianas com a revolta dos malês. (RIBEIRO 2013; LOPES 2011; REIS 2010).

Um pouco antes da revolta dos malês, é importante destacar o levante do povo muçulmano haussá em 1814. Estes se constituíam apenas 6% dos escravizados na Bahia, além dos libertos que vivam na cidade de Salvador e seus arredores. Os africanos já aquilombados recrutavam nos cantos, que eram grupos organizados de trabalho em vários pontos da cidade. “Haviam cantos de nagôs, haussás, jejes, angolas (Ovimbundos, Congo, Benguela etc), entre outros. Nos cantos, escravos e libertos cooperavam em si.” (SCHWARTZ, 1996, p.383).

A diversidade, a mestiçagem e a resistência estão presentes nos minas, iorubas, haussás em diáspora. As suas re-existências culturais e religiosas nos diversos lugares do Brasil representam a sua contribuição à formação do povo brasileiro. Apesar dos muçulmanos haussás e nagôs, estarem à frente da rebelião escrava de 1814 e 1835 (REIS, 2010), os registros geohistóricos de sua presença no território cearense são pontuais.

²⁷Oyó Ilê capital do reino, destacou-se como um dos Estados mais poderosos da região interiorana do golfo do Benim. Ilorin era a cidade que concentrava muçulmanos de origem ioruba, haussá e fulâni além de gente adepta de orixá, que constituía a maioria dos habitantes. (REIS, 2010)

Torna-se necessário investigá-los e encontrá-los em narrativas orais que formam os territórios negros do Ceará, a exemplo, os terreiros de candomblé, os quilombos, entre outros.

Destaco ainda a cidade de Recife que constituiu o terceiro porto negreiro brasileiro com um fluxo de 854 mil pessoas. Quase 90% destes desembarcados saíram de Angola e do Congo, dispersando-se em rotas migratórias interprovinciais. (*Id.*, 2019).

A resistência negra do século XIX em Pernambuco foi marcante pois, de acordo com Carvalho (1996), nesta época surgiu o quilombo do Catucá no subúrbio do complexo urbano Recife-Olinda com a liderança do africano Malunguinho. Os malungos eram os companheiros que vieram ao Brasil no mesmo navio negreiro. O termo malungo tem origem Bantu e malunguinho é uma derivação crioulista. “O que, simbolicamente, retrata a própria reconstrução da nova identidade americana representada pelo quilombo, onde todos não eram apenas malungos, mas malunguinhos.” (CARVALHO, 1996, p. 414-415).

No primeiro ciclo de escravização, a região da Amazônia importou 142 mil escravizados. Deste total, o Maranhão e o Pará receberam cerca de 97 mil escravizados vindos, possivelmente, da Costa Ocidental Africana da chamada Senegâmbia composta pelo Senegal, Gâmbia, Guiné-Bissau e Guiné-Conacri. (GOMES, 2019).

A importação de 12 mil escravos na época da Companhia do Comércio do Grão-Pará e Maranhão (1755-1777), iniciou um tráfico humano intenso que culminou com a importação de 40 mil africanos escravizados nas primeiras décadas do século XIX. (ASSUNÇÃO, 1996; GOMES, 2015). Deste grupo proveniente das rotas migratórias da Guiné e de Angola, é possível que escravizados tenham chegado nas províncias nordestinas.

A relação entre os portos africanos e o norte brasileiro ressalta que aos poucos a presença africana ocorreu no cotidiano da sociedade amazônica. A maioria dos escravizados africanos identificados predominava os de “nação Angola, Congo, Cassange, Beijogo, Guiné, Benguela, aparecendo em menor número os de Mina e Moçambique, entre outros. (FUNES, 1996, p.470).

No Maranhão, consta que os grandes quilombos coloniais eram liderados por africanos, como João Congo, e nos quilombos tardios a liderança era de negros “crioulos” que eram aqueles “nascidos no Brasil, e portanto, mais integrados à cultura sincrética

afro-brasileira em formação.” (ASSUNÇÃO, 1996 p. 461). Uma das lideranças do quilombo tardio no Maranhão foi Cosme Bento das Chagas, conhecido como Negro Cosme. Muito pouco se sabia de sua origem, somente que era de Sobral na Província do Ceará e que tinha mais ou menos quarenta anos. Conquistou a sua liberdade em 1830, era alfabetizado e tinha a fama de ser feiticeiro.

Para Damiani (2002, p.8) “a população constitui a base e o sujeito de toda a atividade humana.” Desse modo, compreendo que a maioria da população africana que chegava ao território cearense, via rotas migratórias interprovinciais em quantitativos significativos que estes povos compõem a formação socioterritorial do Ceará.

A DIÁSPORA CONGO-ANGOLANA E MOÇAMBICANA E SEUS DESCENDENTES NO SERTÃO SEMIÁRIDO CEARENSE

“Os nossos passos vêm de longe.”²⁸

Neste terceiro momento da diáspora, persigo evidências e resalto alguns registros geohistóricos que indiquem a presença e os caminhos percorridos pelos povos africanos escravizados rumo ao Ceará, na tentativa de enxergar a produção e a reprodução das formas híbridas de cultura africana no Estado. Os ciclos do tráfico, os pontos de embarque e os percentuais indicativos destacados anteriormente, indicam que o comércio interprovincial influenciou na diáspora africana do Ceará e na ocupação do sertão semiárido, tendo em vista que esta capitania foi ocupada a partir das seguintes frentes colonizadoras:

uma tinha seu núcleo de procedência na Bahia, veio pelo chamado “sertão de dentro”, penetrou pelo sul; a outra tinha como principais pontos de procedência, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Paraíba, veio pelo “sertão de fora” e entrou na capitania especialmente pelo litoral.” (OLIVEIRA, 1979, p. 327).

²⁸ Esta frase é uma referência a presença dos antepassados afro-diaspóricos que percorreram vários caminhos e distâncias rumo aos sertões cearenses. Esta frase ficou eternizada em Werneck, Mendonça e White (2006), que aborda a saúde da mulher negra no Brasil em conexão com a diáspora africana e ao período de escravização brasileira.

As frentes sertanejas “de dentro e de fora” constituem-se rotas internas que dinamizaram a economia e a formação socioterritorial do Ceará. Estes são alguns caminhos da ocupação do território que seguiu cursos dos rios dos sertões semiáridos para o litoral, formaram-se vilas coloniais em diferentes partes da Província com o estabelecimento de pequenos núcleos urbanos, a implantação de fazendas voltadas a pecuária, agricultura de subsistência e os engenhos de açúcar. Estas atividades impulsionaram o tráfico interprovincial de escravizados como uma das principais forças de trabalho africana nos sertões do Ceará.

Conforme Sobrinho (2011, p.53) “os migrantes vindos da Bahia e de Pernambuco tomaram as trilhas dos rios, fazendo com que a ocupação do Ceará, assim como a do Piauí, fosse no sentido sertão/mar.” Assim, o comércio interprovincial de escravizados realizado nestas frentes colonizadoras, se tornaram as correntes de povoamento e de ocupação da Província do Ceará iniciada ao longo dos seus principais rios que banham as terras sertanejas e semiáridas. Este fluxo migratório vinha de Pernambuco, Maranhão e Bahia, além dos escravizados vindos da África pelos portos de São Luís e de Recife.

Estabelecer um olhar para a diáspora africana no território cearense a partir de processos de migração forçada intercontinentais e interprovinciais é desafiador diante dos poucos registros e da incompletude dos dados sobre os povos africanos no Ceará. E, ao mesmo tempo, revela as influências históricas das províncias nordestinas na sua formação socioterritorial.

Sobrinho (2011, p. 97) afirma que, “o remanejamento de escravos, de uma região para outra, seja pela compra ou por outras razões, não deve ser entendido como exclusivo do século XIX, a prática é anterior a este período.” Este movimento populacional anterior é confirmado em Girão (1956, p.44/45), quando afirma que exceto aqueles escravizados da mineração dos Cariris no Sul do Ceará, “até a primeira década de 1800 não entravam levas negreiras no Ceará. [...] Esses negros vinham da Bahia e de Pernambuco, por terra. Só nos princípios do século XIX, é que se iniciara a importação direta da Costa d’ África.”

No entanto, os caminhos percorridos pelos povos africanos possibilitaram enxergar, ainda que parcialmente, nos registros Geohistóricos, a presença africana e afrodescendentes nos sertões ao longo dos ciclos de escravização e sua relação com os quilombos contemporâneos, expressos no quadro 01, a seguir:

QUADRO 01: Registros da diáspora africana na província do Ceará do século XV ao século XIX

Origens africanas	Fontes	Origem provincial	Destino	Ano/século
Angola	Girão (1956)	Pernambuco	Cariri/ Sul do Ceará	1618
Angola	Girão (1956)	Pernambuco, Maranhão	Cariri/Sul do Ceará	1649
Costa da Mina	Bezerra (2012)	Bahia	Iracema/Quilombo de Bastiões	1700
Costa da Guiné	Oliveira (1979)	Costa da Guiné	Sem registro	1742
Angola e Costa da Guiné	Riedel (1988) e Oliveira (1979)	Sem registro	Cariri/ Sul do Ceará	1756
Costa da Guiné	Riedel (1988)	Sem registro	Uruburetama/Quilombo Conceição dos Caetanos	1881
Sem registro	Ribeiro (2019)	Maranhão/Piauí	Croatá/ Quilombo Três Irmãos	Século XIX

Fonte: Elaborado pela autora.

A denominação das origens africanas citadas pelos autores presentes no Quadro 01 mostram o comércio interprovincial já nos dois primeiros ciclos do tráfico de escravizados. A origem destes povos, pode assumir dois significados, o primeiro refere-se ao ponto de embarque nos países africanos para o Brasil; e o segundo é se o território de origem destes escravizados é o mesmo que consta nos registros históricos. Em diáspora, portanto, são inúmeras as camadas de identificação étnica.

O primeiro registro da presença africana no Ceará, conforme Girão (1956), ocorre em 1618 com os chamados “negros d’Angola” expressão utilizada pelo autor para designar aqueles escravizados que vinham de Pernambuco como pagamento a Pero Coelho por levantar no território o forte São Tiago, consolidando assim o domínio lusitano. O segundo registro data de 1649 de escravizados vindos de Pernambuco e do Maranhão que pertenciam ao invasor Mathias Beck, reafirmando o domínio holandês no território à época.

Uma pista da relação do Ceará com a Bahia no contexto da escravização e da disseminação africana, é observada na comunidade negra rural de Bastiões no município de Iracema na porção Sudeste do Ceará que compõe a microrregião de Pereiro, sendo

contígua à serra de mesmo nome. No mito de origem do quilombo Bastiões, conforme Bezerra (2012) é contada a saga de duas mulheres negras, que fugiram da Bahia e compraram terras na região em que foi formado o quilombo nos anos de 1700.

Neste período, os baianos despontavam no comércio de escravizados da região da Costa da Mina e da Costa dos Escravos, o que indica os possíveis portos de embarque africanos destas ancestrais africanas que podem ser Iorubás (nagôs). Há discordâncias quanto ao nome daquelas que originaram, a comunidade negra dos Bastiões no princípio do século XVIII, no entanto, considero este o terceiro registro da presença africana no território formando um dos quilombos cearenses mais antigos, conforme a pesquisa de Bezerra (2012), a qual é baseada em fontes orais e documentais do quilombo de Bastiões que se localiza no município de Iracema-Ceará.

Conforme o Quadro 01, em 1742, o quarto registro da presença africana é encontrada no estudo de Oliveira (1979), que apontou a chegada de um carregamento de escravizados vindos da Costa da Guiné via marítima. Segundo este autor, “arribou em Fortaleza o bergantim Nossa Senhora do Socorro e Santo Antônio e Almas” (*Id.*, 1979, p. 331), quanto ao destino desse grupo de africanos, não foram encontrados registros.

E o quinto registro dos diversos povos africanos no Ceará, apontam a sua chegada pela região Sul do Estado em 1756 com destino a exploração de ouro pela Companhia das Minas de São José dos Cariris. (RIEDEL, 1988). De acordo com este autor, chegaram 69 africanos, provavelmente, de origem angolana. No entanto, Oliveira (1979) registra esse grupo de escravizados diferenciando-os quanto a sua origem e o seu valor de mercado quando diz que “foram introduzidos [...] sessenta e nove escravos negros, entre ladinos e boçais, africanos e crioulos. Os negros da “Costa” eram mais valiosos que os “Angola” esses constituíam a maioria do plantel.” (*Id.*, 1979, p.332).

Destaco o homem livre Caetano José da Costa que escolheu o seu nome, possivelmente, em homenagem à Costa da Guiné e aos seus ancestrais. Esta identificação do quilombo indica que os ancestrais africanos chegaram ao Brasil nos primeiros ciclos do tráfico transatlântico. As pesquisas possibilitarão saber se os ancestrais africanos de Caetano têm essa origem étnico-geográfica ou se, possivelmente, apenas embarcaram na Guiné rumo ao Brasil. De todo modo, o quilombo Conceição dos Caetanos existe desde 1881, nas proximidades do atual município de Uruburetama e ressoou como um suspiro

liberdade diante da opressão escravista. Estas terras, ficaram isoladas por 50 anos, como forma de sobrevivência. (RIEDEL, 1988).

Outro exemplo das influências maranhenses, são as ancestrais do quilombo Três Irmãos. Nega Ana e Luzia Maria da Conceição, que foram escravizadas e vendidas no Maranhão com destino a Fazenda Angicos, município de Croatá, na porção sudoeste do Ceará. Estas mulheres fugiram da fazenda e fundaram o território atual do quilombo. (RIBEIRO, 2019). Embora as suas origens africanas ainda sejam desconhecidas, o caminho percorrido dos portos africanos ao Ceará ocorreu, possivelmente, em função da corrente migratória maranhense, a qual contribuiu na dispersão africana no Ceará.

Compreender a ocupação do sertão cearense perpassa pela atuação de grupos militares com expedições, aldeamentos missionários e pela criação de imagens e concepções distorcidas da realidade, quando a região era considerada oposta ao litoral, lugar distante, vasto, vazio, quente, desabitado, sem lei nem regras. (PINHEIRO, 2017). O sertão no Ceará, “era o lugar da expansão, que esbarrava na resistência oferecida pelos negros, quilombolas e pelos indígenas.” (*Id.*, 2017, p.43). Portanto, nos sertões semiáridos os povos quilombolas e indígenas que eram submetidos a processos de escravização reagiam a opressão e formaram alguns territórios que até hoje demarcam uma cultura e um modo de vida cearense.

Neste encontro de etnias e povos continentais, a formação étnica cearense é marcada por influências africanas. Aqui chegaram em sua maioria “bantos, congos e angolas, que em tudo acrescentaram o estilo e seus desenhos, o apimentado e a doçura de sua cozinha. Também eles conheciam os metais e artes outras, como a tecelagem e de fios e a pintura em tecidos.” (BARROSO, 2019 p.17).

É notório no Ceará, a significativa presença africana e afrodescendente na composição populacional, na formação cultural, na construção das vilas coloniais, na mão-de-obra das fazendas e engenhos de açúcar, no comércio e na formação das territorialidades quilombolas. Ainda que os registros históricos sejam marcados por estereótipos e lacunas sobre as origens dos africanos e afrodescendentes é desafiador e instigante costurar estas trajetórias.

A diáspora negra significa “um acontecimento em aberto, é um contínuo. [...] reverbera poderes de reinvenção da vida, seja cruzando e invocando potências ancestrais, seja produzindo novos sentidos a partir de um imaginário em África.” (RODRIGUES

JÚNIOR, 2016, p.9). Assim, algumas manifestações culturais negras no Ceará são consideradas heranças africanas, na medida em que resistiram desde as últimas décadas do século XIX e algumas delas perduram até o século XXI, na produção e na reprodução da cultura e dos modos de vida afro-diaspóricos. Constituem os quilombos, os terreiros de matriz africana, os congos (ou autos de rei congo), as coroações de reis e rainhas negros, a Irmandade do Rosário dos Homens Pretos, os maracatus, e mais recentemente, os sambas, os afoxés, os grupos de capoeira, entre outros. (marques, 2009).

Outra herança africana são os topônimos africanos no Ceará e sobre estes Santos (2011), afirma que podem nos conectar com a ancestralidade africana presente nessas localidades cearenses, como Mombaça e Mulungu, os quais são designações de origem Bantu encontradas na atualidade no Quênia e em Moçambique. A primeira, localiza-se na mesorregião dos sertões de Senador Pompeu; e a segunda, no Maciço de Baturité no Ceará. (CUNHA JÚNIOR, 2011; ALPERS, 2018).

Estas características ressaltam as heranças negras de resistência que atravessaram as famílias negras ao longo dos séculos, e cortam os sertões rumo ao litoral na luta por liberdade, pela recriação do modo de vida africano, pela inclusão social, pela permanência na terra e por igualdade racial. Lutas coletivas que ainda são buscadas na atualidade pelos seus descendentes no Ceará, tendo em vista que segundo Castro e Ayala (2021), a pesquisa Regional por Amostra de Domicílios – PRAD, revela que 72,5% da população do Ceará é negra.

CONSIDERAÇÕES

Chegaram ao Brasil durante quatro séculos e nas rotas da escravização, mais de 10 milhões de pessoas dos diversos países e culturas africanas. No Ceará, esses quantitativos foram registrados parcialmente, o que dificulta estimar os totais de escravizados africanos no território.

Percebe-se que a diáspora africana cearense advém, portanto, da migração interna entre as províncias nordestinas no comércio interprovincial. Este comércio ampliou os fluxos migratórios de povos africanos vindos de terras pernambucanas, baianas e maranhenses.

E das culturas africanas transplantadas para o Ceará, algumas aparecem mais que outras nos registros, o que nos leva a inferir que há uma lacuna histórica a ser preenchida pelas trajetórias e as geohistórias de todos os povos africanos que construíram a identidade afro - sertaneja – cearense. Além disso, a outra consequência desta lacuna ancestral é que, “poucos afro-brasileiros têm consciência de quem são, de onde vieram, e para onde vão. É problemático este apagamento quando sabemos que toda pessoa é um elo vivo entre seus antepassados e sua descendência.” (LOPES, 2014, p.58).

Os principais grupos étnicos africanos que aqui chegaram, são de origem Congoleza, Angolana e Moçambicana. Este reconhecimento ressalta a sua importância na construção e na representação de espaços, na materialização da cultura e dos modos de vida afro-diaspóricos.

Compreende-se que as heranças banto (Congo e Angola) e makuas (Moçambique), se materializam nos registros geohistóricos, nos topônimos ancestrais, nos quilombos, e nas diversas manifestações culturais cearense. Estas heranças negras, são formas de resistência que atravessaram os tempos. Destaca-se que a busca por registros e fontes que rompam com os apagamentos é contínua, inclusive, acerca da presença Iorubá, entre outros povos que, certamente construíram a base geohistórica, política, religiosa e cultural do Ceará. São necessárias investigações mais ampliadas que reafirmem as memórias e as narrativas negras dessa presença africana no Ceará.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, L. F. de. África, Números do Tráfico Atlântico. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio Santos (Org.s). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 57-63.

ALPERS, E. A. Africanos Orientais. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio Santos (Org.s) **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 84-91.

ANJOS, R. S. A. dos. Cartografia da Diáspora África-Brasil. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 01, [S.l.], p. 261-274, 2011.

ANJOS, R. S. A. dos. A territorialidade dos quilombos no Brasil Contemporâneo: uma aproximação. In: SILVA, Tatiana Dias. GOES, Fernanda Lira. (Org.) **Igualdade racial**

no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes. Brasília: IPEA, 2013, p.137-156.

ASSUNÇÃO, M. R. Quilombos maranhenses. In: REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos. (Org.s). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.433-466.

BARROSO, O. **Ceará Mestiço.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019.

BEZERRA, A. S. Reconhecimento Étnico da Comunidade de Bastiões – CE: rumores e conflitos. **Revista de Ciências Sociais**, v. 43, n. 1, Fortaleza, p. 50-65, 2012.

CARVALHO, M. J. M. de. O quilombo de Malunguinho, o rei das matas de Pernambuco. In: REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos. (Org.s). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.407-432.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASTRO, B. de.; AYALA, R. 72,5% da população do Ceará é negra, aponta estudo; especialistas comentam. 2021. **Portal Ceará Crioulo.** Fortaleza: 2 jan.2021. Disponível em: <https://cearacriolo.com.br/725-da-populacao-do-ceara-e-negra-aponta-estudo/> Acesso em 10. jun. 2021.

DAMIANI, A. L. **População e Geografia.** 7ª Edição. São Paulo: Contexto, 2002.

FUNARI, P. P. A. de. A arqueologia de Palmares- Sua contribuição para o conhecimento da história da cultura afro-americana. In: REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos. (Org.s). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 26-51.

FUNES, E. A. “Nasci nas matas, nunca tive senhor”: História e memória dos mocambos do baixo Amazonas. In: REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos. (Org.s). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.467-497.

GIRÃO, R. **A abolição no Ceará.** Fortaleza: Editora A. Batista Fontenele, 1956.

GOMES, L. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi de Palmares, volume 1.** Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

LOPES, N. Malês: o Islã negro no Brasil. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Cultura em Movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2014, p.45-79.

LOPES, N. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. 4ª edição. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MARQUES, J. P. **Festa de negros em Fortaleza: Territórios, sociabilidades e reelaborações (1871-1900)**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009, p. 35-94.

OLIVEIRA, P. A. de. As origens da escravidão no Ceará. **Revista do Instituto do Ceará**. v. 99, Fortaleza, p. 325-338, 1979. Disponível em: <<https://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/1979/1979-OrigensEscravidaoCeara.pdf>> Acesso em 10. abr.2020.

PARÉS, L. N. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio Santos (Org.s) **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.77-83.

PINHEIRO, A. R. S. A travessia do português Antônio Correia para os sertões: migrações, jornadas e casamento na capitania do Ceará Grande (1781-1766). In: CÂNDIDO, Tyrone Apollo Pontes. NEVES, Frederico de Castro. (Org.s). **Capítulos de História Social dos Sertões**. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura Editorial, 2017, p.37-51.

PRICE, R. Palmares como poderia ter sido. In: REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos. (Org.s). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.52-59.

REIS, J. J. **O alufá Rufino: tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico Negro (c.1822-1853)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

REIS, M. L. M. dos. **Diáspora como movimento social: A red de mujeres afrolatinoamericanas, afrocaribeñas e del la diáspora e das políticas de combate do racismo numa perspectiva transnacional**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Orientação de Ilse Sherer Warren.

RODRIGUES JÚNIOR, L. R. Pedagogia das Encruzilhadas. **Revista Periferia**, v.10, n.1, Rio de Janeiro, p. 71 – 88, 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504/23824>> Acesso em 02.fev.2021.

RIBEIRO, M. C. A. da. **Memória: patrimônio histórico da comunidade quilombola de Três Irmãos – Croatá-Ceará**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2019.

RIEDEL, O. O. de. **Perspectiva antropológica do escravo no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC,1988.

SANTOS, S. M. V. dos. **Africanidades e juventudes: tecendo confetos numa pesquisa sociopoética**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUZA, R. N. de. Negros e mulatos: senhores de cabedais na Ribeira do Acaraú (1709 – 1822). In: CÂNDIDO, Tyrone Apollo Pontes. NEVES, Frederico de Castro. (Org.s). **Capítulos de História Social dos Sertões**. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura Editorial, 2017, p.17-33.

SLENES, R. W. Africanos Centrais. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio Santos (Orgs) **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.64-70.

SCHWARTZ, S. B. Cantos e quilombos numa conspiração haussá- Bahia 1814. In: REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos. (Org.s). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.373-406.

VERGER, P. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfo do Benin e a Baía de Todos os Santos: dos séculos XVI a XIX**. São Paulo: Corrupio, 1987, p. 293-536.

WERNECK, J. MENDONÇA, Maísa. WHITE, Evelyn C. **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. 2ª edição. São Paulo: Editora Palas, 2006.

Fabiano Nogueira do Nascimento e Alisson Alves Balduino



BREVE ANÁLISE HISTÓRICO-JURÍDICA DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL, DO IMPÉRIO À CONSTITUIÇÃO DE 1824

Sabe-se que as leis acompanham o ritmo social, havendo de se moldar às atualidades, à sua condição e formação. Desse modo, analisaremos aqui leis que surgiram no recorte temporal do Império à Constituição de 1824, as quais possuíam a finalidade de proteção aos tidos àquela época como escravos, negros, bem como os que deles nasciam, como foi o caso, por exemplo da Lei do Ventre Livre.

A realização de um estudo histórico, no Direito, surge na tentativa de demonstrar como essa readequação social pode impactar veementemente na vida de todas as pessoas. Leis obsoletas e excludentes podem, ao passo que a sociedade evolui, se atualizar a fim de contemplar uma maior parte da sociedade, abrangendo-a como um todo.

Essa observação legal parte da intenção de se recriar um cenário que hoje não mais existe com tanta força, porém impacta até os dias de hoje, os seres marcados pela

exclusão. É como avivar algo que não é mais vivo, na busca de compreender como eram e se portavam os sujeitos àquelas épocas; é voltar no passado com intuito de entender e compreender - e quiçá mudar - o presente. Kátia Queiroz Mattoso (2003, p. 174), ilustra isso ao dizer que “ser escravo no Brasil é viver com lealdade uma contradição feita da permanência de um passado totalmente aceito, adaptado a um presente vivido, na esperança de um futuro melhor”.

Por fim, é importante registrar que em alguns momentos serão apresentados leis e termos que à época eram utilizados, os quais atualmente são obsoletos e não mais usados.

A ESCRAVIDÃO À LUZ DA LEGISLAÇÃO IMPERIAL

A escravidão negra existe precedentemente às leis do nosso Império. Era tida nos tempos do Direito Romano, em Roma, pelas mais causas distintas. Há quem sustente a ideia de que uma de suas possíveis causas estariam ligadas às questões como a do nascer e prisão, pelo inimigo (*ius gentium*).

No solo brasileiro, questões ligadas à escravidão surgiam por dois motivos: ou pelo tráfico, ou pelo nascimento. Daí o surgimento do brocardo do direito de Roma “*partus sequitur ventrem*” (o parto segue o ventre), pelo qual, os negros teriam sua condição definida pela de sua mãe, ou seja, filho de mulher escrava seria escravo, ignorando-se, portanto, a condição paterna. Isso servia para aumentar a quantidade de casos de gravidez de mulatas escravas, dos senhores brancos. Nesse raciocínio, Roos (2007, p. 02) *apud* Nabuco (1999, p. 76), “O *partus sequitur ventrem*, máxima do direito romano, é o incentivo a luxúria dos brancos. Pouco se importam estes em engrossar o patrimônio dos amigos com filhos seus que jamais reconhecerão”.

Durante um certo lapso temporal, nosso direito brasileiro serviu subsidiariamente ao Direito Romano, para a resolução dos conflitos que tinham como temática, a escravidão, ante a omissão legislativa, p. ex., na lei portuguesa. Porém, insta salientar que àquela época a legislação pela qual o Brasil se baseava não possuía ordem ou um nexo, então, era-se necessário indicar qual seria a fonte pela qual se recorreria. Loureiro (2004, p. 23-26) evidencia que este indica duas fontes, ou seja, as fontes com força de lei e as subsidiárias. Acrescenta, ainda o autor, com o fito a explicar sobre a

subsidiariedade acima referida, que o Direito Romano constitui entre nós a mais copiosa fonte subsidiária da nossa jurisprudência civil, inclusive porque a antiga Lei de 18 de agosto de 1769 o declarou subsidiário de direito pátrio nos casos omissos nele, ou incompletamente providenciados, uma vez que, na espécie sujeita, ele seja conforme a boa razão, ou direito natural, e não se baseie em motivos supersticiosos, e peculiares ao povo romano, ou em costumes, máximas, ou princípios rejeitados pela civilização moderna, Loureiro (2004, p. 27).

É importante, ainda, mencionar sobre as referências que se faziam, àquela época, sobre o chamado “Código Negro”. Este, citado por Teixeira de Freitas, em 1858, na Consolidação das Leis Civis, onde, em suas notas de introdução elucidou que as leis que tratavam sobre a escravidão seriam compiladas no Código Negro, porém, o referido *Codex* jamais existiu. Nas palavras do autor, fique o estado de liberdade sem o seu correlativo odioso. As Leis concernentes à escravidão (que não são muitas) serão, pois classificadas à parte, e formarão nosso Código Negro, Freitas (1858).

LEI DIOGO FEIJÓ DE 1831

Promulgada em 1831, a Lei Diogo Feijó veio ao universo jurídico com o escopo de declarar livres todos os escravos que adentrassem no solo brasileiro, vindos de fora.

Aludida lei possuía em seu bojo normativo, nove artigos que, em tese, acabariam com a escravidão. Denotamos isso, facilmente, com a breve leitura do art. 1º da referida lei, segundo o qual, “Todos os escravos que entrarem no território ou portos do Brasil, vindos de fora, ficam livres”, o qual apresentara duas exceções: (a) escravos trabalhando em navios onde a escravidão era permitida, e (b) os que fugirem de território, ou embarcação estrangeira.

Assim, à época a ideia de que se tinha, era a de que a escravidão tinha acabado no Brasil, porém a realidade era outra. Quando os negros aqui chegavam eram, por sua vez, escravizados.

Neste sentido, percebera-se prontamente, que a Lei Diogo Feijó em sua ideia era maravilhosa, porém na prática, era mais uma lei sem aplicação nenhuma. Ao respeito dessa ineficácia, nota-se através das palavras de Nabuco (2000, p. 24), “O poder, porém, do tráfico era irresistível e até 1851 não menos de um milhão de africanos foram lançados em nossas senzalas. A cifra de cinquenta mil por ano não é exagerada”. Portanto,

“tivemos, depois da representação do grande estadista brasileiro, a lei de 1831, que, não cumprida, aboliu (no papel) o tráfico” (grifo nosso).

Nabuco (2011, p. 65), a despeito do tema pontua que “Com efeito, a grande maioria desses homens, sobretudo no Sul, ou são africanos, importados depois de 1831, ou descendentes destes. Ora, em 1831 a lei de 7 de novembro declarou no seu artigo 1º: “Todos os escravos que entrarem no território ou portos do Brasil vindos de fora ficam livres.”. Como se sabe, essa lei nunca foi posta em execução, porque o governo brasileiro não podia lutar contra os traficantes; mas nem por isso deixa ela de ser a carta de liberdade de todos os importados depois da sua data. Que antes de 1831, pela facilidade de aquisição de africanos, a mortalidade dos nossos escravos, ou da Costa ou crioulos, era enorme, é um fato notório”.

Além de ser ineficaz, ou “para inglês ver” como era conhecida, a lei em comento contribuiu para tráfico ilegal de escravos que perdurou até 1850, com o gradativo aumento de importação forçada de mulheres e homens vindos de África, e que seriam escravizados no Brasil, Chalhoub (2012, p. 46).

Por fim, pontua-se que a fiscalização da lei era difícil pois, conforme afirma Mamigonian (2009, p. 24) houve a entrada de 760 mil africanos em duas décadas após a promulgação da lei de 1831.

LEI 581/1850 – LEI EUSÉBIO DE QUEIROS

Dezenove anos depois, em 4 de setembro de 1850, é promulgada a Lei 581, apelida de Eusébio de Queirós, cujo cunho centrava-se na repressão de tráfico de africanos. Nesta, a repressão era, ao menos em tese, forte. Dessa forma, dava-se o art. 1º que *“as embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares territoriais do Brasil, tendo a seu bordo escravos, cuja importação é proibida pela Lei de sete de Novembro de mil oitocentos trinta e um, ou havendo-os desembarcado, serão apreendidas pelas Autoridades, ou pelos Navios de guerra brasileiros, e consideradas importadoras de escravos”*, (Brasil, 1850). Há de se convir que a lei caminhou a passos lentos, sendo que até meados de 1854 ainda existia uma maciça entrada de africanos nos portos brasileiros.

Nabuco (2000, p. 24) explicita, em tom rude, sobre o tráfico, nos dizendo que “Nessaquestão do tráfico bebemos as fezes todas do cálice”. Os navios continuavam a

chegar em Porto de Galinhas, e então era procedida a sua distribuição, recebiam o nome de Carga de Galinhas de Angola.

Em 1871 surgiu-se a ideia judiciária de que a Lei Eusébio de Queirós teria extinguido a Lei de 1831, vez que esta caíra em desuso, não tendo sido, de fato, aplicada às pessoas na época de sua vigência. Porém, em nenhum consenso chegou-se à época.

Nequete (1988), nos explica que:

O entendimento de uns era o de que a Lei de 7 de novembro de 1831 nunca esteve em esquecimento, porque se, em 1871, alguém importasse escravos deveria ser punido não pela Lei de 4 de setembro de 1850, mas pela Lei de 1831, uma vez que o vigor desta Lei tanto na parte criminal como na civil ainda era manifesto por não haver outra depois dela com as espécies ali definidas. Outros, no entanto, consideravam a Lei de 1831 caduca por sua não-execução e desuso e, ainda, inexecuível pela dificuldade de provas (NEQUETE, 1988, p. 187).

Diante de uma atenta leitura da Lei Eusébio de Queirós, percebe-se que esta utilizou-se de mandamentos da Lei de 1850, complementando-a em alguns de seus artigos. Desse modo, não há o que se falar no desuso desta.

No tocante à utilidade, uso e subsidiariedade das aludidas leis, Nabuco (2011, p. 69), nos ensina que não há dúvida que a geração de 1850 entendia como o disse Eusébio, que “deixar subsistir essa legislação [a lei de 7 de novembro] para o passado, era anistiá-lo”, e que “os escravos depois de internados e confundidos com os outros” não poderiam mais apelar para os benefícios que ela concedia. Desse modo, nota-se que incumbia ao escravo o ônus da prova de demonstrar sua condição e, quase sempre na impossibilidade de fazê-lo, não gozavam dos benefícios da lei.

Nota-se, por fim e, portanto, que tal como a lei anterior, esta não possuía efetividade, uma vez que os mecanismos que a mesma trazia de nada serviam ante a inexistência de voz que os escravos possuíam.

LEI DO VENTRE LIVRE - LEI 2.040/1871

Eis aqui uma das mais importantes leis no que se refere aos escravos, vez que esta, de fato, fora uma lei emancipadora, que concedeu a alforria aos escravos, pois a partir de 28 de setembro de 1871, quando da promulgação da referida lei, as crianças nascidas doravante tornavam-se livres. A pressão parlamentar pelo não

reconhecimento da lei era forte, tendo em vista que a promulgar contrariaria o direito de propriedade dos senhores da época, uma vez que, conforme ensina Geremias (2005, p. 24), “retirava do senhor o fruto do ventre, que por direito, lhe pertencia”.

Mesmo diante da repressão, a lei foi promulgada e, finalmente, trouxe em seu artigo 1º que “os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre” (BRASIL, 1871).

Eis que então, surgiu uma crítica à mesma no sentido de que, se a mulher ainda era escrava e seu ventre - parte integrante de seu corpo - geraria uma criança que nasceria liberta, ante o mandamento da mencionada lei, não estaria, portanto, a legisladora imperial da época promovendo uma segregação do corpo da mulher escrava? Nequete (1988, p. 128), por sua vez, explica que “as leis podem mais que a natureza - que o mundo das leis é mais opulento que o da natureza”.

Doravante a promulgação desta lei, é que temos o termo inicial do *Partus sequitur ventrem*, que nas palavras de Mattoso (2003, p. 176) acrescenta à “praxe jurídica brasileira, como a de todas as sociedades de regime escravista, manda que o filho de ventre cativo nasça escravo, mesmo se o pai fosse um homem livre”.

A lei, entretanto, trazia em seu bojo legal, notadamente em seu art. 2º, o mandamento de que os filhos dessas escravas que agora nasciam livres, ficariam sob a guarda do senhor da sua mãe, até que este completasse oito anos de idade. Após esta idade, o senhor escolheria se receberia uma indenização do Estado no valor de 600\$000 réis, ou se mantinha dos serviços do menor até a idade de 21 anos. Na parte final do artigo vemos, ainda, que o silêncio do senhor – que deveria escolher entre as duas opções no prazo de 30 dias contados a partir da data em que o menor completasse os 8 anos - valia como se escolhesse usufruir dos serviços daquele, conforme a lei. Por óbvio a preferência dos senhores eram a de que os menores ficassem sob a sua tutela, o que criou, portanto, um novo tipo de escravidão.

Outro ponto importante e que merece destaque é o art. 2º da referida lei, onde disciplinava que o governo poderia entregar às associações por ele autorizadas, os filhos das escravas, nascidos desde a data da mesma, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados do poder destes em virtude do art. 1º, § 6º. Assim, após saírem da tutela de seus senhores, esses eram entregados, pelo Estado, às essas organizações, as quais ficavam responsáveis por eles, e usufruíam de seus trabalhos até a idade de 21

anos. Mattoso nos explica que não era nenhuma vantagem a esses jovens, uma vez que

o indivíduo de pele escura é imediatamente identificado como “escravo”, sua vida nada difere da que sofre a massa dos escravos. E sua sorte não é mais feliz se é metido numa instituição de caridade, quando o senhor opta pela indenização. De fato, neste caso ele é cruelmente separado de sua mãe e de sua comunidade para tornar-se um ser anônimo, afastado por uma administração protetora mais impessoal, que também o explorará, à sua maneira, obrigando-os a trabalhar (MATTOSO, 2003, p. 177).

Percebe-se, por fim, que mais uma vez foi criada uma lei que, efetivamente, não surtia seus efeitos, tendo em vista que sempre havia uma forma de burla-la mediante as lacunas nela existentes.

LEI DOS SEXAGENÁRIOS – LEI 3.270/1885

Aprovada após calorosos debates na Assembleia Geral (como nosso Congresso Nacional era conhecido antigamente), a Lei 3.270/1885 – também chamada de Lei Saraiva-Cotegipe - foi de extrema importância para o cenário abolicionista brasileiro, vez que determinou a liberdade dos escravos com mais de 60 anos. Porém, podemos ver aqui que os senhores dos escravos desta se privilegiaram, pois com essa idade já avançada, os escravos já não lhes eram tão úteis, como o fora quando mais novo. Assim, para esses senhores, colocar esses escravos “em liberdade” seria uma forma de se livrar deles, fazendo “cumprir a lei”. E para o escravo, que passara toda sua vida servindo seu senhor, sem nunca vivenciar a liberdade, sair, em nome dessa mesma liberdade, poderia ser sinônimo de findar-se a sua vida, e de uma forma terrível.

Roos (2007, p. 11) elucida que “os opositores ao projeto Dantas invocavam o argumento de que a liberdade seria um mal aos libertos velhos, os quais estariam condenados a morrer nas estradas, à míngua, porque a liberdade para quem não pudesse gozar dela era um presente cruel”. Assim, percebemos que a ideia de libertar os escravos sexagenários era muito interessante e válida, porém, os opositores encontravam guarida para as críticas, justamente na ideia central da lei, que seria a de libertar os escravos mais velhos, a fim de que estes pudessem viver dignamente, livres.

Segundo Vergas e Barbosa (2001, p. 133), *apud* Costa (1998, p. 502)

Muitos negros foram vistos a percorrer as estradas e a perambular sem destino pelas ruas das cidades. Outros, temerosos de se arriscar a uma vida livre,

para a qual não se sentiam capacitados depois de longos anos de cativo, deixavam-se ficar nas fazendas onde sempre tinha vivido. A liberdade chegava tarde demais e a perspectiva que o futuro apresentava era uma velhice desamparada. (COSTA, 1998, p. 502).

O projeto de reforma da questão servil apresentado por Dantas foi, mais tarde, comutado pelo Projeto Saraiva, aprovado pelo Barão de Cotegipe (daí o nome de Lei Saraiva- Cotegipe), e transformou-se na Lei 3.270, em 28 de setembro de 1885, libertando os escravos acima de 60 anos, porém, estipulando que esses deveriam prestar serviços pelos próximos três anos ou até 65 anos.

Quanto a esses serviços que deveria ser prestado, após a libertação, Mendonça (1999, p. 80), o período de prestação de serviços pelos escravos sexagenários foi um mecanismo que tornou possível manter uma relação de domínio para além dos limites da liberdade e, dessa forma, tratando de liberdade, a lei de 1885 tratou sempre de escravidão.

A CONSTITUIÇÃO DE 1824

É importante narrar que o “Código Negro” nunca saiu do ideário, portanto, não se tinham leis que tratassem, de fato, dos indivíduos negros àquela época. Assim, a pouca regulamentação que se tinha encontrava-se em leis esparsas e fora de contexto, como por exemplo as normas das Ordenações Filipinas e Manoelinas, e logo, por não haver nada de condensado e concreto, aludidas leis eram utilizadas como fonte subsidiária às demais.

Assim, neste contexto, é promulgada a Constituição de 1824, também chamada de Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824), foi outorgada por Dom Pedro Primeiro e trazia em seu bojo constitucional, nomeadamente em seu título 2º, quem eram os cidadãos brasileiros. Assim, estatuiu no art. 6 que “são cidadãos brasileiros: I. Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não residapor serviço de sua Nação”.

Porém, vemos na própria Constituição que os libertos não eram totalmente considerados como cidadão brasileiro. Denota-se isso com a leitura do art. 94 da mesma constituição, *in verbis*:

Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se:
(*omissis*)

II. Os Libertos.

Cabral (1974, p. 70), afirma que “a inclusão do liberto na categoria cidadão é, de certa forma, precária, uma vez que não havia grandes garantias legais para a manutenção da liberdade concedida”. Percebe-se que, dada a sua condição de liberto, a esses “ex-escravos” não lhe eram garantidos direitos constitucionais.

É importante delimitar aqui a vigência da lei em comento. Referida Constituição vigeu até 1889, e quedou-se silente no que referia à

Por fim, é de extrema importância narrar, finalmente, neste estudo, a Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, que declarou extinta a escravidão no Brasil, libertando todos os escravos existentes no país. Doravante referida lei, o negro passa a ser cidadão, detentor de direitos e obrigações.

Considerada como a lei abolicionista de maior relevância, a mesma trouxe apenas dois artigos - art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário (BRASIL, 1988) - que colocariam um fim radical nesse período de atrocidades no solo brasileiro.

Juridicamente, podemos dizer que a aludida lei coloca em grau de igualdade os escravos libertos e os cidadãos da época, atribuindo àqueles o que chamamos de igualdade civil.

É forçoso inferir, então, que a ineficácia da lei se dá em virtude de que não se forneciam subsídios para esses escravos libertos, colocando-os em condição de miserabilidade. Costa (1988, p. 96) explica que “a Abolição representara apenas o direito de ser livre para escolher entre a miséria e a opressão em que viveu (e ainda vive) um grande número de trabalhadores brasileiros”. Concluindo-se, por derradeiro, que aludida lei fora colocada em contexto tão somente em virtude da pressão sentida à época, sem eficácia futura e, utilizando ainda as palavras de Costa (1988) da autora, podemos dizer que “a Abolição não correspondeu nem aos anseios dos escravistas, nem às expectativas dos abolicionistas. Não foi catástrofe nem redenção”.

CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento do presente possibilitou uma análise jurídico-histórica de como foi o percurso legal no que se refere à escravidão, no Brasil, do período do Império

à Constituição de 1824. Por tudo o que fora exposto, podemos concluir que inúmeras foram as tentativas de minimizar a vida de escravidão do negro, desde antes do Império. Aqui dizemos minimizar, pois nunca fora, de fato, pensado em abolir a escravidão. Haviam àquela época, leis que maquiavam a situação do negro escravo no Brasil.

Veja-se, por exemplo, a Lei Diogo Feijó, que em tese libertaria os escravos que vinham de fora, ao adentrar em solo brasileiro. Notamos que essa lei facilmente era burlada, vez que os negros chegavam aqui pelo tráfico negreiro continuavam sendo executados.

Lado outro, a Lei do Ventre Livre promoveu, implicitamente, uma segregação entre a mãe escrava e o seu útero, vez que o filho neste gerado era “livre” enquanto que sua mãe, escrava continuava. A criança não era, de fato, livre, pois vivia sob os cuidados do senhor de sua mãe, até completar os oito anos de idade, passados os quais, o senhor escolhia se o mantinha sob sua guarda, trabalhando para este, até os 21 anos de idade.

Adiante, vê-se a Lei dos Sexagenários que libertava os escravos acima de 60 anos. Mas qual seria o destino de uma pessoa, que viveu durante sessenta anos sendo escravo? Como ele seria inserto na sociedade? Tal como demonstrado anteriormente, este, infelizmente, entregar-se-ia à mendicância, não gozando, ao menos de fato, da liberdade que lhe era concedida.

Dessa forma, concluímos, por derradeiro, que todas as leis editadas no período analisado, traziam uma benesse, claro, ao escravo, porém esta era um pouco velada, vez que os direitos dos escravos não estavam resguardados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm>. Acesso em maio/2022.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em maio/2022.

BRASIL. Lei de 7 de novembro de 1831. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-7-11-1831.htm#:~:text=LEI%20DE%207%20DE%20NOVEMBRO,do%20Imperador%20o>

%20Senhor%20D.>. Acesso em maio/2022.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm>. Acesso em maio/2022.

BRASIL. **Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm>. Acesso em maio/2022.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm>. Acesso em maio/2022

CABRAL, P. E. O negro e a Constituição de 1824. Disponível em <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/180818/000350195.pdf?sequence=1>>. Acesso em maio/2022.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão: Ilegalidade e costumes no Brasil oitocentista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

COSTA, E. V. da: **A Abolição**. 4ª ed., Ed. Global, São Paulo, 1988.

FREITAS, A. T. de. **Consolidação das leis civis**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial. 2003. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496206>>. Acesso em maio/2022.

GEREMIAS, Patrícia Ramos. **Ser ingênuo em Desterro/SC: A lei 1871, o vínculo tutelar e a luta pela manutenção dos laços familiares das populações de origem africana (1871-1889)**. 2005. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

LOUREIRO, L. T. de. **Instituições de Direito Civil brasileiro**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial: Superior Tribunal de Justiça, 2004. v. I.

MAMIGONIAN, Beatriz Galotti. O Estado nacional e a instabilidade da propriedade escrava: a Lei de 1831 e a matrícula dos escravos de 1872. **Almanack**, Guarulhos, v. 1, n. 2, p.20-37, jul. 2009.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

MENDONÇA, J. M. N. **Entre a mão e os anéis: a Lei dos Sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil**. Campinas: Unicamp; Centro de Pesquisa em História Social e Cultura, 1999.

NABUCO, J. Ilegalidade da escravidão. In: **O abolicionismo** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011. Ilegalidade da escravidão. pp. 65-71. ISBN: 978-85-7982-070-0.

NABUCO, J. **O abolicionismo**. São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes nomes do

pensamento brasileiro da Folha de São Paulo). Disponível em <objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/aboliconismo.pdf>. Acesso em maio/2022.

NEQUETE, L. **Escravos e magistrados no 2º Reinado: aplicação da Lei n.º 2.040, de 28/9/1871**. Brasília: Fundação Petrônio Portela, 1988.

ROOS, A. E. P. de. **A escravidão negra sob a perspectiva do direito no Brasil imperial**. Monografia de Conclusão de Curso de graduação. Ciências Jurídicas e Sociais. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

VERGAS, B; BARBOSA, A. M. **A legislação abolicionista nos livros didáticos**. Disponível em <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/2077>>. Acesso em maio/2022.

Luiz Gustavo de Souza Araújo

A CIDADE DAS TRAVESTIS: territorialidades e os saberes interseccionais na produção dos lugares da invisibilidade social em Ituiutaba – MG.

INTRODUÇÃO

Erramos ao olhar o subemprego da prostituição como sendo o “primeiro” passo do indivíduo, e que o mesmo se “marginaliza” por seu próprio desejo. Devemos enxergar esse subemprego como enxergamos todos os outros, porém, com mais agravantes sociais. A prostituição LGBTQIA+, deve ser interpretada como o resultado de uma estrutura política e social atrelada ao fundamentalismo religioso em face do capitalismo, ou seja, o indivíduo, não apenas tem práticas sociais reprovadas, mas também, carrega um estigma religioso histórico que o lhe prejudica como inadequado à sociedade como um todo. Essa reprovação lhe garantirá o não acesso a sociedade de forma integral, como por exemplo, empregos formais, bens e serviços, resultando em desigualdade e menores oportunidades.

A cidade é um espaço produzido pela exclusão, sabemos que as cidades são uma construção conjunta e distinta, o produto urbano é o resultado de múltiplas

interações e dinâmicas sociais. Poderemos olhar a cidade com um olhar crítico, para, assim analisarmos alguns processos sócios espaciais fomentados principalmente pelo capitalismo.

Tais aspectos não podem ser vistos de maneira aleatória, devemos considerar alguns questionamentos, como, se as oportunidades sociais não são iguais entre as classes, se a comunidade gay de forma geral não está inserida de maneira igualitária nas dinâmicas sociais, como seria o acesso das travestis, pessoas já socialmente julgadas, ao espaço da cidade? Como e porque os “pontos de prostituição” nunca parecem incomodarmos, porque demoramos tanto a enxergar o subemprego da prostituição, mesmo os vendo diariamente?

O Brasil, país considerado emergente, potencialmente em desenvolvimento, apresenta um histórico marcante, tendo altos índices de homicídios de indivíduos da comunidade LGBTQIA+, liderando o ranking no mundo, sendo estas práticas crimes de ódio, motivados pela fobia instituída por dogmas religiosos e sociais.

É preciso abandonar os conceitos preestabelecidos, voltar-se para o que de fato são os processos históricos e sua relevância para a configuração social e espacial das cidades. É preciso questionar sobre a “verdade” por trás desses arranjos em determinados grupos, como é o caso das prostitutas que ocupam as áreas segregadas das cidades, suas contribuições, vivências e desafios dentro do arranjo social do gênero dentro desse subemprego.

Nós, agentes produtores da sociedade de forma geral, temos o papel fundamental da observação desses processos para melhor compreendê-los, e analisá-los, a fim de questionarmos os modelos sociais impostos sobre os corpos, sobre o gênero e sobretudo das políticas que garantem a manutenção das vidas dessas pessoas, para garantirmos o afastamento da ciência e da política de dogmas morais e religiosos que colocam em risco a integridade física, social e psicológica desses indivíduos.

A marginalização, que do dicionário, substantivo feminino, 'ato ou efeito de marginalizar-se; ou seja, se colocar ou ser colocado às margens, que nesse caso aplica-se “as margens da sociedade”, o que nos remete a pensar sobre que o grupo em questão, assim como outros, sofrem efeito de força centrífuga (do centro para as bordas) por parte dos agentes produtores da sociedade e do espaço das cidades, o colocando na condição ‘ do não acesso ao centro’, ou seja, das condições igualitárias da existência

da dignidade “concedida” aos grupos “não marginais”.

Ainda, segundo Corrêa (1989), a cidade enquanto lugar de inúmeros processos sociais estimulados pela ação capitalista, reproduzem formas espaciais, ou seja, criam atividades que se materializam nos espaços, articulados esses processos, traduzem-se na organização espacial desigual e mutável das cidades.

Estudos recentes tratam, como sendo uma das alternativas de sobrevivência para uma boa parcela da população, majoritariamente urbana, que segregada e excluída dos benefícios da vida urbana, encontram na prostituição, uma estratégia de sobrevivência e resistência à pobreza. Na sua maioria composta por mulheres, mas também incorporada por outros agentes, como a comunidade LGBTQIA+ e tendo como principais atingidas travestis e transexuais, que de fato estão na condição de “mulheres”, em suas maiorias pobres, negras e periféricas, a prostituição não pode ser analisada apenas como um subemprego, mas como esta atividade é incorporada socialmente pelos indivíduos.

DESENVOLVIMENTO

Seria, inclusive, irresponsabilidade tratar da prostituição sem abordar também os conflitos de gênero, a desigualdade social histórica vivida pela mulher a nível global, sem antes, resgatar as condições socioeconômicas estabelecidas para as classes, e lembrar que a pobreza não é uma escolha, já se nasce inserido num contexto social.

Mesmo que passível de mudanças, a realidade é ainda mais dura com travestis e transexuais, uma vez que além de “se colocarem” socialmente como mulheres, ainda carregam o estigma religioso, que justifica a homofobia e toda forma de opressão, onde o estado como gestor se ausenta resultando em oportunidades mínimas de existência, e agora lhes pergunto: a prostituição, nas classes socioeconomicamente vulneráveis lhe parece ser uma escolha satisfatória?

Segundo Corrêa (1898), o espaço urbano capitalista, fragmentado, articulado, condicionante social, complexo e campo de diversas lutas, é um produto da atuação social somado ao resultado das ações humanas através do tempo, interagindo com os indivíduos que produzem e consomem o espaço e a complexidade dessas ações se traduzem em notáveis processos de reorganização espacial, seja por incorporação de novas áreas, adensamento do uso do solo, deterioração de áreas, renovação de áreas,

relocação e mudanças coercitivas ou não, relacionadas aos contextos sociais, culturais ou econômicos de áreas da cidade.

Podemos então acrescentar os principais produtores destes espaços cerceados de dinâmicas gerais das desigualdades urbanas, são trabalhadas pelo autor em obras como: “O espaço urbano” nos traz, cinco principais agentes, os proprietários dos meios de produção, os proprietários fundiários, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos.

Segundo Irma Elizabeth Chazarreta, em seu artigo publicado na Revista Latino-americana de Geografia e Gênero, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 233 - 255, jan./jun. 2019, a prostituição não pode ser observada como processo homogêneo, apesar de ser um fenômeno mundial, pois ela não se apresenta das mesmas formas e nem em localidades (periferia ou centros), mas precisa ser estudada como “caso” porque cada formato da prostituição apresenta particularidades e peculiaridades dentro do mercado do sexo, cada uma em um cenário diferente.

Em análise ao texto da autora, pude perceber que, mesmo se tratando de outro país, outra cidade (Santiago), a prostituição se comporta da mesma maneira, ou seja, excludente e humilhante, como se fosse vista como “castigo” para aqueles que subvertem a ordem social dogênica, e que nada se faz a respeito, como se o destino dessas pessoas fosse imutável.

Não estou tratando aqui do conceito romântico do subemprego da prostituição, da era dos grandes cassinos, casas noturnas francesas da década de 1950-1980, mas sim a reflexão sobre a prostituição como única alternativa de sobrevivência, no perigo das esquinas e becos, das dinâmicas assustadoras de cafetinagem, de uma prostituição periférica e altamente segregada e discriminatória, protagonizada por agentes de um dos segmentos sociais mais hostilizados entre as sociedades contemporâneas. O texto de Ana Paula de Moura Varanda, Matheus Vieira Barbosa, Leonardo Gomes de Souza, Jeferson Jose de Oliveira Pinheiro (2019) trata justamente dessas considerações, e nos trazem reflexões do como se estruturam os espaços a partir de condutas sexistas apoiadas pelo patriarcado e a falta de preparo da educação e do estado. Na obra “Gênero e Sexualidades na Construção de Espacialidades das Juventudes em Carangola – Minas Gerais.” Uma proposta de reflexão acerca de como movimentos de segregação se empõem sobre determinados grupos resultando em processos de exclusão social em diferentes escalas.

Podemos observar, mesmo que de maneira inicial, que a prostituição está diretamente associada à etnia, a vulnerabilidade socioeconômica e ao gênero, seja ele trans ou CIS, nos fazendo refletir sobre as bases sociais sexistas onde a imagem da mulher e dos indivíduos transgênero estão inseridas.

Ao indagar a prostituição como sendo resultado de processos de exclusão social e segregação espacial, é fundamental o amparo teórico geográfico para o maior entendimento desses processos. Para tanto devemos compreender que:

(...) a organização espacial está sempre mudando. Às vezes mais rapidamente; às vezes mais lentamente. E não apenas mudando: está, também, sendo desafiada em diferentes escalas. Para cada “ordem” sócio espacial aparecerá, mais cedo ou mais tarde, ao menos em uma injusta e heterônoma, um contra projeto (ou vários contra projetos concorrentes) que proporá ou pressupõe, explícita ou implicitamente, novas estruturas socioespaciais, para agasalhar novas relações sociais”. (SOUZA, 2013, p.38).

E se estamos tratando de novas relações sociais, precisaremos nos questionar sobre as relações já estabelecidas, sobre aquilo que está disposto como sendo adequado, aceitável para a dinâmica de relações sociais, e como deveremos observá-las a fim de contemplar as relações oriundas da exclusão, só assim vislumbraremos dinâmicas encobertas por políticas escusas e ludibriadas por dogmas religiosos, ocasionando danos irreversíveis a classes marginalizadas. Neste sentido podemos vislumbrar que:

Avento aqui a hipótese de que em linhas gerais, quem constrói a identidade coletiva, e para que esta identidade é construída, são em grande medida os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem. Uma vez que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado pelas relações de poder” (CASTELLS apud SOUZA, 2008. p. 23-24).

E se os conceitos geográficos nos traduzem as relações sociais como sendo a principal responsável pela criação dos espaços de interação social, tão somente a sociedade que exclui, segrega e marginaliza é responsável pela produção de territórios, tais como da prostituição, como resposta à exclusão e a falta de oportunidades, não com o olhar carregado das bagagens culturais, do empírico preconceito que trazemos das construções sociais, mas da geograficidade, da “clareza da ciência”. Sobre as cristalizações sociais entendemos que:

“É na produção da favela, em que terrenos públicos ou privados invadidos, que os grupos sociais excluídos se tornam, efetivamente, agentes modeladores, produzindo seu próprio espaço, na maioria dos casos independentemente e a despeito dos outros agentes. A produção deste espaço é, antes de mais nada, uma forma de resistência e, sobrevivência às diversidades impostas aos grupos sociais recém expulso do campo ou provenientes de áreas urbanas submetidas a operações de renovação que lutam pelodireito à cidade” (CORRÊA, 2005. p.30).

Não poderemos ignorar os desdobramentos sociais e os indicativos diários do massacre vivido por grupos sociais excluídos, e da ausência de políticas públicas que lhes inclua ou minimamente garanta sua integridade física, onde:

“A própria separação entre estas esferas surge como um traço do caráter patriarcal do Estado liberal. Desta forma, a vida doméstica é tomada como privada e apartada da sociedade civil e destituída de qualquer sentido político. Esta dicotomia atua de formaativa na invisibilização dos modos como as mulheres são subjugadas aos homens no interior de uma ordem que se faz crer igualitária. Nesta ordem a vida pública e a participação em instâncias da sociedade civil são construídas sob princípios que, apesar de aparentemente serem apresentados como universais, têm como referência indivíduos brancos e de sexo masculino” (VARANDA, 2019).

E ao considerar o aparelhamento do estado na construção de políticas com a educação sucateada, bases religiosas ideológicas acima do conhecimento científico, resulta na exclusão de grupos sociais. Deveremos olhar para os arranjos sociais atentos à aos perigos reais da desigualdade e do não acesso à dignidade humana.

“Nada e mais degenerado do que o tipo de ética ou moral que sobrevive na forma de ideias coletivas mesmo depois que o espírito do mundo—usando a expressão hegeliana como atalho – cessou de nelas residir. Uma vez que o estado da consciência humana e o estado das forças sociais de produção abandonaram essas ideias coletivas, essas mesmas ideias adquirem qualidades repressoras e violentas. O que obriga a filosofia a realizar esse tipo de reflexão que expressamos aqui é o elemento de compulsão que deve ser encontrado nos costumes tradicionais; é essa violência e esse mal que colocam os costumes em conflito com a moralidade e não o declínio dos princípios morais como pranteado pelos teóricos da decadência.” BUTLER apud ADORNO, Theodor, W. p. 8. 2002.

Segundo Judith Butler, existe um princípio de moralidade nas construções sociais imposto por condutas de opressão, agressividade e não podemos ignorar tais conceitos, muito menos no que se tange à prostituição de pessoas travestis e transexuais, onde não apenas a prática da prostituição é levada à discussão, mas também diversos outros conceitos pré-formados, estigmas sociais e religiosos, tendem a excluir com “razão” aqueles que não se encaixam em padrões socialmente estabelecidos. Contudo

Butler (2015) acrescenta que:

“Adorno usa o termo “violência” em relação à ética no contexto de pretensões de universalidades. Ele oferece ainda outra formulação para o surgimento da moral, que é sempre o surgimento da moral, que é sempre o surgimento de certos tipos de inquisições morais: O problema social da divergência entre o interesse universal e o interesse particular, os interesses de indivíduos particulares, é o que se dá à constituição do problema da moral deixa de concordar com o individual ou de incluí-lo, e a própria pretensão de universalidade ignora os direitos do indivíduo.” (BUTLER, 2015, p. 9).

Haesbaert (2004) afirma que território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação. Esses territórios são escolhidos por diversos fatores, localização, fluxo de pessoas, acesso a localidades vinculadas a prática do subemprego da prostituição, que podemos entender como localidades criadas como um manifesto dessa categoria, uma alternativa para a resistência de sua existência. E alerta que:

“Todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar “funções” quanto para produzir “significados”. O território é funcional a começar pelo território como recurso, seja como proteção ou abrigo (“lar” para o nosso repouso), seja como fonte de “recursos naturais” – “matérias-primas” que variam em importância de acordo com o(s) modelo(s) de sociedade(s) vigente(s) (como é o caso do petróleo no atual modelo energético capitalista). “(...) a existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma “multiterritorialidade”. (HAESBAERT, 2004, p. 344).

Podemos acrescentar algumas análises sobre os grupos e processos resultantes de suas atuações sobre o espaço das cidades. Em primeiro lugar, perceber que a sequência dos grupos ressalta seu grau de participação nessa dinâmica, onde claramente percebemos a força do capital atuando sobre o poder dos demais grupos que protagonizam o arranjo espacial.

Não somente Corrêa (1989), nos traz a importância do entendimento do capitalismo sobre as relações humanas com o espaço de sua vivência, mas também diversos outros autores de relevância para ciência geográfica de modo geral, como por exemplo, Milton Santos.

Os grupos sociais excluídos são o resultado do processo de segregação de classes a partir da reprodução capitalista, e no que se refere ao acesso de bens e serviços, o autor exemplifica essas formas de “acesso” com a básica análise de habitação, onde ressalta que nem todas as pessoas dispõem de condições de possuírem uma habitação de qualidade, resultado da ausência de renda que lhes garanta esse acesso e relaciona alguns processos de exclusão que geram a subnutrição a doenças, a falta de escolaridade, o desemprego, o subemprego, etc.

Postas algumas das formas de exclusão e segregação, escolhi como foco principal deste trabalho o subemprego, mais precisamente a prostituição de integrantes da comunidade LGBTQI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transexuais, Apanhados da “Teoria Queer”, intersexuais...) na cidade de Ituiutaba.

Ituiutaba é um município do interior do estado de Minas Gerais, localizado na região sudeste do país, com população estimada em pouco mais de 104 (cento e quatro) mil habitantes (IBGE, 2019), sua área de aproximadamente 2.598 (dois mil quinhentos e noventa e oito) km². Levando em consideração as reproduções capitalistas impostas por grupos com maior poder econômico e de transformação espacial, conceituaremos na malha urbana da cidade em questão os territórios associados ao subemprego da prostituição, “subemprego, que do dicionário, substantivo masculino: emprego não qualificado, de remuneração muito baixa, ou emprego informal sem vínculo ou garantia”, mas antes disso, devemos entender alguns conceitos básicos, no que tange, territórios sob a perspectiva de Rogério Haesbaert e Marcelo Lopes de Souza para entendermos essa dimensão geográfica.

Para Souza, o conceito de território é um dos que mais vem sendo submetido, é alvo de fortes tentativas de redefinição e depuração, tal tentativa tem o viés de tornar menos amplo e mais coeso seu uso, uma vez que, território pode ser entendido, entre outros, como apenas sendo uma vasta “extensão de terra”, alertando para os vícios de natureza ideológica que rondam esse termo; Ele ressalta, que o território é “fundamentalmente, um espaço definido e delimitado a partir de relações de poder”

(SOUZA apud SOUZA, 2013. p 78). visão essa, reforçada na obra “O mito da desterritorialização” de Rogério Haesbaert.

Os pontos de vista dos dois autores ao analisarem os processos pertinentes às territorialidades e à transformação dos espaços através da atuação social por grupos, nos instiga olhar o subemprego da prostituição, não apenas como resultado da segregação, mas também de toda a geograficidade que circundaesse processo na cidade de Ituiutaba e no que tange os arranjos territoriais e dinâmicas sociais de exclusão. Segundo Corrêa:

“São os processos espaciais, responsáveis imediatos pela organização espacial desigual e mutável da cidade capitalista. Acrescentar-se-ia que os processos espaciais são as forças através das quais o movimento de transformação da estrutura social, o processo, se efetiva espacialmente, refazendo a espacialidade da cidade...” (CORRÊA, 2005. p.36).

Em análise a obra de Haesbaert, “Do fim dos territórios à multiterritorialidade”, pode-se observar a descrição de algumas terminologias associadas a esse conceito de visões de territorialidades, e nesse trabalho, territorialidade associada aos grupos sociais excluídos, vítimas de processo de segregação social, resultando na criação de territórios, que nesse caso, se traduzem na criação e, ou, na manutenção dos pontos de prostituição como territórios desse grupo.

Ainda, segundo Haesbaert (2004), podemos interpretar o território dentro das seguintes dimensões: política; cultural; econômica e natural. Podemos assim, entender a prostituição do determinado grupo, como sendo o resultado da segregação espacial, cultural e econômica da cidade, e em resposta às diferentes formas dessa exclusão, a criação de territórios da prostituição dentro da visão territorial, material e cultural defendida por Rogério Haesbaert? Levanto o questionamento de que a criação destes territórios da prostituição sejam uma resposta, mesmo que inconsciente no que tange as dinâmicas espaciais na malha urbana em análise.

CONCLUSÃO

Segundo nos retratam os mapas apresentados no trabalho de ARAÚJO 2019, construídos a partir da narrativa dos indivíduos entrevistados (Cartografia social), os territórios da prostituição, principalmente no fim da década de 1990 (mil novecentos e

noventa), ocupavam principalmente as áreas periféricas, situadas na sua grande maioria na região norte da cidade, passando por mudanças a partir do início dos anos 2000 (dois mil).

Tais mudanças foram retratadas pelas agentes desse subemprego como sendo “uma maior aceitação” por parte da sociedade de forma geral, dessa forma foram observadas dinâmicas migratórias dos “pontos” da prática da prostituição, ou seja, num primeiro momento, podemos especializar os territórios da prostituição como sendo exclusivamente periféricos e num segundo momento, observar movimentações em direção às áreas centrais de Ituiutaba.

O desafio era de entender esse processo, explicá-lo. Para tanto, foi necessário contextualizar os processos sociais, não somente na cidade de Ituiutaba, mais um olhar para contextos políticos vigentes e atuantes por parte do aparelho do estado, no que tange políticas públicas no momento relatado, como supracitado, a partir do ano de 2003 (dois mil e três), o Brasil, teve o contato mais efetivo com políticas de ações afirmativas no que tange a comunidade gay.

O primeiro e mais importante dos acontecimentos foi a elevação da secretaria dos direitos humanos a categoria de ministério, ação essa que garantiu que pautas como o movimento LGBTQI+ fosse fossem ampliadas e difundidas. É claro, que no presente trabalho não poderemos mensurar a efetividade dessas políticas na cidade de Ituiutaba, mais segundo os relatos pude observa-las como sendo as “forças” protagonistas da dinâmica de migração desses territórios, uma vez que o conjunto de ações proporcionou visibilidade a essa categoria.

Segundo as profissionais desse subemprego, no fim da década de 2000 (dois mil), mais localidades dessa prática eram visualizados em Ituiutaba, novas integrantes e o início de praticantes não observadas, como a presença desses indivíduos (travestis e transexuais) em bares, cinemas, restaurantes entre outros, e próximo do ano de 2010 (dois mil e dez) já se sentiam mais pertencentes às áreas múltiplas da cidade, onde anteriormente só se limitava aos territórios ligados a prática da prostituição.

Entre os anos de 2010 (dois mil e dez) e 2018 (dois e dezoito) pude enfim constatar o maior processo de centralização desses territórios, como anteriormente descritos nesse trabalho, e nos mapas desenvolvidos a partir desses relatos, uma forte movimentação desse grupo principalmente em direção ao centro comercial da cidade de

Ituiutaba. Esse processo me remete a interpretar as políticas públicas como sendo principal responsável dessa dinâmica, mais o que significa a centralização da prostituição de travestis e transexuais?

Políticas públicas, de certa forma contribuíram para que a prática fosse aceita nas áreas centrais, mas, não tratou de incluir sujeitos (travestis e transexuais), o que justifica a prostituição nas ruas centrais, mais a exclusão do indivíduo do trabalho formal, ou seja, apenas a prática desse subemprego teve espaço, nenhuma política foi criada a fim de tratar do acesso dessas pessoas a outras oportunidades.

O que reforça a narrativa dessa conclusão é o fato de que os territórios da prostituição apenas aumentaram em vinte anos, ou seja, podemos ver prostitutas travestis no centro urbano, nos enganar quanto a inclusão, mas ao adentrarmos estabelecimentos comerciais nas mesmas áreas durante o período diurno não vamos encontrá-las ocupando cargos regulamentados, com direitos garantidos.

Reforço o papel das políticas públicas e da responsabilidade social que as cerceiam, do papel do estado no problema social nos quais se envolvem as dinâmicas do mercado do sexo, principalmente de pessoas negras e periféricas, alerta para o falso pertencimento desses indivíduos à sociedade de nível local, para o afastamento do estado de “raízes fundamentalistas religiosas”, e para um maior envolvimento da academia de forma geral para a tratativa de temáticas como essa, afim de minimamente propor estudos que auxiliem no combate da homofobia e na redução de pessoas travestis e transexuais na prostituição.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

CHAZARRETA, Irma Elizabeth. **Las Personas Trans Feminizadas y la Prostitución como Último Recurso para la Supervivencia**. 2019. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/12526/pdf_13>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CORRÊA, R. L. **O Espaço Urbano**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Ática S.A, 1995.

BUTLER, J; BETTONI, R. **Relatar a si mesmo**. 2015. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=TBV2CwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=p>>

t- BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 20 nov. 2019.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE. **Encargos sociais no Brasil: conceitos, magnitude e reflexos no emprego**. Pesquisa n. 12. São Paulo: Dieese, 1997.

HEBERLE, V. M; Ostermann, A. C; FIGUEIREDO, D. C. de. **Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos**. Florianópolis: Ed. DaUFSC, 2006.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

RODRIGUES, M. T. **A prostituição no Brasil contemporâneo: um trabalho como outro qualquer?** 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1796/179613969009.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

SILVA, S. K. L.S. da. **Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social**. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912013000100003>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SOUSA, F. R. de. **A noite também educação: compreensões e significados atribuídos por prostitutas à prática da prostituição**. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2272>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VARANDA, A. P. M. de; BARBOSA, M. V; SOUZA, L. G. de. **Gênero e Sexualidades na Construção de Espacialidades das Juventudes em Carangola, Minas Gerais**. 2019. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/10841/pdf_12>. Acesso em: 25 nov. 2019.

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira

COTAS RACIAIS NO ICENP/UFU: debates urgentes sobre ingresso e permanência de cotistas no curso de matemática

INTRODUÇÃO

Conforme disposto na Lei de Cotas nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, existe a determinação que garante a reserva de vagas em todas as universidades e institutos federais do país para estudantes que cursaram ensino médio em escolas públicas.

Este trabalho apresenta uma discussão teórica realizada em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre as cotas raciais em nosso país, realizando uma discussão teórica sobre sua aplicabilidade. O desenvolvimento desta proposta apresenta um panorama nacional, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) chegando no Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal.

O TCC buscou visibilizar o que pensam e como se sentem as pessoas que ingressam por meio da modalidade de cotas. Indagando se: Será que de fato há uma dicotomia entre os cotistas e não cotistas? Será que a formação é igualitária? O que seria

uma formação com êxito para os cotistas? Todas essas indagações ainda se faziam presentes em minha formação, mas, mesmo estando nesta condição e ocupando este lugar, necessitava de uma compreensão necessária sobre a trajetória de meus pares no curso de Matemática. O TCC abordou a trajetória formativa de cotistas raciais no curso de Matemática do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP), compreendendo em suas representações sociais, o que seria uma formação neste curso com êxito.

Buscamos responder a seguinte questão: Quais são as representações sociais de alunos negros cotistas do curso de Matemática (ICENP/UFU), sobre uma formação com êxito no curso.

Deste modo apresentamos os subsídios teóricos que fundamentam nossa pergunta de pesquisa, e nos apresentam os subsídios educacionais e sociais que envolvem o sistema de cotas.

INGRESSO DO NEGRO NO ENSINO SUPERIOR

Instituir debates que tenham como ponto central a presença negra no ensino superior, parte do quadro instaurado na construção de desigualdades presentes em nossa sociedade, sejam raciais ou sociais, aglomeradas por séculos entre brancos e negros, possuindo em sua totalidade nuances distintas para sua aprovação e reprovação. Tais desigualdades podem ser identificadas nos mais diversos espaços, evidenciando sua presença no mercado de trabalho, setores políticos, sistema de saúde, educação entre outros.

Centra-se o debate na esfera educacional, que possui destaque quando refletimos sobre o processo de exclusão dos negros nas mais diversas áreas, realizando uma confluência com todos os espaços supracitados. Estas exclusões possuem marcas que se proliferaram pela falta de acesso à educação.

Kabengele Munanga ressalta o modo como são descritas e pensadas as Políticas Públicas de acesso para a população negra, evidenciando o não acesso, refletindo sua implantação na sociedade, dando enfoque a falácia que negros não conseguem bons empregos e bons salários porque não tiveram acesso a uma boa educação, e que não tiveram acesso a uma boa educação porque seus pais são pobres Munanga (2007, pg. 07).

O referido autor nos convida a uma reflexão da isenção de responsabilidades que são inferidas a cor da pele e ao processo discriminatório, dando ênfase apenas para a pobreza e mobilidade social, invisibilizando a discriminação racial, sendo esta considerada pelo autor como um dos principais pontos de desigualdade.

As marcas tecidas nesta caminhada evidenciam os reflexos ocasionados pela legislação brasileira educacional, temos em nosso primeiro ato que rege a educação a Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro, onde os pretos aparecem uma única vez, Artigo 3º São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: [...] 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos (BRASIL, 1837, p. 01). Evidencia-se um posicionamento político ideológico racista, que buscava a segregação aos negros, que se encontravam na condição de escravizados, trazidos pela supremacia branca com o objetivo de formar grupos populacionais de mão de obra escravagista, sendo condicionados a ocupar este lugar e atualmente ainda se esforçam para se desvincular os estigmas sociais presentes nesta antiga condição.

Por desvincular a cor da pele aos aspectos discriminatórios as justificativas sobre a implementação de Políticas Públicas de acesso da população negra no ensino superior são tão questionadas, Munanga (2007) reforça que os principais questionamentos enviam o debate para inclusão do negro como introdução do racismo no sistema educativo brasileiro, desconsiderando toda estrutura social excludente que se mantém em nossa sociedade durante toda a constituição de nossa legislação.

[...] a sociedade brasileira é ou não racista? Pergunta que já recebeu resposta positiva da parte da academia brasileira através de pesquisas desenvolvidas no último meio século, pesquisas das quais participou um ex-presidente da República Federativa do Brasil. Pergunta afirmativamente respondida também pelas entidades do Movimento Negro de todos os tempos, pela Frente Negra em 1930 e pelo Movimento Negro contemporâneo. Resposta reafirmada pelas pesquisas quantitativas do IBGE e do IPEA, apontando cada vez mais o quadro alarmante das desigualdades raciais entre negros e brancos no Brasil. (MUNANGA, 2007, p. 08).

Após um século da sanção da Lei 1, e a realização várias reivindicações do movimento negro brasileiro, surgem vários grupos negros que se organizam, sendo um deles a Frente Negra Brasileira, fundada na cidade de São Paulo, União Política e Social da Gente Negra Nacional, buscando a firmação dos direitos da população negra que se via totalmente fora deste padrão social de outros povos, resultado do acúmulo de

experiência organizativa dos afro-paulistas. De 1897 a 1930, contabilizou-se cerca de 85 associações negras funcionando na cidade de São Paulo, Santos (2015).

Décadas após surge o Movimento Negro Unificado (MNU) meados de 1970, que possui cerca 50 anos de atuação e junto aos diversos movimentos sociais, conseguem inserir um pequeno ingresso de negros e negras no espaço acadêmico, introduzindo debates que buscavam fortalecer a frente de mulheres negras, que para Santos (2015) são denominados como pesquisadoras e militantes no espaço acadêmico.

Em 1986 marco de luta do Movimento Negro Brasileiro, institui a Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”, articulando-se, assim, com diversos segmentos sociais negros, que, em reflexão se unem para elaborar uma carta para entregar ao congresso, buscando que suas reivindicações fossem atendidas, cuja realização durou 583 dias, Santos (2015) afirma que dez mil postulantes franqueavam diariamente a entrada no Parlamento no período de realização, e que nove milhões de pessoas tenham passado pelo Congresso neste período

O desenvolvimento destas lutas converge veemente para a manifestação central do pedido de uma reforma no sistema educacional. O ingresso de negros em qualquer modalidade de educação ainda sofre com as fortes marcas da desigualdade que são latentes em nossa sociedade.

Apesar de na década de 1970 ter havido uma expansão considerável do ensino superior, o censo de 1980 apontou que de um total de 53,3 milhões de pessoas negras, 1,8 milhões tornaram-se profissionais liberais, enquanto que 1,1 milhão haviam concluído o ensino fundamental e 172 mil obtiveram o diploma universitário. Em termos comparativos, o mesmo censo indicava que dos 64,5 milhões de brancos, 4,4 milhões haviam concluído o ensino fundamental, e 729 mil o terceiro grau, perfazendo um total aproximado de 6 milhões de profissionais liberais em todo o Brasil (Ibidem). (BENEDITO, 2017, p. 117)

Os dados apontam para o desnivelamento entre brancos e negros que possuem escolarização, e como tal fato pode acarretar diretamente na presença negra no ensino superior. Marcada por várias lutas e enfrentamentos do movimento negro Abdias do Nascimento (1978) propõe o que ele chamou de ações reparatórias para o povo negro, buscando mecanismos de ingresso da população negra no ensino superior, pensando em indígenas e mulheres.

Estabelecendo o mesmo comparativo na década de 2000:

Segundo o Censo da Educação Superior conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 2004 havia 4.163.733 alunos matriculados no ensino superior. Deste total, cerca de 1.303.110 representavam os novos estudantes universitários brasileiros. Todavia, os índices percentuais de conclusão estimavam que 9,1% dos alunos brancos terminariam o curso superior naquele ano, enquanto apenas 2,1% de alunos negros percorreriam a mesma trajetória. (BENEDITO, 2017, p. 118).

Apesar de estabelecer uma caminhada a passos lentos os negros avançam em sua jornada para sua inclusão e permanência, as conquistas forjadas por meio de manifestações da população negra emergem sentimentos e combate as mais diversas formas de exclusão, criminalização e invisibilização dos movimentos e suas demandas.

No ano de 2016 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) reúne pesquisadores que buscam mapear pelo Brasil o ingresso e permanência do negro no ensino superior, que estabelece um parâmetro dos avanços e crescimentos que as manifestações dos diversos movimentos sociais e suas contribuições para o sistema educacional.

Presente na região Nordeste (PEREIRA, 2007, P.81) ressalta que em termos percentuais, os negros apresentam o maior nível de ingresso na universidade, 15,98% em relação a 10,39%, ainda que este último contenha 60% de vagas. Logo, se adverte que a quotização de vagas para afrodescendentes na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 40%, nada inibe a possibilidade de qualquer jovem pertencente a outro grupo ingressar na Universidade.

O destaque para esta informação se torna relevante mediante aos debates que são institucionalizados nestes espaços, destaca-se também que os pretos ocupam a maior posição, 76,78%, dentro do universo daqueles que frequentam todo ensino médio em escola pública. Já os brancos representam a maior fração (28,38%) para aqueles que frequentaram todo ensino médio em escola particular. (PEREIRA, 2007, P.81).

Na mesma região, Santos (2007) aponta para a utilização das Políticas de Ações Afirmativas e a ausência de diálogo com o movimento negro, ressaltando a pouca presença negra no espaço acadêmico, alertando para a isenção de uma responsabilidade que de fato tenha compromisso em manter esta população no ensino superior, com programas internos de permanência.

A realização da análise na região centro-oeste aponta:

baseados no censo de 2000, são alarmantes porque, como ele mesmo indica, apesar de a população branca constituir 54% do total da população brasileira,

ela corresponde a 71,0% e 82,4% respectivamente daqueles que frequentam o ensino superior público e privado. Em contraste, as populações pretas e pardas, embora constituam 45% da população total, correspondem apenas a 26,8% e 15,8% respectivamente daqueles que estavam matriculados nas Instituições de Ensino Superior pública e privadas no ano 2000. (BENEDITO, 2007, p. 116).

A discrepância numérica nos leva a refletir sobre como esta população não consegue ao menos ingressar, alertamos que não estão sendo consideradas nesta passagem a permanência do estudante negro no ensino superior. Benedito (2007) ressalta que após setenta anos de luta, apenas a implementação de ações afirmativas na educação, a médio e curto prazo, podem ser suficientes para amenizar este descompasso.

Presente na região sudeste goiana Rosa (2007) aponta que:

O Censo Demográfico de 2000 do IBGE indica que o Estado de Goiás possui uma população de 5.004.197 habitantes. Em termos de cor/raça a população goiana se divide em: 50,72% classificados como brancos; 48,01% de negros (4,53% de pretos e 43,48% de pardos); 0,25% classificados como amarelos e 0,29% com indígenas. O total de não declarantes do quesito cor/raça foi de 0,73%. Apesar de a população negra representar 48,01%, o mesmo senso demográfico indica que entre as pessoas que possuem a titulação de graduação estes correspondem a 21,61% do total, enquanto as pessoas brancas representam 77,03%, ficando os outros 1,36% distribuídos entre as demais caracterizações de cor/raça. Esses dados demonstram 152 a sub-representação da população negra no sistema de ensino superior no Estado de Goiás e uma sobre-representação da população branca. (ROSA, 2007, p. 151).

Podemos perceber a proliferação de parâmetros de invisibilização da população negra em espaços acadêmicos, tornando os referidos espaços distantes da premissa inclusiva de uma educação igualitária que possibilite equidade de oportunidades para negros e brancos frequentarem o ensino superior.

Incorporamos a região sudeste ao pensamento referente ao ingresso e a reflexão sobre a permanência dos negros:

a partir do Censo Socioeconômico dos Alunos da Graduação da UFMG que, entre outras coisas, registra o perfil dos estudantes em relação à escola de origem e ao pertencimento racial. Segundo o Censo, pouco mais de um terço dos estudantes, 38%, são egressos de escolas públicas. Os que se declaram brancos são 67% e estão representados em proporção muito superior aos negros, que são 26% do total de estudantes. (FONSECA, 2007. P. 164).

O referido autor afirma que o ingresso dos negros no ensino superior tem aumentado, reforça que ainda necessitamos de drásticas mudanças para o rompimento do abismo que se criou entre essa disparidade, e afirma que o ensino superior deve se adequar

ao novo aluno que recebe, revendo suas práticas e enfatizando o ponto central desta revisão destacando a identidade, sua construção e tratamento.

Os pesquisadores em suma evidenciam em suas obras a necessidade de programas que considerem os fatores sociais, levando em consideração os fatores sócio econômicos e raciais.

Considerando o número total de alunos matriculados, na relação antes/depois do Paais: o número total dos estudantes que ingressaram na Unicamp nos dois últimos anos aumentou cerca de 3% (178 estudantes a mais do que nos dois anos anteriores); o número total de estudantes brancos diminuiu cerca de 5% (menos 230 alunos); o número de estudantes amarelos aumentou cerca de 4% (15 a mais do que nos anos anteriores); os indígenas aumentaram aproximadamente 43% em relação aos anos anteriores (o que significa, numericamente, nove alunos a mais, ainda minoria absoluta); os estudantes auto-declarados pretos aumentaram em apenas 1% (menor aumento proporcional do que o número total geral de estudantes e, numericamente, apenas um aluno a mais do que nos anos anteriores); e os pardos foram os que, na média, mais aumentaram, em relação aos anos anteriores ao Paais, cerca de 50% (o que significa mais 259 estudantes na Unicamp, em dois anos de Paais).

Santos (2007) destaca a importância da implementação de políticas públicas que atendam as populações invisibilizadas, dando ênfase para o acesso da população negra e o fato que esta ação impera sobre os acontecimentos que cerceiam a comunidade, podendo estudos como os descritos acima contribuir para esta modificação.

Na região Sul, Nunes (2007) apresenta um quadro de alunos presentes na Universidade Estadual de Londrina (UEL):

Atualmente, a cidade de Londrina apresenta a maior concentração de negros do estado do Paraná.² Segundo dados fornecidos pelo responsável do IBGE/ Londrina, a população londrinense, no que se refere ao quesito étnico, é representada pelos seguintes percentuais: 3 brancos (74,18%), pardos (18,58%), amarelos (3,59%), pretos (3,39%) e indígenas (0,26%). A comunidade estudantil da UEL é composta por 14.002 alunos(as). Os(as) alunos(as) em termos de gênero são representados(as) pelos seguintes percentuais: 54,51% do sexo feminino e 43,56% são do sexo masculino; no que se refere à cor/ raça a representatividade de cada segmento étnico se apresenta da seguinte maneira: 75,4% são brancos; 2,91% são pretos; 15,33% são pardos e 5,98% são amarelos. Os(as) alunos(as) são oriundos(as), majoritariamente, de diversas cidades do Estado do Paraná e também do estado de São Paulo. (NUNES, 2007, p. 54)

Nunes (2007) revela sua insatisfação quanto a quantidade diminuta de negros, mas ressalta a importância desta adaptação e de se pertencer pertencente a este espaço, sem se desprender de suas comunidades, línguas, modos de sentir e de viver.

Podemos assim, chegar à contemporaneidade mediada pela reflexão da ausência de diversos fatores que são primordiais para o ingresso e permanência dos negros no ensino superior. É inegável o crescimento de negros na universidade em decorrência das políticas de acesso em especial as questionadas reservas de vagas para pretos e pardos. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015: 45,22% dos brasileiros se declaram como brancos, 45,06% como pardos, 8,86% como pretos, 0,47% como amarelos e 0,38% como indígenas. (IBGE, 2015)

É crescente o número de alunos que adentram a universidade, porém necessitam de uma manutenção de políticas públicas que possam de fato garantir o acesso de pessoas negras, ocasionando a possibilidade da ambientação de ações que garantam o acolhimento necessário para a permanência neste espaço.

INGRESSO DE NEGROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

Inicia-se em 14 de agosto de 1969, como unidade privada de autonomia didática, científica, administrativa, financeira e disciplinar, constituída por unidades que já se encontravam em exercício na cidade de Uberlândia, estado de Minas Gerais, a faculdade que conhecemos atualmente como UFU. Quase uma década de atividades, expressivamente em 24 de maio de 1978, por meio da Lei nº 6532, foi decretada como federal e intitulada Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Brasil (1978).

No âmbito UFU, os primeiros registros que tem como pauta a reserva de vagas para alunos negros se encontram presentes no ano de 2003, em ata consta o registro da 4ª Reunião do Conselho Universitário da UFU, juntamente com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros. O documento inaugura as manifestações iniciais de uma discussão racial no espaço acadêmico, em sua estrutura consta a reivindicação para a solicitação de reserva de vagas para alunos/as negros/as no interior da universidade. NEAB (2003).

O diálogo estabelecido na universidade teve como referência os modelos adotados por outras universidades, as quais já haviam aderido a esta modalidade de ingresso, anterior a vigência da lei cujo objetivo concerne na obrigatoriedade da reserva de vagas para alunos/as negros/as.

A ata fica respaldada pela iniciativa desse modelo de postura frente aos governantes da universidade, não havendo outro registro de ações que fomentem tal relação neste período, vale ressaltar a participação do movimento negro e as várias manifestações que antecedem à solicitação.

O modelo base que define o pensamento crescente sobre a reserva de vagas para alunos negros na UFU, toma como referência aqueles utilizados pela Universidade do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UNB) - as pioneiras a instituírem as cotas como método de ingresso NEAB (2003). Em 2003, ano em que também foi sancionada a Lei 10.639/03, pensava-se em equidade, causando sonoras movimentações que ecoavam frente à referida reserva e implementação do ensino de história e cultural afro-brasileira nas instituições escolares.

A referida lei legitimou-se a partir de um contexto de luta de vários segmentos sociais, em especial o Movimento Negro. Originária das discussões ocorridas na III Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em Durban na África do Sul, no ano de 2001, a lei em questão nos coloca uma tentativa de conhecimento e reconhecimento dos saberes da história e cultura afro-brasileira e africana.

Em termos legais a lei, promulgada em 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), sendo acrescidos à mesma os artigos 26, 26A, e 79-B1. Em termos educacionais esta representa um avanço no campo da educação para as relações étnico-raciais, e a reivindicação do Movimento Negro que percebeu na instituição escolar um lócus de descoberta do preconceito, mas também de combate ao mesmo.

Aos educandos, uma legislação que torne obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, permitirá que conheçam a memória, a história, a cultura e os conhecimentos da população negra. Em um processo de resignificação identitária, alunos negros poderão fortalecer sua pertença, identificando a positividade de fazer parte de um grupo étnico-racial que contribui significativamente para a formação da identidade do povo brasileiro, Gomes (2017).

Aos educadores, a lei representa um desafio, nos coloca o papel de intervir em processos discriminatórios, em analisar materiais didático-pedagógicos que possam veicular imagens pejorativas sobre a população negra, incumbe-nos da construção de um

processo pedagógico que trabalhe as diferenças sem hierarquizar, romantizar, minimizar ou naturalizar o racismo, o preconceito e a discriminação.

Instituiu-se em 2012 a Lei nº 12.711, em 29 de agosto, denominada lei de cotas, sendo sancionada após várias universidades já utilizarem este sistema de ingresso. A UFU aderiu em 2013 implementando em sua unidade as cotas no primeiro semestre do ano letivo.

[...]Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, 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 termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e 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, 2015, p. 35).

No mesmo ano dispomos de mais uma alteração, o decreto nº 7.824, de 11 de outubro, sendo neste momento o vestibular um dos modos de ingresso para acesso à universidade, abrindo espaço para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que amplia a possibilidade de acesso ao ensino superior.

A regulamentação das cotas permite a reserva de vagas aos estudantes e institui um debate acerca deste ingresso. Iniciam-se reformulações que visam ampliar o destaque ao público ingressante, constituindo discussões latentes que buscam a manutenção do ingresso regido pela universidade.

Presente na Resolução Nº 25/2012, de 20 de novembro, do Conselho Universitário (CONSUN), inicia-se o movimento pela implementação da reserva de vagas para PPI, período ao qual o meio de ingresso era precedido apenas pela auto-declaração buscando equiparar as desigualdades existentes em nossa sociedade.

Art. 1º. [...] Parágrafo único. A partir do ano letivo de 2015, serão reservadas 50% do total das vagas a serem ofertadas em cada processo seletivo, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, observados os critérios e requisitos exigidos pela Lei no 12.711, de 2012, pelo Decreto no 7.824, de 2012, e pela Portaria Normativa no 18/2012. (CONSUN).

Figura-se uma nova discussão permeando a pertença identitária não averiguando as características negroides dos alunos que buscam o ingresso ao ensino superior. Partindo deste momento a necessidade de disciplinar os procedimentos de

heteroidentificação de candidatos, com a finalidade de garantir que as vagas destinadas aos PPI, sejam, com efeito, preenchidas por pessoas pertencentes ao grupo étnico resguardado.

Neste período temos uma crescente utilização, que não goza de manutenção, ofertando aos ingressantes uma modalidade de política pública destinada a um grupo específico, deixando-a à mercê, sem direcionamento ou norma que os oriente a uma escolha consciente de sua modalidade de ingresso. Cabe ressaltar que há uma latente cobrança do Ministério Público Federal, que as Universidades realizassem a averiguação das condições fenotípicas para as Cotas Raciais.

A UFU no uso de suas atribuições por meio do Conselho de Graduação (CONGRAD), torna legítima a criação de uma Comissão de Heteroidentificação dos candidatos PPI nos processos seletivos de ingresso, aprovada por meio da Resolução 12/2018.

Art. 1º [...]

§ 1ª Comissão de Heteroidentificação atuará como a estrutura de um órgão colegiado e será composta por membros da comunidade acadêmica da UFU (Discentes, Docentes e Técnicos), indicados pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UFU) e pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFU, preferencialmente atendendo ao critério de diversidade e observando-se, sempre que possível, a paridade de membros do sexo feminino e masculino.

A constituição deste espaço possui aplicabilidade no ano de 2018, incorpora dizeres que exprimem a negritude por meio do fenótipo, desprezando a etnicidade comprovada por meio de autodeclaração hereditária. Este período marca o início da vigilância que tange esta modalidade de ensino e aponta instabilidade nos dados de 2018 a 2019.

TABELA 1 – Dados das análises realizadas na UFU nos últimos Processos Seletivos para as Cotas Raciais – Relação candidato – vagas (2018/2019):

PROCESSO SELETIVO	CANDIDATOS	HOMOLOGADOS/ Percentual		NÃO HOMOLOGADOS/ Percentual		ENTREVISTAS / Percentual
SISU -2018	1202	863	72%	339	28%	-

VESTIBULAR -2018	430	286	67%	144	33%	-	
ESTES - 2019	55	39	71%	16	29%	-	
SISU - 2019	1190	882	74%	308	26%	28	2%
VESTIBULAR-2019	410	303	74%	107	26%	34	8%

Fonte: PROGRAD (2019).

Podemos ver a crescente procura pelo ingresso por meio das cotas no Sistema de Seleção Unificada (SISU), que consiste no sistema informatizado do Ministério da Educação (MEC) por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM.

A quantidade de alunos negros que utiliza o SISU, supera em mais de 100% os alunos ingressantes pelo vestibular. A distinção entre os dois programas se dá pelo fato que o ENEM o participante pode se inscrever de qualquer região do Brasil e realizar a avaliação em seu lócus, enquanto que no vestibular a inscrição pode ser realizada online, porém, a avaliação é aplicada na cidade de Uberlândia-MG.

Em comparativo a quantidade de alunos cotistas a alunos ingressantes temos, 28196 alunos ingressantes nas modalidades graduação, pós-graduação, ensino fundamental, educação profissional e ensino de línguas estrangeiras, (GUIA ACADÊMICO UFU 2019, p. 13). De acordo com a tabela 1, totalizamos 4,67% de alunos PPI homologados no âmbito da UFU. É considerável que cerca de 30% dos alunos que solicitam as cotas não se enquadram no padrão imposto pela banca de verificação da universidade.

Não há nos anos anteriores dados que explanem a somatória de alunos PPI, pois a banca de verificação entra em vigor no ano de 2018, possibilitando mapear os atendidos pelo programa. Vale ressaltar que deveriam nesta unidade ter 3.524 alunos atendidos de acordo com a reserva de vagas previstas na Lei n ° 12.711. Refletimos que 2.300 vagas não foram ocupadas por estudantes PPI, sendo direcionadas as demais modalidades de ingresso. Devemos nos atentar que grande parte destas vagas não chegam às pessoas

negras no âmbito da UFU, onde este ano ocupam apenas 35% da quantidade que deveriam ocupar.

NEGROS NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS DO PONTAL (ICENP/UFU)

Entender como os negros estão inseridos os negros no ICENP/UFU está intimamente ligado a criação da Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras (DIEPAFRO)²⁹, órgão administrativo vinculado à Reitoria da UFU, conforme a Resolução 01/2020 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia.

A inserção de cotistas em todo o espaço universitário da UFU perpassa pela Diretoria, incluindo (políticas, programas, projetos, convênios, parcerias, cursos e atividades), bem como todos os assuntos que são voltados a educação para as relações étnico-raciais e Ações Afirmativas. Este espaço destina-se exclusivamente em fortalecer questões relacionadas as pessoas negras em todo o espaço educacional e universitário da UFU, sendo destinado a discentes, docentes e técnicos.

Cabe ressaltar que a institucionalização deste espaço é descrito documentalmente em seu histórico de criação como um marco de luta do movimento negros em parceria com o NEAB/UFU, sendo um dos movimentos precursores a Marcha Negra (Negros e negras marchando por uma UFU igualitária e livre do racismo) ocorrida no dia 20 de maio de 2016, movimento que integrei em meu primeiro movimento dentro da Universidade, as marcas que são deixadas por este movimento marcam um dia de ocupação no pontal realizado pelo movimento estudantil que igualitariamente buscava a melhoria de instalações prediais e direitos para os alunos, voltados a diversidade.

²⁹ A DIEPAFRO foi criada no ano de 2020, a partir de diversos movimentos e ações de pesquisadores, docentes, técnicos e discentes da UFU, em diálogo com o movimento negro, a fim de contribuir para a discussão da temática étnicorracial em espaços internos e externos à instituição. Esse movimento iniciou-se mais fortemente com a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB-UFU), criado em 2006, que tem como foco o ensino, a pesquisa e a extensão na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afro-descendentes, bem como na área dos estudos da História Africana e Cultura Afro Brasileira. Por muito tempo, cerca de 13 anos, o professor Dr. Guimes Rodrigues Filho, coordenou o NEAB atuando junto a ações ligadas ao Consórcio NEAB (CONNEABs) e à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

A marcha é um movimento político que de modo democrático e com palavras de luta com foco na questão racial marchava do Centro de Convivência até ao prédio da reitoria, entrando pacificamente na reunião dos conselhos superiores e solicitando que a pauta racial fizesse parte das discussões e demandas institucionais.

O movimento reverberou discussões e uma solicitação pela criação da DIEPAFRO que teve longos 04 anos de maturação da ideia para sua criação, marcando o público alvo Unidade Acadêmicas e administrativas da UFU que objetivam implementar cotas raciais em processos seletivos diversos.

Contextualizar a instituição é um dos modos de compreender o lugar dos negros nesta instituição. Para nossa pesquisa é importante compreender o processo de assessoramento e implementação das cotas raciais no ingresso e permanência da UFU, sendo um dos principais setores a acompanhar, divulgar, implementar e fiscalizar os procedimentos de heteroidentificação, envolvendo os PPI (pretos, pardos e indígenas) em programa e projetos de ingresso e permanência na graduação (ensino, pesquisa e extensão), pós-graduação e concursos públicos.

Cabe ressaltar que esta prática tem como objetivo coibir possíveis fraudes e destinas as cotas raciais realmente a pessoas que sofrem com a exclusão racial pela cor da sua pele ou traços negroides. Jesus (2020) afirma que a implementação destas bancas reguladoras de ingresso, para além de supervisionar fraudes, direciona a manutenção do espaço para que seja ocupada de fato por pessoas que necessitem desta modalidade de ingresso. A referida autora define o processo de heteroidentificação “como uma categoria construída a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele, o cabelo, aspectos faciais e outros critérios morfológicos que denotem o sujeito como afro-brasileiro” (JESUS, 2020, p.51). O referido autor define a heteroidentificação como “atribuição de uma categoria étnico-racial a alguém por meio da percepção de outra pessoa, logo, isso também se dá através de uma comissão de heteroidentificação”.

Na UFU a política não se distingue do que é desenhado no cenário nacional apesar de termos regiões distintas as bancas se assemelham e possuem o mesmo objetivo superar distorções sociais históricas, empregando meios marcados pela proporcionalidade e pela razoabilidade. Desenharemos os caminhos que fundamentam essas políticas de ingresso e permanência no cenário UFU para que possamos compreender seus contextos e fundamentações.

O primeiro documento presente é o Acórdão da ADPF 186³⁰, que dispõe o acórdão do julgamento sobre a política de instituição de cotas raciais pela Universidade de Brasília (UNB), tema analisado pelo STF na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, onde a corte considerou as cotas constitucionais, julgando improcedente a ação ajuizada pelo Democratas (DEM) que discorda da institucionalização de vagas. Julgado pelo ministro Marco Aurélio, do Supremo Tribunal Federal, que parafraseia que “A meritocracia sem igualdade de pontos de partida é apenas uma forma velada de aristocracia”.

A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186/DF, julgada em 26/04/2012, pelo relator: Min. Ricardo Lewandowski, ajuizada pelo Partido Democratas - DEM, cuidou-se de analisar suposta violação constitucional, por parte da Universidade de Brasília (UnB), do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (CEPE) e do Centro de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE), vez que referidos órgãos instituíram reserva de vagas com base em critério étnico-racial, em seu processo de seleção de ingresso de estudantes.

O ponto nevrálgico da alegação centrava-se no disposto no Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial da UnB, o qual dispunha

- 1- Disponibilizar durante 10 anos, 20% das vagas do vestibular para estudantes negros, em todos os cursos oferecidos pela universidade;
- 2- Disponibilizar, por um período de 10 anos, um pequeno número de vagas para índios de todos os Estados brasileiros (...);
- 3- Alocará bolsas para negros e indígenas em situação de carência, segundo os critérios usados pela Secretaria de Assistência da UnB;
- 4- Propiciará moradia para estudantes indígenas e concederá preferência nos critérios de moradia para estudantes negros carentes”.

Em sua defesa, a UNB afirma que o sistema por ela adotado é completamente constitucional, vez que não atinge nenhum dos preceitos estatuídos em nossa Carta Magna. Afirmam que a implementação do sistema de cotas é a democratização do ensino superior, vez que atualmente o meio acadêmico brasileiro constitui um espaço de formação de profissionais de maioria esmagadoramente branca.

Em análise, o Ministro Relator, exarou o seguinte acórdão

³⁰ Link de acesso ao Acórdão da ADPF186 <
<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2691269>> .

ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL. ATOS QUE INSTITUÍRAM SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS COM BASE EM CRITÉRIO ÉTNICO-RACIAL (COTAS) NO PROCESSO DE SELEÇÃO PARA INGRESSO EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR. ALEGADA OFENSA AOS ARTS. 1º, III, 3º, IV, 4º, VIII, 5º, I, II XXXIII, XLI, LIV, 37, 205, 206, I, 207, 208, V, TODOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. AÇÃO JULGADA IMPROCEDENTE. I Não contrária - ao contrário, prestigia o princípio da igualdade material, previsto no caput do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares. II O modelo constitucional brasileiro incorporou diversos mecanismos institucionais para corrigir as distorções resultantes de uma aplicação puramente formal do princípio da igualdade. III Esta Corte, em diversos precedentes, assentou a constitucionalidade das políticas de ação afirmativa. IV Medidas que buscam reverter, no âmbito universitário, o quadro histórico de desigualdade que caracteriza as relações étnico-raciais e sociais em nosso País, não podem ser examinadas apenas sob a ótica de sua compatibilidade com determinados preceitos constitucionais, isoladamente considerados, ou a partir da eventual vantagem de certos critérios sobre outros, devendo, ao revés, ser analisadas à luz do arcabouço principiológico sobre o qual se assenta o próprio Estado brasileiro. V - Metodologia de seleção diferenciada pode perfeitamente levar em consideração critérios étnico-raciais ou socioeconômicos, de modo a assegurar que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias, de resto, um dos fundamentos do Estado brasileiro, conforme dispõe o art. 1º, V, da Constituição. VI - Justiça social, hoje, mais do que simplesmente redistribuir riquezas criadas pelo esforço coletivo, significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes. VII No entanto, as políticas de ação afirmativa fundadas na discriminação reversa apenas são legítimas se a sua manutenção estiver condicionada à persistência, no tempo, do quadro de exclusão social que lhes deu origem. Caso contrário, tais políticas poderiam converter-se benesses permanentes, instituídas em prol de determinado grupo social, mas em detrimento da coletividade como um todo, situação é escusado dizer incompatível com o espírito de qualquer Constituição que se pretenda democrática, devendo, outrossim, respeitar a proporcionalidade entre os meios empregados e os fins perseguidos. VIII Arguição de descumprimento de preceito fundamental julgada improcedente. (STF - ADPF: 186 DF, Relator: Min. RICARDO LEWANDOWSKI, Data de Julgamento: 26/04/2012, Tribunal Pleno, Data de Publicação: ACÓRDÃO ELETRÔNICO DJe-205 DIVULG 17-10-2014 PUBLIC 20-10-2014).

Denota-se, da leitura do acórdão acima alinhavado, que o relator conheceu que, muito embora a Carta Magna reconheça a isonomia (art. 5º CRFB/1988), o mesmo atentou-se a proclamá-la em sua forma material, vez que, ainda que sejamos todos iguais, é necessário reconhecer que os cidadãos possuem “diferença que os distingue por razões naturais, culturais, sociais, econômicas ou até mesmo acidentais, além de atentar, de modo especial, para a desequiparação ocorrente no mundo dos fatos entre os distintos grupos

sociais”. Desse modo, ataca e não reconhece da alegação do DEM, sobre ferir a Constituição Federal.

Reconhece o ministro, ainda no acórdão, que

V - Metodologia de seleção diferenciada pode perfeitamente levar em consideração critérios étnico-raciais ou socioeconômicos, de modo a assegurar que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias, de resto, um dos fundamentos do Estado brasileiro, conforme dispõe o art. 1º, V, da Constituição. (RICARDO LEWANDOWSKI, 2012). (grifos nosso).

Desse modo, reconhece a possibilidade de adoção de mecanismos que minimizem o descompasso e a desigualdade sociais existentes em nosso país.

Lastreia, por fim que

VI - Justiça social, hoje, mais do que simplesmente redistribuir riquezas criadas pelo esforço coletivo, significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes. VII No entanto, as políticas de ação afirmativa fundadas na discriminação reversa apenas são legítimas se a sua manutenção estiver condicionada à persistência, no tempo, do quadro de exclusão social que lhes deu origem. Caso contrário, tais políticas poderiam converter-se benesses permanentes, instituídas em prol de determinado grupo social, mas em detrimento da coletividade como um todo, situação é escusado dizer incompatível com o espírito de qualquer Constituição que se pretenda democrática, devendo, outrossim, respeitar a proporcionalidade entre os meios empregados e os fins perseguidos. (RICARDO LEWANDOWSKI, 2012). (grifos nosso).

Utilizando desse argumento, ataca o ministro sobre a alegação de descumprimento constitucional, exibindo que o critério de temporalidade foi cumprido por parte da Universidade, que estipulou o período de 10 anos de sua vigência, carecendo de reanálise após o decurso desse tempo.

Por fim, ante todas as alegações e análises constantes do processo, o Ministro Relator Ricardo Lewandowski julgou improcedente a arguição de descumprimento de preceito fundamental.

O portal conta com a Resolução Nº 06/2017, do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação que dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu na UFU. Passando a entrar em vigor no ano de 2017, considerando os documentos no ato da inscrição de

questos cor, raça e etnia utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), com a reserva de no mínimo 20% das vagas para PPI.

Considera Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº12.990, de 9 de junho de 2014. O desenvolvimento desta normativa presentes nos editais de abertura de concursos públicos, busca manter a permanência das pessoas negras nos espaços de trabalho, garantindo o acesso aos espaços de menor representatividade de pessoas negras, respeitando a dignidade da pessoa humana independente de sua cor, buscando preservar a diversidade e sua interlocuções de oportunidades, garantia de padronização e de igualdade de tratamento entre os candidatos submetidos ao procedimento de heteroidentificação promovido no mesmo concurso público.

Necessitamos compreender o papel das bancas de heteroidentificação fazendo com que sejam constituídas de um julgamento que vai além de pensar as origens, mas considera apenas a cor da pele. Não podemos deixar de considerar que vivemos em um país com um alto índice de mestiçagem no que tange a cor da pele, fazendo com que o trabalho proposto para estas bancas seja cada vez mais dificultoso. Afinal, é o julgamento de oportunidades e quando estamos pensando o ensino superior de sonhos e carreiras profissionais. Menezes (2007) repensa as a função inicial das bancas de heteroidentificação.

A referida autora aporta uma fundamentação abrangente que visa humanizar um processo de seleção dando enfoque a seu objetivo o colocando não como correto, mas como essencial para a proposição do cumprimento da lei em esfera nacional, padronizando uma seleção que “diz respeito ao modo como as pessoas são socialmente identificadas e posicionadas no que diz respeito a grupos raciais”.

A DIEPAFRO conta com a Resolução SEI Nº 12/2018, do Conselho de Graduação que aprova regulamento que estabelece os critérios a serem aplicados pela Comissão de Heteroidentificação dos candidatos Pretos, Pardos e Indígenas (PPIs) nos processos seletivos de ingresso na Universidade Federal de Uberlândia. A referida comissão atuará como a estrutura de um órgão colegiado e composta por membros da comunidade acadêmica da UFU (Discentes, Docentes e Técnicos), indicados pelo Núcleo

de Estudos Afro-brasileiros (NEAB/UFU) e pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFU, com paridade entre os sexos feminino e masculino.

A composição desta comissão deverá possuir experiência comprovada com a temática educação para as relações étnico-raciais, com reconhecimento em ações de ensino, pesquisa ou extensão ligados a temática. As declarações são avaliadas por 3 (três) membros da Comissão de Heteroidentificação e, caso a autodeclaração seja aceita por 2 (dois) membros, a mesma será considerada homologada. Cabendo a interposição de recurso.

A Resolução SEI Nº 13/2018, do Conselho Universitário, Estabelece a Política de Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Uberlândia, em todo o âmbito educacional, implantando, aprimorando e difundindo ações institucionais de enfrentamento, combate e superação de práticas racistas e discriminatórias.

O desenvolvimento destas ações incorpora os currículos educacionais de todas as disciplinas de graduação, nas ações de ensino, pesquisa e extensão, e nos projetos de financiamento propostos pela UFU. Instaure-se o fortalecimento de ações culturais que valorizem o pensamento voltado a diversidade instituindo as questões raciais como cerne deste espaço de pensamento científico.

CONSIDERAÇÕES

Não posso caminhar para o encerramento deste trabalho sem reconhecer o quanto o futuro está sendo promissor com a população negra no que tange à educação, não poderia deixar de frisar que este movimento de luta e direitos reivindicados por nossos movimentos nacionais de luta social negros e negras, e ainda é realizado no Ensino Superior por pessoas que se conscientizam de diversas maneiras entendendo o racismo como algo errado e lutando contra ele. Ainda não temos uma política educacional que possa nos amparar no sentido de constituir este lugar como realmente negro. Apesar de termos centenas de espaços digitais que pregam que somos pardos e negros na universidade não é isso que vemos a olho nu, os corredores e os espaços de pesquisa ainda são majoritariamente brancos.

Ainda que tentemos romper com este paradigma com as políticas públicas que são destinadas aos negros e negras vemos uma organização sócio-política que coloca

referências negativas a utilização destes mecanismos, fazendo com que a informação seja privilegiada, pouco utilizada e sucateada dividindo opiniões e acrescentando referências negativas quanto a permanência ou continuidade destas políticas.

Quanto a UFU, destaco a importância da criação da DIEPAFRO uma vez que a universidade não dispõe de dados sobre o ingresso de negros e negras, tendo disponível apenas a partir de 2019, e mesmo quando solicitado a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) não foi disponibilizado. Necessitamos de um espaço que disponha destes dados para a efetivação de pesquisas com transparência, o que pode resultar em um aumento de trabalhos sobre o tema, não poderia deixar de frisar a desmotivação que decorre deste processo de solicitação de dados e de não os obter.

No que tange o desenvolvimento da pesquisa de modo geral, nas buscas pelo banco de dados, somos a primeira pesquisa realizada com esta abordagem, o que nos remete a abordagens que poderiam ser minimizadas e complementadas caso houvessem mais pesquisas na área de matemática, carecendo da continuidade de pesquisas com esta temática, complementando este estudo.

REFERÊNCIAS

BENEDITO, V. L. Universidade Plural, País de Cidadãos: ações afirmativas desafiando paradigmas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Maria Auxiliadora Lopes; Maria Lúcia de Santana Braga (Org). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acessado em: 14 de nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839**. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>>. Acessado em: 14 de nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm>. Acessado em: 14 de nov. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO. **Resolução no 25/2012**. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2012-25.pdf>>. Acessado em: 14 de nov. 2019.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO. CONSELHO UNIVERSITÁRIO. **Resolução N° 25/2012, de 20 de novembro de 2012, do Conselho Universitário - Aplicação das Cotas**. Acessado em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2012-25.pdf>>. Acessado em: 14 de nov. 2019.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO. **Princípio da igualdade, ações afirmativas e ADPF 186**. Acessado em: < <https://jus.com.br/artigos/37838/principio-da-igualdade-acoes-afirmativas-e-adpf-186/3>>. Acessado em: 14 de nov. 2021.

FONSECA, M. V. O Programa Ações Afirmativas na UFMG e os Conflitos em Torno de uma Proposta de Permanência de Estudantes Negros(as). Maria Auxiliadora Lopes; Maria Lúcia de Santana Braga (Org). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. Ação educativa.org.br, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015**. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acessado em: 22 de out. 2021.

IBGE. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2016. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadca/tabelas>. Acessado em: 22 de out. 2021.

IBGE. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2019. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadca/tabelas>. Acessado em: 22 de out. 2021.

JESUS, R. E. de. **QUEM QUER (PODE) SER NEGRO NO BRASIL? - 1ªED.** Autêntica, São Paulo, 2020.

MENEZES, J. M. F. de. As Duas Pedagogias: formas de educação dos escravos; mecanismos de formação de hegemonia e contra-hegemonia. **Revista Histedbr Online**. Campinas, n.28, p.145 –163, dez. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5029/art10_28.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

MUNANGA, K. **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Jairo Queiroz Pacheco; Maria Nilza da Silva (orgs.) – Brasília, DF : Fundação Cultural Palmares, 2007.

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS. Arquivo pessoal. **Ata de reunião realizada no dia 31 de março de 2003**.

NUNES, G, H, L. A Permanência da População Negra na Universidade Estadual de Londrina. Maria Auxiliadora Lopes; Maria Lúcia de Santana Braga (Org). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

PEREIRA, T. C. S. de. Políticas Públicas para Permanência da População Negra no Ensino Superior: o caso da UNEB. Maria Auxiliadora Lopes; Maria Lúcia de Santana Braga (Org). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

ROSA, W. Significados da Permanência da População Negra no Ensino Superior: o caso da Universidade Estadual de Goiás. Maria Auxiliadora Lopes; Maria Lúcia de Santana Braga (Org). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

SANTOS, A. O. de. Inserção de Alunos(as) Negros(as) na Universidade Estadual de Campinas: estudo de caso do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (Paais). Maria Auxiliadora Lopes; Maria Lúcia de Santana Braga (Org). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

SANTOS, N. N. S. da. A voz e a palavra do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988): um estudo das demandas por direitos. **Dissertação**. Fundação Getulio Vargas, Escola De Direito de São Paulo, 2015.

Biodata



Alisson Alves Balduino — Advogado. Possui graduação em Direito pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pós Graduando em Direito Constitucional pela Universidade Cândido Mendes.

Danielle Reis - Mestra em Educação pela Universidade de Brasília - UnB (2021). Especialista em Docência da Educação Infantil pela Universidade de Brasília - UnB (2015) e em Neuropedagogia pela Faculdade de Tecnologia de Palmas - FTP (2012). Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília - UnB (2008) com intercâmbio acadêmico na Universidade do Minho - Portugal (2007). Colaboradora da Cátedra UNESCO de Educação a Distância, Universidade de Brasília – UnB (2019-2021). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF desde 2011. Além da regência, atuou como coordenadora pedagógica no contexto da Educação Infantil. Idealizadora do projeto “A Flor de Ayana: por uma Educação Antirracista na Educação Infantil”. Interesse em estudos que abordam as infâncias, os multiletramentos e a Educação para relações Étnico-raciais.

Fabiano Nogueira do Nascimento — Possui graduação em Direito pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Campus Ituiutaba (2016). Pós-graduado Processo do Trabalho e Imobiliário pela Universidade do Norte Paraná (UNOPAR) (2019). Pós-

graduado em Direito Imobiliário pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - (FAVENI) (2018). Pós-graduação em Direito do Trabalho Previdenciário na Universidade do Norte do Paraná Pólo Ituiutaba (UNOPAR). Tesoureiro da Associação BAOBÁ. Tesoureiro da ONG VÂNIA LAFIT. Atualmente atua como escrevente no 1º Tabelionato de notas da cidade de Ituiutaba Minas Gerais. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito do Trabalho.

Flávia Louredo Cardoso dos Reis - Graduada em Pedagogia para séries iniciais (FAJESU) Pós graduada em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial (Darwin) Pós-Graduada em Proficiência em Tecnologias Digitais para uma Educação Empreendedora (Instituto Saber/Sebrae). Na Secretaria de Educação do Distrito Federal a 23 anos, atuou como, Diretora, Vice-Diretora, Supervisora em algumas Unidades de Ensino e como Coordenadora Intermediária da Educação Infantil (CRESAM). Atualmente professora no Centro de Educação Infantil 09 de Taguatinga (SEEDF). Atriz e Produtora Cultural pesquisadora da Cultura Popular em especial Raízes nordestinas. Artesã e especialista em Quiet Books (livros sensoriais) e brinquedos Pedagógicos. Idealizadora e Ilustradora do projeto “A Flor de Ayana: por uma Educação Antirracista na Educação Infantil”.

Francisco Amaro Gomes de Alencar - Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (1984), mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Ceará (1998) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2005). No período de fevereiro de 1985 à dezembro de 1991 trabalhou como geógrafo no Instituto de Desenvolvimento Agrário do Ceará (IDACE), na função de assessor técnico para assentamentos rurais do Estado. Entre os anos de 1989 - 1991, ministrou vários cursos sobre elaboração de projetos e gestão para os assentamentos rurais, patrocinados pelo PNUD, SUDENE e BNB. Professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará, à partir de dezembro de 1991. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Agrária, nos temas: assentamento rural, questão agrária.

Isabelly Cristiany Chaves Lima — Doutora em Ciências Sociais, pelo Programa de Pós-Graduação e Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (PPGCS-UFCG); Mestra em Literatura e Interculturalidade, pelo Programa de Pós-Graduação e Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI-UEPB); Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas (UEPB); Graduada em Serviço Social (Unopar). Professora da Educação Básica do Estado da Paraíba; Coordenadora do “Clube do Livro Elídio Sobreira”, que auxilia alunas e alunos no processo de humanização pela literatura, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Elídio Sobreira; Integrante do coletivo “Negritudes em Rede”, que promove debates, reflexões e aprendizagens sobre o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, no chão da educação básica. Auxiliar de Biblioteca na UEPB.

Jefferson Rafael de Oliveira Souza — Graduando em Física pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (2018). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para as Relações étnico-raciais e Ações Afirmativas (NEPERE). Associado Fundador da Associação BAOBÁ. Bolsista do Projeto Transgressão (2018/2019) (PROEXC/UFU). Bolsista do Projeto V Acolhida Preta do edital Programa de Ocupação da Casa de Cultura Graça do Aché - edição remota (2 020) (PROEXC/UFU). Bolsista do Projeto VI Acolhida Preta do Edital Programa de Incentivo A cultura (2021) (PROEXC/UFU). Atualmente tenho com foco estudos voltados a Educação para as Relações Étnico-raciais e a Etnofísica.

Jemmerson Antonio de Souza — Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia, com ênfase em Educação Religiosa Escolar pela Faculdade Católica de Uberlândia (2009). Concluiu pós graduação "latu-Sensu" em Psicopedagogia Institucional (2010) e Supervisão Escolar (2011), ambos pela Faculdade Católica de Uberlândia. Coursou pós-graduação Latu sensu em Gestão Escolar com ênfase em: Direção, Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção (2015), pela Faculdade de Ampere (FAMPER). Pela Faculdade Futura, possui Pós-graduação *latu-sensu* em Neuropsicopedagogia,

Educação Especial e Inclusiva. Mestrando no curso de programa de pós-graduação strictu-sensu em Ensino de História em Rede Nacional, pela Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é servidor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG. Atua como docente na Escola Municipal Dr. Gladsen Guerra de Rezende, onde lecionou Educação Religiosa do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental regular e do 6º ao 9º período na Educação de Jovens e Adultos. Nessa escola atualmente tem como função a regência de aulas para turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. E atua no cargo de Analista Pedagógico, na Escola Municipal Professora Maria Regina Arantes Lemes, localizada na zona rural do município de Uberlândia. Sócio Fundador da ONG Periferarte, onde desempenhou por muitos anos a função de Coordenador Educacional, atualmente é membro ativo e efetivo do Conselho Fiscal. Fundador da ONG Turma do Saber, voluntário do CENTRO EDUCACIONAL TURMA DO SABER onde é Coordenador Pedagógico e Diretor Executivo, desenvolvendo atividades de cunho socioeducacional a pessoas em vulnerabilidade social. Atua como mediador de conflitos comunitários e movimentos sociais, na defesa dos direitos negados a minorias e população em situação de risco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação; terceiro setor; educador, educação não formal, troca de vivências, espaços educativos escolares e não escolares, gestor administrativo, coordenação pedagógica e educador.

João Maique Bezerra Roseno - Graduando em Licenciatura em História pela universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Campus III – Guarabira – PB, Pesquisador nas áreas de estudos sobre educação e relações étnico-raciais, período da ditadura militar, violência, tortura, nordeste e identidade. Possui aptidão na área da informática, com alguns cursos voltados para operador de computador, vendas e línguas estrangeiras, também ajudou na coordenação do projeto de um Cursinho Pró-Enem Social onde também lecionou durante suas 3 edições.

Luciane Ribeiro Dia Gonçalves - Realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra - Portugal, no Centro de estudos Sociais - CES/UC (2015-2016). É doutora em

Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2011) - UNICAMP, mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2004) e graduada em Matemática pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (1987), graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (1997). Atualmente é professora adjunta no Instituto de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO / UFU, no curso de Pedagogia. Atua na formação inicial de professores na graduação em Pedagogia ministrando disciplinas como Estágio Supervisionado, Movimentos sociais e gestão, Prointer Matemática e EJA. Atuou na formação continuada por meio de atividades da Rede Nacional de Formação de Professores - RENAFOR. Coordenou o PIBID Interdisciplinar _ Pontal. Coordena o Curso de formação docente em Educação para as relações étnico-raciais. Desenvolve trabalhos relacionados à pesquisa e extensão ligados a implementação da Lei 10.639/03 e Educação das relações étnico-raciais. Tem experiência na área de Educação Básica como: Professora regente da Educação Infantil e séries iniciais (trabalho com alfabetização e letramento); Diretora escolar (escola pública municipal e particular). Coordenou o curso de formação de Conselhos Escolares, na formação de gestores. Milita no movimento negro por meio da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares - FUMZUP e Curso Pré-vestibular para negros/as e carentes - PREVESTI. Coordenadora do Projeto TransNegressão de acesso à pós-graduação, do Programa Abdias Nascimento. Filiada à Associação Brasileira de pesquisadores negros - Abpn. Coordenou a realização do X Congresso de pesquisadores negros - X Copene. Participa do Cecampe sudeste, projeto que articula ações sobre descentralização financeira por conta do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE.

Luiz Gustavo de Souza Araújo - Graduada em licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO/UFU). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Bolsista do Programa Ações Formativas Integradas (AFIN) (2018/2019). Membro coordenador da Diretoria de Cultura da comissão (LGBTQI+)Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, e mais... do Núcleo de Estudo Afro-brasileiros e Indígenas (NEABi PONTAL). Membro do Núcleo de Estudos e pesquisas

em Educação para as Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas (NEPERE). Organizadora da Parada (LGBTQI+) da cidade de Ituiutaba-MG (2015/2019). Presidente da ONG VÂNIA LAFIT gestão (2021/2024). Secretária da Associação BAOBÁ gestão (2021/2024). Atualmente tenho como foco estudos dos territórios culturais, e de temas relacionados a comunidade negra e (LGBTQIA+), com produções audiovisuais ligadas ao tema.

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira - Graduado em Licenciatura em Matemática pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2021). Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador do Projeto Afrocientista (2019/2022). Mediador do Programa Novo Mais Educação Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016 na Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva - CAIC (2017). Coordenador do Núcleo de estudos afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Uberlândia (NEABi/UFU) desde (2018). Integrante do Núcleo de estudo e pesquisas sobre educação para as relações raciais e ações afirmativas da Universidade Federal de Uberlândia (NEPERE/UFU) desde (2017). Vice-presidente da ONG VÂNIA LAFIT (2020). Presidente da Associação BAOBÁ (2020). Editor Chefe da Editora BAOBÁ. Atualmente tenho como foco estudos que abordam a Educação para as Relações Étnico-raciais, gênero, sexualidade e a Etnomatemática.

Marcus Alberto Moura Maciel - Tem Graduação em Geografia pelo UniCEUB, (2005), e em Estudos Sociais (L. Curta, com ênfase em História) pelo CEUB, (1992). Atualmente é aposentado pela SEE-GDF, e tem atuado nas Ongs; Laço Branco Sucursal Brasil/Brasília e na Central Organizada de Matriz Africana - AFROCOM em Brasília; atuou como Diretor/Gestor do CEF Mestre D'Armas - Vale do Amanhecer - Planaltina-DF, tendo sido eleito pela comunidade em 2008, no Programa Gestão Compartilhada da SEE/DF, até 2010, Recebeu Moção Honrosa da Câmara Legislativa do DF pelos relevantes feitos pela Educação enquanto Gestor do CEF Mestre D Armas - Planaltina DF. Agraciado na segunda edição do Prêmio Religare? (2017), instituído pelo Fórum de

Diversidade Religiosa da Câmara Legislativa do Distrito Federal - CLDF e a AFROCOM, pelos meus relevantes serviços prestados à sociedade no Combate a Intolerância Religiosa.

Rodrigo Cosme - Pedagogo pela Universidade Católica de Brasília; especialista nas seguintes áreas: Psicopedagogia Clínica e Institucional, Orientação Educacional com ênfase em Transtornos Funcionais da Aprendizagem, Libras e Atendimento Educacional Especializado (AEE); atua como docente no ensino superior nos seguintes cursos de especialização: Orientação Educacional e Atendimento Educacional Especializado no Instituto de Educação Ethikos. Atualmente colaborador na Associação Centro de Treinamento de Educação Física Especial: Técnico em Classificação de Documentos e Prestador de Serviço na VALEC ENGENHARIA CONSTRUÇÕES E FERROVIAS. Colaborador sendo Interprete de Libras no Projeto Flor de Ayana: Por Uma Educação Antirracista na Educação Infantil. Atuou como Professor Substituto na Secretaria de Educação SEEDFna EJA I Segmento.

Rosilene Aires - Doutoranda em Geografia da Universidade Federal do Ceará (2019-Atual). Mestra em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (2009). Licenciada e Bacharela em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (2005). Professora da Rede Estadual de Ensino do Ceará (2010-Atual). Desenvolve atividades e pesquisas na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: relações étnico-raciais, território e quilombo.

Galeria de Autores



Alisson Alves Balduino



Danielle Reis



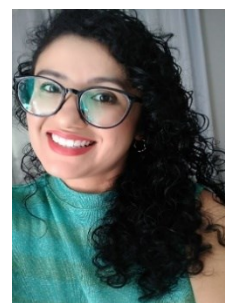
Fabiano N. do Nascimento



Flávia L. C. Reis



Francisco A. G. de Alencar



Isabelly C. C. Lima



Jefferson R. de O. Souza



Jemmerson A. de Souza



João Maique B. Roseno



Luciane R. D. Gonçalves



Luiz Gustavo de S. Araújo



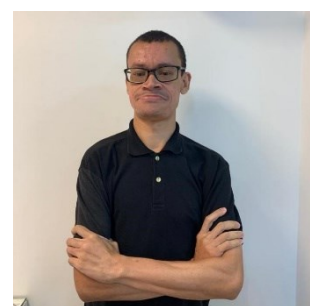
Marcelo Vitor R. Nogueira



Marcus A. Moura Maciel



Rosilene Aires



Rodrigo Cosme

REALIZAÇÃO

Associação BAOBÁ

APOIO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Pró-Reitoria de Extensão E Cultura (PROEXC UFU)

Diretoria de Cultura (DICULT)

Centro De Memória Da Cultura Negra Graça Do Aché

ONG VÂNIA LAFIT

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI PONTAL)

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ações
Afirmativas (NEPERE)

REALIZAÇÃO



Apoio



AUTORES E AUTORAS *ALISSON ALVES
BALDUINO* *DANIELLE REIS* *FABIANO
NOGUEIRA DO NASCIMENTO* *FLÁVIA
LOUREDO CARDOSO DOS REIS* *FRANCISCO
AMARO GOMES DE ALENCAR* *ISABELLY
CRISTIANY CHAVES LIMA* *JEFFERSON
RAFAEL DE OLIVEIRA SOUZA* *JEMMERSON
ANTONIO DE SOUZA* *JOÃO MAIQUE
BEZERRA ROSENO* *LUCIANE RIBEIRO DIA
GONÇALVES* *LUIZ GUSTAVO DE SOUZA
ARAÚJO* *MARCELO VITOR RODRIGUES
NOGUEIRA* *MARCUS ALBERTO MOURA
MACIEL* *RODRIGO COSME* *ROSILENE
AIRES*

