

GÊNERO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INTERCULTURALIDADE: PRÁTICAS, DESAFIOS E REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

ARCO
EDITORES ● ● ●

**VALQUIRIA SANTOS SILVA
PRISCILA NUNES BRAZIL
ORGANIZADORAS**



GÊNERO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INTERCULTURALIDADE: PRÁTICAS, DESAFIOS E REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

ARCO
EDITORES ● ● ●

**VALQUIRIA SANTOS SILVA
PRISCILA NUNES BRAZIL
ORGANIZADORAS**



Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Bibliotecária: Eliete Marques da Silva

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Correções: O/a(s) autor/a(es/as), organizador/a(es/as) e a editora

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

Gênero, relações étnico-raciais e
interculturalidade [livro eletrônico] :
práticas, desafios e reflexões contemporâneas /
Valquiria Santos Silva, Priscila Nunes Brazil,
organizadoras. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-452-7

1. Educação – Pesquisa 2. Gênero e sexualidade
3. Identidade de gênero 4. Raça 5. Relações
étnico-raciais I. Silva, Valquiria Santos. II.
Brazil, Priscila Nunes.

25-261810

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Pesquisa 370.72

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



10.48209/978-65-5417-452-7

Esta obra é de acesso aberto.

*É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria
e respeitando a Licença Creative Commons indicada.*



APRESENTAÇÃO

O e-book *Gênero, Relações Étnico-Raciais e Interculturalidade: Práticas, Desafios e Reflexões Contemporâneas* surge como uma contribuição relevante para o debate acadêmico e social sobre as interseções entre gênero, raça e cultura. Em um momento histórico marcado por profundas transformações sociais, políticas e culturais, este trabalho busca reunir reflexões críticas e inovadoras que abordam os desafios e as práticas contemporâneas relacionadas à igualdade de gênero, ao combate ao racismo estrutural e à promoção de diálogos interculturais.

A obra está organizada em torno de textos que exploram diversas temáticas, desde a formação de professores em uma perspectiva intercultural até a resistência de mulheres negras no espaço acadêmico, passando por discussões sobre práticas pedagógicas antirracistas e a construção de escolas inclusivas. Cada capítulo oferece uma análise profunda e contextualizada, trazendo à tona questões urgentes e necessárias para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O primeiro texto, *A Formação Inicial de Professores em uma Perspectiva Intercultural a Partir de uma Pesquisa Comparada entre o Brasil e a Itália*, abre o debate com uma análise comparativa sobre a educação intercultural nos dois países, destacando a importância de uma formação docente que reconheça e valorize a diversidade cultural. Em seguida, *A Polarização das Representações Sociais sobre o Racismo Elaboradas por Alunos de uma Escola de Periferia* traz uma reflexão sobre como o racismo é percebido e vivenciado no ambiente escolar, evidenciando a necessidade de práticas educacionais que promovam a conscientização e o combate ao preconceito.

No terceiro capítulo, *Mulheres Negras e Resistência: Trançando Afetos e Narrativas no Espaço Acadêmico*, as autoras discutem as barreiras enfrentadas por mulheres negras no ensino superior, destacando a importância de espaços de acolhimento e resistência que fortaleçam suas trajetórias acadêmicas. Já o quarto texto, *Um Relato de Experiência do Slam como Ferramenta Pedagógica*

da Educação Antirracista, apresenta uma prática inovadora no ensino fundamental, utilizando o slam como instrumento de expressão e empoderamento dos estudantes.

O quinto capítulo, *Como Construir uma Escola Antirracista? Escuta e Vivências no CEEFTI Presidente Castelo Branco*, relata uma experiência prática de construção de uma escola antirracista, mostrando como a escuta ativa e o diálogo podem transformar o ambiente escolar em um espaço de inclusão e respeito à diversidade. Por fim, o sexto texto, *Concepções de Trabalho e Saberes Sociais na Formação da Mulher Negra do São Benedito do Vizeu Mocajuba/PA*, encerra a obra com uma reflexão sobre o papel do trabalho na formação social das mulheres negras em comunidades quilombolas, destacando a importância dos saberes tradicionais e das práticas coletivas.

Esta obra é um convite à reflexão e à ação. Ao reunir diferentes perspectivas e experiências, esperamos contribuir para a ampliação do debate sobre gênero, relações étnico-raciais e interculturalidade, fomentando práticas e políticas que promovam a equidade, a justiça social e o respeito à diversidade. Que este e-book sirva como um ponto de partida para novas discussões e iniciativas que visem a construção de um mundo mais inclusivo, humano e sem desigualdades.

Valquiria Santos Silva
Priscila Nunes Brazil

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A Formação Inicial de Professores em uma Perspectiva Intercultural a partir de uma Pesquisa Comparada entre o Brasil e a Itália.....8

Jéssica Cristina Aguiar Ribeiro

doi: 10.48209/978-65-5417-452-0

CAPÍTULO 2

Mulheres Negras e Resistência: Trançando Afetos e Narrativas no Espaço Acadêmico.....26

Layana da Rosa Ferreira; Jessica Aparecida da Rosa Cardoso

doi: 10.48209/978-65-5417-452-1

CAPÍTULO 3

Um Relato de Experiência do Slam como Ferramenta Pedagógica da Educação Antirracista: Expressão, Empoderamento e Protagonismo no Ensino Fundamental.....42

Jonas Henrique Almeida da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-452-2

CAPÍTULO 4

Como Construir uma Escola Antirracista? Escuta e Vivências no Ceefti Presidente Castelo Branco.....57

Wesley Ribeiro dos Santos; Josimar Nunes Pereira de Freitas; Letícia Gaudencio Tavares dos Santos; Hugo Monteiro

doi: 10.48209/978-65-5417-452-3

Capítulo 5

Tensões e Conflitos nas Relações Étnico Raciais nas Escolas Brasileiras.....70

Heloisa Maria Luna Santos; Leopoldo Briones Salazar; Luís Ayalla; Maria das Graças Ataíde de Almeida

doi: 10.48209/978-65-5417-452-4

Sobre as Organizadoras.....84

Sobre as Autoras e os Autores.....87

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL A PARTIR DE UMA PESQUISA COMPARADA ENTRE O BRASIL E A ITÁLIA¹

Jéssica Cristina Aguiar Ribeiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-452-0

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte da minha pesquisa no Programa de Pós-Graduação doutoral em Teoria e Pesquisa Educativa e Social na *Università Degli Studi UniromaTre*, na Itália. O projeto de tese tem, entre outros objetivos, a pretensão de fazer uma análise comparada entre os cursos *Scienze della Formazione Primaria*² na Itália e Pedagogia no Brasil, buscando compreender em que medida a Educação para a cidadania e focada na diversidade cultural faz parte dos processos de formação inicial de professores da Educação Básica em ambos os países.

Para essa iniciativa acadêmica, focou-se em um aspecto específico, partindo da seguinte problemática: O que significa a Educação Intercultural no Brasil e na Itália e em que medida essa perspectiva faz parte do processo de formação inicial de professores da Educação Básica em ambos os países?

O interesse pela temática surgiu da minha experiência como professora em universidades públicas no Brasil, especificamente na formação inicial de pedagogos e historiadores; além da experiência na Coordenação Pedagógica de um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo feito parte do Núcleo

1 Este trabalho foi apresentado no X Congresso Nacional de Educação-CONEDU, parte dele foi publicado nos Anais do evento, salienta-se porém que o presente texto sofreu alterações e acréscimos, sendo porém uma produção original..

2 Na Itália, existe uma diferença entre educadores, professores da Escola Primaria e pedagogos, cada um destes profissionais passa por um curso de formação que habilita para exercício da profissão em determinado âmbito, o curso equivalente ao de Pedagogia no Brasil, por habilitar ensinar na Educação Infantil e Ensino Fundamental é o curso *Scienze della Formazione Primaria*.

de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI, durante essa experiência foi possível perceber o quanto os professores em serviço apresentavam lacunas em suas formações iniciais sobre o reconhecimento da diversidade e da alteridade no ambiente escolar.

Ao ingressar no mestrado em Scienze Pedagogiche e, posteriormente, no doutorado em Teoria e Pesquisa Educativa e Social, ambos na Università Degli Studi di Roma Tre, na Itália, passei a me interessar pelo tema da Educação Intercultural também daquele país.

No que concerne às contribuições acadêmicas e sociais da investigação, uma pesquisa comparada traz diversas possibilidades, por exemplo, permite conhecer as especificidades do Brasil e da Itália e, com isso, ampliar o conhecimento que se tem sobre a temática. Ademais, pode incentivar outros pesquisadores a realizarem suas pesquisas sobre a competência intercultural dos docentes. Além disso, este trabalho pode auxiliar nas formações iniciais e continuada de professores, apontando sobre a necessidade de “repensar a própria modalidade de ensino, mediante a revisão de conteúdos e métodos, adoção de atitudes favoráveis à instalação de um ‘clima escolástico’ de abertura e diálogo em classe e ao desenvolvimento de uma percepção da diversidade como um enriquecimento recíproco” (CESARI-LUSSO, 1996, p. 172, tradução nossa).

A pesquisa embasa-se nas discussões de Diretrizes e orientações internacionais sobre a Educação Intercultural (UNESCO, 2005, 2006; CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2017), autores italianos, brasileiros e de várias partes do mundo que pautam a Educação Intercultural na Europa e na América Latina, como FIORUCCI (2015, 2017, 2021), BERTOZZI, (2021), FLEURI (2003), DIAZ, DIEZ; THISTED (2009), CORBETTA (2020).

Neste recorte, a pesquisa adotou como metodologia uma abordagem qualitativa, centrando-se na análise de documentos como principal método de coleta de dados em três etapas: seleção de documentos, análise e interpretação de dados, elaboração de resultados e discussões.

Em termos de resultados e discussões, a investigação realizada nos documentos, como as legislações (Ministério da Educação Brasileiro-MEC; Ministero dell’Istruzione e del Merito Italiano-MIUR/MIM), Diretrizes, Linhas

Guias, Circulares Ministeriais, Orientações e indicações governamentais e de entidades não governamentais da Itália, do Brasil e de outros países, constatou que a Educação Intercultural nos contextos italiano e brasileiro revelou diferenças e semelhanças significativas. Entre elas, o fato de na Itália a Educação Intercultural ter tido sua emergência nos anos 1990 a partir do fenômeno migratório e das demandas das escolas com alunos provenientes de contextos migratórios que teve o diálogo intercultural como ponto central das ações educativas, mas aos poucos essa concepção de uma “pedagogia especial” tem se transformado em um projeto educativo que busca atravessar todo o sistema educacional, direcionado a todos e entendendo a diversidade como um fator positivo.

Já o Brasil, a Educação Intercultural, tem sua história marcada com as lutas dos povos originários por uma Educação Intercultural Bilingue, com garantias significativas a partir de 1988 e, aos poucos, tem sido entendida como uma Educação para as Diversidade, portanto, não apenas como uma educação específica, mas uma perspectiva que reconhece as alteridades e busca eliminar as formas de discriminações através de um enfoque da educação para o exercício da cidadania e para a Justiça Social.

Em ambos os países prevalece o fato de se entender a Educação Intercultural como uma educação que precisa ser universal, que se baseia no respeito aos direitos humanos, que acredita que em um mundo que está dentro de um “contexto da globalização, que é também o da migração e da urbanização em rápido crescimento, os desafios paralelos de preservar as identidades culturais e promover o diálogo intercultural assumem uma nova importância e urgência” (UNESCO, 2009, p.7, tradução nossa).

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Intercultural tem sido debatida em reuniões, congressos e documentos internacionais desde a década de 1990, a respeito disso é possível constatar o histórico de reuniões promovidas pela Unesco, como as de 1992 e 1994 da Conferência Internacional de Educação; a Conferência Mundial sobre Educação Superior (Paris, 1998); a Quinta Conferência Internacional sobre

Educação de Adultos (Hamburgo, 1997); a Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim, 1995). (UNESCO, 2006).

Na Conferência Internacional de Educação entre os anos 1992 e 1994, foram aprovadas importantes disposições relativas à Educação Intercultural, tais como recomendações sobre a redução de todas as formas de exclusão e o respeito à diversidade cultural, tendo a escola com base para isso. Nos objetivos da Educação Intercultural, verifica-se que o foco não é uma educação destinada a um grupo específico de pessoas, por exemplo, indígenas, quilombolas, alunos provenientes de contextos migratórios³. Mas trata-se de uma perspectiva focada na abertura à diversidade cultural.

Para compreender, porém, como esses objetivos se desdobraram em termos de políticas educacionais implementadas em diferentes países, como por exemplo, os países foco desta pesquisa, Itália e Brasil, é importante partir de conceitos fundamentais, a saber: Interculturalidade; Educação Intercultural Bilíngue-IEB, perspectiva da Educação Intercultural-EI.

Neste sentido, conforme as Diretrizes da Unesco sobre a Educação Intercultural, documento publicado em 2006, a interculturalidade é definida como “a presença e interação equitativa de diversas culturas e a possibilidade de gerar expressões culturais partilhadas, adquiridas através do diálogo e de uma atitude de respeito mútuo” (tradução nossa. UNESCO, 2005 op.cit Unesco, 2006, p.17).

O conceito de interculturalidade, bem como Educação intercultural, são polissêmicos, desta forma, uma das nuances que se tem difundido entre os pesquisadores é a diferenciação do que tem sido chamado de “Educação Intercultural Crítica” e Educação Intercultural Funcional”.

A interculturalidade crítica preocupa-se em desativar processos históricos de subalternização e exclusão, processos nos quais os povos indígenas e afrodescendentes sempre estiveram localizados na alteridade última. No horizonte da crítica intercultural existe outra sociedade, existe outro Estado, existe outro projeto político, outro projeto ético econômico, mas existe

3 No documento “*Orientamenti Interculturali Idee e Proposte Per L'integrazione di Alunni e Alunne Provenienti da Contesti Migratori*” (MIUR, 2022) orienta-se que se use a expressão “alunos provenientes de contextos migratórios” em vez de alunos estrangeiros, o conceito é de autoria de EURYDICE (2019) e se refere a alunos estudantes nascidos na Itália ou no exterior de pais imigrantes, que frequentam o sistema nacional de instrução italiano.

também outro projeto epistêmico; outras formas de saber. A interculturalidade crítica é uma perspectiva útil para desafiar os Estados na efetivação dos direitos, não apenas quando são enunciados. Por outro lado, a interculturalidade funcional é a interculturalidade com a qual se está mais habituado a conviver. Quando falamos de interculturalidade nos nossos territórios, geralmente falamos daquela interculturalidade funcional, que tem a ver com priorizar certas dinâmicas institucionais, com abrir espaço para algumas reivindicações dos povos subalternizados, sem afetar realmente as estruturas de poder e a organização hierárquica que existem. entre grupos hegemônicos, o Estado e povos que se encontram em situação de opressão, subordinação ou que foram historicamente subalternizados. (tradução nossa. CORBETTA, 2020. p.198).

Portanto, tanto a definição da Unesco (2005, 2006), bem como a da autora Corbetta (2020), dialogam em colocar distanciamento da perspectiva interculturalidade com a do multiculturalismo (FLEURI, 2003; SILVA, 2001), visto que a primeira, parte da noção não apenas da aceitação da existência da diversidade, mas da necessidade de se haver o “contágio do outro” (BESOZZI, 2021). Sobre este aspecto, alguns autores preferem fazer uma diferenciação da chamada Educação Intercultural Bilíngüe-EIB e a Educação Intercultural-EI.

Corbetta (2020) reivindica a existência dos dois tipos de Educação Intercultural, a primeira EIB voltada para garantir uma “etnoeducação” e, a segunda, entendida como um projeto educativo, portanto, que atravessa todo o sistema educativo e diz respeito a todos. Com efeito, a EI apresenta não apenas ao reconhecimento do “diverso”, mas um esforço em fazer da diversidade um ponto de vista, uma ação, uma prática que promova apredizagem recíproca entre autóctone e pessoas provenientes de contextos migratórios (PORTERA, 1998, MIP, 1990, FIORUCCI, 2017).

Entre o que se tem nos documentos internacionais, no acúmulo dos estudos realizados sobre a Educação Intercultural e os desdobramentos em termos de políticas educacionais, verificam-se algumas discrepâncias e persistência de um entendimento redutivo desta perspectiva. A respeito disso, consideramos importante fazer uma contextualização da Educação Intercultural na Itália e no Brasil, discutindo desde como ela é entendida, a história de sua emergência e sua aplicação nos sistemas educacionais de ambos os países.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na Itália, a Educação intercultural teve seu início vinculado ao desenvolvimento do fenômeno migratório, mas aos poucos abandonou o terreno de “pedagogia compensatória ou pedagogia especial” para um grupo social específico (FIORUCCI, 2017) tornando-se uma perspectiva inovadora, desta forma, configurando um “projeto educativo muito ambicioso, independentemente da presença de alunos estrangeiros em classe” (DE ANGELIS, 2009 p.3, tradução nossa).

Neste sentido, as primeiras reflexões da pesquisa sobre o contexto italiano, constatou-se a através de uma análise preliminar dos documentos, como as Legislações, Linhas Guias, Circulares Ministeriais da Itália, que a partir de 1990, a Educação Intercultural no país começa a fazer parte das políticas educacionais, aparecendo explicitamente em uma Circular do então Ministério da Instrução Pública (MPI), como uma forma de educação que não apenas “aceita e respeita o diverso, mas também reconhece sua identidade cultural [...]” (tradução livre, MPI, 1990, C.M 205). Desta forma, já nos primeiros documentos institucionais a Educação Intercultural é anunciada como uma perspectiva que “não se limita aos problemas colocados pela presença de estudantes estrangeiros na escola” (MPI, 1994, tradução nossa).

Mais recentemente, o atual Ministério da Instrução e do Mérito-MIM, antigo MIUR, publicou um documento em forma de cartilha chamado Orientações interculturais, Ideias e Propostas para a Integração de Alunos Provenientes de Contextos de Migração, que é composto desde orientações sobre o léxico, os sujeitos que as ações devem ser destinadas, até propostas para dirigentes escolares, professores, pessoal técnico-administrativo. Uma das orientações é a atual concepção que o MIM tem da Educação intercultural, que é “atravessa os saberes e as disciplinas, é direcionada a todos, italianos e não italianos e há necessidade de contribuição de todos” (MIUR, 2022, p.35, tradução nossa).

Sobre este aspecto, Fiorucci (2015, 2021) destacou que a Educação Intercultural não deve ser entendida pelos docentes como algo excepcional ou um apêndice nas suas ações educativas, mas precisa ser entendida como um proje-

to educativo intencional que “ atravesse transversalmente todas as disciplinas lecionadas na escola, que exige repensar as metodologias de ensino e que visa modificar as percepções e hábitos cognitivos com que geralmente representamos tanto os estrangeiros como o novo mundo de interdependências” (FIORUCCI, 2021, p.19, tradução nossa).

Em termos de aplicabilidade da Educação Intercultural no sistema educacional, nas escolas italianas, têm-se as seguintes orientações: a) em âmbito de propostas de integração de alunos provenientes de contextos migratórios b) em termos da universalidade da educação intercultural (MIUR, 2022, p.8/9).

Já no que concerne à formação de professores da Educação Básica, com especial atenção aos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, buscou-se investigar o que os documentos governamentais italianos orientam sobre a formação inicial e continuada em termos de aspectos interculturais.

Em primeiro lugar, constatou-se que as Diretrizes que fundamentam os cursos em Scienze della Formazione Primaria estabelecem que “o perfil do egresso do curso em *Scienze della Formazione Primaria* deverá compreender o conhecimento da pedagogia: pedagogia geral; pedagogia intercultural; pedagogia da infância (MIUR, DECRETO 10 settembre 2010, n. 249, p.12).

Para verificar a aplicação deste Decreto nos cursos de formação inicial de professores, realizou-se um levantamento nos Projetos Pedagógicos dos cursos *Scienze della Formazione Primaria* ofertados em toda a Itália e evidenciou-se que no total entre universidades públicas e privadas, são 33 instituições que oferecem o supracitado curso e em apenas 8 instituições não possuem em sua matriz curricular a disciplina Pedagogia Intercultural, segue a tabela com os dados coletados:

Figura 1- tabela com universidades italianas que ofertam a disciplina Pedagogia Interculturale nos cursos de Scienze della Formazione Primaria

REGIÃO	UNIVERSIDADES	OFERTA DA DISCIPLINA PEDAGOGIA INTERCULTURAL
PIEMONTE	1 - Università degli Studi di TORINO	SIM
VALLE D'AOSTA	2 - Università della VALLE D'AOSTA	SIM, porém apenas em forma de laboratório
LOMBARDIA	3 - Università Cattolica del Sacro Cuore	3 - NÃO
	4 - Università degli Studi di BERGAMO	4 - SIM
	5 - Università degli Studi di MILANO-BICOCCA	5 - SIM
TRENTINO ALTO ADIGE	6 - BOLZANO	SIM
VENETO	7 - Università degli Studi di PADOVA	7 - SIM
	8 - Università degli Studi di VERONA	8 - SIM
FRIULI VENEZIA GIULIA	9 - Università degli Studi di UDINE	9 - SIM
	10 - Università degli Studi di TRIESTE	10 - SIM
LIGURIA	11 - Università di Genova	SIM
EMILIA ROMAGNA	12 - Università degli Studi di BOLOGNA	12 - SIM
	13 - Università degli Studi di MODENA E REGGIO EMILIA	13 - SIM
TOSCANA	14 - Università degli Studi di FIRENZE	14 - SIM
	15 - Università di PISA	15 - SIM
UMBRIA	16 - Università degli Studi di PERUGIA	NÃO
MARCHE	17 - Università degli Studi di MACERATA	17 - NÃO
	18 - Università Degli Studi di URBINO Carlo Bo	18 - SIM
LAZIO	19 - Università degli Studi "Uniroma3"	19 - SIM
	20 - Università degli Studi di ROMA "La Sapienza"	20 - SIM
	21 - Università degli Studi EUROPEA di ROMA	21 - SIM
	22 - LINK CAMPUS University	22 - NÃO
	23 - Libera Università degli Studi "Maria SS. Assunta" - LUMSA	23 - SIM

ABRUZZO	24 - Università degli Studi dell'AQUILA	SIM
MOLISE	25 - Università degli Studi del MOLISE	SIM
CAMPANIA	26 - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – NAPOLI	26 - NÃO
	27 - Università degli Studi di SALERNO	27 - SIM
BASILICATA	28 - Università degli Studi della BASILICATA	SIM
CALABRIA	29 - Università degli Studi "Mediterranea" di REGGIO CALABRIA	29 - SIM
	30 - Università della CALABRIA	30 - SIM
SICILIA	31 - Università degli Studi di PALERMO	31 - NÃO
	32 - UKE - Università Kore di ENNA	32 - SIM
SARDEGNA	33 - Università degli Studi di CAGLIARI	NÃO
TOTAL	33	OFERTAM 25 NÃO OFERTAM: 8

Fonte: tabela elaborada pela autora em 2024

Além disso, a análise das Matrizes Curriculares dos cursos *Scienze della Formazione Primaria* na Itália, demonstrou que existem outras disciplinas que focam nos aspectos interculturais, bem como se alinham às recomendações da Unesco e da União Europeia sobre a Educação para os próximos anos (Educação 2030), portanto, focada no respeito “Aos Direitos Humanos” (*QUADRO DI RIFERIMENTO EUROPEO*, 2018; UNESCO, 2024) e “para a Cidadania Global” (UNESCO, 2018). Podem-se citar, entre outras, as disciplinas: Antropologia Cultural, Glododidática e Italiano como L2 (atenção ao ensino do italiano como língua de acolhimento), etc.

Em segundo lugar, identificou-se que, tanto na formação inicial como na formação continuada (no país é chamada de “formação em serviço”), os documentos institucionais italianos orientam que os docentes precisam adquirir e se esforçarem para seguir desenvolvendo a “competência intercultural”. Por competência intercultural de docentes, entende-se conforme explicitado por DEARDOFF (2006), (FIORUCCI, 2017), (FIORUCCI; STILLO, 2019), a

capacidade de gerir de forma eficaz e adequada situações e contextos interculturais, através de atitudes, conhecimentos e competências específicas, uma capacidade de comunicação eficaz entre pessoas pertencentes a grupos culturais diferentes, tal competência também é definida como um saber em ação (BERTOZI, 2021) e que precisa ser motivada nas formações iniciais, mas também dentro da perspectiva da *long life learning*.

Desta forma, existe na Itália, tanto no processo de formação inicial, como também na formação em serviço, o estímulo à aquisição da competência intercultural, sobretudo em instituições escolares onde exista incidência de estudantes provenientes de contextos migratórios, mas não reduzidas à elas. Apesar do incentivo à aquisição de tal competência em ambientes formais, tanto o Ministério da Instrução e do Mérito-MIUR, como demais instituições italianas e internacionais, têm o consenso que esta competência pode ser adquirida em diversos outros contextos e que precisa ser posta em prática, pois é necessariamente uma competência dialógica.

Sobre o Contexto brasileiro, primeiramente, é relevante pontuar que a Educação Intercultural é diferente do contexto italiano. Pois, no Brasil, está intimamente ligada às lutas e reivindicações dos povos originários em ter seus repertórios linguísticos e culturais respeitados e preservados por meio de uma educação que fosse intercultural e bilingue, esta concepção está alinhada a outros processos de povos originários da América Latina, que também se envolveram em mobilizações para a garantia de uma educação indígena.

Nas últimas décadas, foram desenvolvidas diversas iniciativas educativas que propuseram o reconhecimento de experiências culturais como as dos povos originários. [...] Estas iniciativas propõem o ensino das suas línguas como eixo estruturante, que por outro lado foi e constitui uma exigência histórica das diversas comunidades e organizações destes povos. Neste sentido, a política educacional dos estados de quase todos os países latino-americanos tem seguido o modelo da Educação Intercultural Bilingue (EIB)*. Em muitos casos, o EIB tornou-se uma estratégia importante daqueles que lutam por uma educação indígena autônoma [...]. (DIAZ, DIEZ, THISTED, 2009, p.4 -7, tradução nossa).

No Brasil, o marco da Educação Intercultural Indígena é a Constituição Federal (CF) de 1988, que reconheceu os povos indígenas como povos originários e sujeitos de direitos, entre esses direitos tem-se a garantia de suas terras tradicionalmente ocupadas e a preservação de suas línguas e diversidade cultural. Assim, é que a CF estabelece, no seu Artigo 210, a seguinte garantia: “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988) e, no Artigo 231, o reconhecimento de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (BRASIL, 1988).

Em seguida, nos anos 1990, houve a criação de políticas educacionais direcionadas aos povos indígenas, neste contexto, pode-se citar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN de 1997, que “elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais, reconhecendo a multiculturalidade e fazendo a perspectiva intercultural ganharem grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas [...]” (FLEURI, 2003, p.16).

Importante salientar que, as demandas dos povos originários para manter suas tradições, garatirem escolas em seus territórios que sejam coerentes com suas diversidades sociolinguisticoculturais seguirem ao longo dos anos, e a resposta do Estado Brasileiro foi a inclusão da Educação Intercultural Indígenas nas legislações e Diretrizes Curriculares da Educação Básica, o que culminou, como ocorreu em outros países latino-americanos em algumas contradições.

[...] Em muitos casos, a EIB tornou-se uma estratégia importante daqueles que lutam por uma educação autônoma. Contudo, uma crítica central a esse modelo é que, embora possibilite o ensino da língua indígena nas escolas públicas (em alguns percursos ou circuitos escolares), muitas vezes deixam inalterados os modos de organização do tempo, dos espaços, das relações de poder, dos conteúdos e das práticas. da escola moderna, subordinando a permanência e integração escolar de meninos e meninas indígenas a parâmetros hegemônicos.[...].Devido a algumas dessas acusações, muitas das experiências do EIB foram questionadas por grupos e movimentos indígenas e afrodescendentes, acadêmicos, sindicatos e associações de profissionais e trabalhadores da educação. Questiona-se também o fato de que as propostas do EIB tendem a constituir ações fragmentadas na estrutura dos sistemas educacionais [...] (DIAZ; DIEZ, THISTED, 2009, p.7, tradução nossa).

Com efeito, com base nas Leis e Diretrizes Curriculares voltadas à Educação Básica no Brasil, a Educação Intercultural tem sido entendida como uma educação especial, uma educação “de indígenas” ou “para indígenas”, além disso, se por um lado os povos originários reivindicam uma educação autônoma e, portanto, específica, por outro lado tem-se também as críticas sobre a estruturação dessa educação, pois em muitos casos não há a oferta da educação bilíngue, não existem professores indígenas nas escolas e o currículo segue sendo hegemônico e com presença de conteúdo de tipo coloniais.

Apesar disso, destaca-se o reconhecimento oficial por parte do MEC das escolas indígenas e também a dedicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (Lei 9.394) ao tema da Educação Intercultural, visto que estabelece no seu Artigo 78 a oferta da educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Além disso, com a atualização da LDB, em 2008, fora incluído no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, através da Lei 11645/08.

Com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, CNE/CEB nº 2/2022, p.476) entre outras mudanças significativas, estaleceu-se às comunidades indígenas a garantia de manterem suas línguas maternas, bem como fixam no ensino da História do Brasil, as contribuições das matrizes indígenas na formação social do país, o que demonstra um alinhamento no que concerne aos aspectos que precisam ser respeitados na educação indígena, bem como nas instituições oficiais de ensino em geral.

No que concerne à organização da educação intercultural em territórios indígenas, a LDB não apenas reconhece a necessidade de um ensino que respeite às diversidades linguísticas, étnicas e culturais, como também estabelece que devam existir programas de ensino e pesquisa específicos de educação intercultural indígena.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específi-

cos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. Lei n 55 o 9.394/1996 § 3o No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (LDB, 2023, p.55).

A respeito disso, identificou-se algumas iniciativas por parte de universidades públicas que ofertam cursos superiores de formação de professores indígenas, as iniciativas têm se concentrado em duas modalidades, a primeira é curso superior regular, as universidades organizam o curso na modalidade da pedagogia da alternância, que consiste na oferta formativa alternando entre “tempo-escola e tempo-comunidade” ou a ofertava formativa em territórios indígenas ou ainda nos campi das universidades. Exemplos de cursos regulares são os ofertados pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e Universidade Federal de Pernambuco.

A segunda, é através do programa Parfor Equidade, que “[...] visa formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo [...]. (BRASIL, 2023, grifo do autor).

Um exemplo de instituição que oferta as duas modalidades (regular e parfor) é a Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, através do Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica- PROETNOS, tratam-se dos cursos “licenciaturas interculturais para a Educação Básica Indígenas (Ciências da Linguagem; Ciências da Natureza; Ciências Humanas) e uma licenciatura em Educação quilombola”. (PROENTOS-UEMA, 2024).

Feitas essas considerações, salienta-se que no que respeito a formação de professores da Educação Básica, sobretudo da educação infantil e ensino fundamental, como é o caso do curso de Pedagogia, a categoria “intercultural” ou “educação intercultural” não aparecem nos Projetos Pedagógicos, portanto se confirma que a Educação Intercultural no Brasil ainda é encarada apenas como a educação específica de povos e comunidades tradicionais, em especial, indígenas e quilombolas. Mas quando se entende o conceito de “Educação com diálo-

go intercultural” (UNESCO, 2009), percebe-se que nas formações iniciais de pedagogos existem disciplinas que pontuam os aspectos que a Unesco estabelece para a Educação 2030, a saber: educação com respeito aos direitos humanos, educação para o exercício da cidadania, educação que respeita e fortalece às diversidades, entre elas: diversidade cultural, diversidade linguística, diversidade de gênero, diversidade socioeconômica, diversidade de idade, diversidade de habilidades, etc.

Destarte, nas Matrizes Curriculares dos cursos de Pedagogias no Brasil, segundo o levantamento preliminar feito, demonstram que existem diversas disciplinas e conteúdos que focam nesses indicadores, entre elas: Educação para a Diversidade, Didáticas e Educação das Relações Étnicas; Antropologia, Educação Especial e Inclusiva; Sociologia, etc.

Além disso, o Ministério da Educação Pública-MEC, através Conselho Nacional de Educação estabeleceu entre outros princípios, que a formação dos profissionais do magistério devem ser “atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação” (BRASIL, 2015).e que o perfil do egresso deverá “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (BRASIL, 2015).

Portanto, tanto na Itália como no Brasil, as formações iniciais de professores da Educação Básica tem sido repensadas em termos de uma Educação que prepare para a cidadania, que seja atenta ao diálogo intercultural, que qualifique os docentes em termos de saberes e competências que respeitem e reconheçam a diversidade cultural, encarando-a como positiva e como um recurso importante para os desafios atuais, não somente da educação, mas do mundo, em termos de conflitos e sustentabilidade (UNESCO, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho representa um primeiro passo na compreensão das diferenças e semelhanças na formação de professores na Itália e no Brasil, com foco na necessidade de uma abordagem intercultural.

Constatou-se que no contexto italiano a Educação Intercultural, passou de uma abordagem voltada exclusivamente para estrangeiros para uma perspectiva pedagógica inclusiva, que reconhece a diversidade cultural como um elemento essencial para todos os estudantes. As diretrizes atuais enfatizam a necessidade de incluir disciplinas como Antropologia Cultural e Pedagogia Intercultural na formação de professores, além de políticas integrativas nas escolas que atendem alunos com background migratório.

Já no contexto brasileiro, a Educação Intercultural tem suas raízes na educação indígena, conhecida também em outros contextos da América Latina, como Educação Intercultural Bilíngue (EIB), com marcos significativos nas políticas educacionais nos anos de 1988 e 1990. Na atualidade, essa abordagem dialoga com as perspectivas de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação para a Diversidade, evidenciando a importância de incluir disciplinas sobre a História e Cultura afro-brasileira e indígena nos currículos de formação de professores, além de outras disciplinas que pautem sobre a educação para a cidadania e para as diversidades.

E embora as origens e enfoques sejam distintos, ambos os contextos compartilham a interligação entre Educação e Justiça Social, além do reconhecimento da diversidade cultural como um “patrimônio comum da humanidade, como um fator de desenvolvimento” (UNESCO, 2001)

Ademais, as análises indicam a necessidade da Educação Intercultural não seja uma perspectiva que se dirija a um grupo específico, mas que valorize a alteridade e a complexidade do contato intercultural, oferecendo uma resposta ao racismo e às discriminações, ao mesmo tempo que repensa as estruturas ideológicas que permeiam o ambiente educacional, portanto, um projeto educativo voltado para todos.

REFERÊNCIAS

BERTOZZI, R.. *La valutazione delle competenze interculturali di insegnanti e alunni. In: La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*. ORGS Colussi, ERICA. Fondazione ISMU, Milano, 2021.

BESOZZI, E *Gli insegnanti nella scuola multiculturale contemporanea In: La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*. ORGS Colussi, ERICA. Fondazione ISMU, Milano, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. CNE/CEB **Resolução de n.º 2** de 1 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parfor Equidade**. 2023. Disponível em: <Parfor Equidade CAPES (www.gov.br)>. Acesso em: 06 out. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

CORBETTA, S.. *Desafios de las políticas interculturales y sociedades pluriétnicas en América Latina: una mirada desde la educación*. Cepal: Repositório Digital. Chile, 2020. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/11362/46135>>. Acesso em: 10 set. 2024.

DE ANGELIS, S.. *Competenze Interculturali a Scuola*. **Quaderni di Intercultura**. Anno I, 2009. , Disponível em: <<https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/index>>. Acesso em: 06 set. 2024.

DEARDORFF, D. K.. *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education*. **Journal of Studies in International Education**, 10(3) ed. United States, 2006.

DIAZ, R.; DIEZ, L. M.; THISTED, S.. *Educación e Igualdad: La cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas en Latinoamérica*. **Una contribución para el proceso de revisión de Durban**. São Paulo, 2009.

FIORUCCI M. *La formazione interculturale di insegnanti e educatori*, in **Formazione e insegnamento**, vol. 13, n.1, 2015.

FIORUCCI M.. *Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori*. *Pedagogia Oggi*. **Rivista SIPED**, A. XV, N. 2, Lecce-Brescia, 2017.

FIORUCCI M; STILLO L.. *La formazione interculturale degli insegnanti tra esperienze, saperi e ricerca sul campo*. **Rivista digitale Erickson**, v. 17, n. 2, 2019.

FIORUCCI, M. A.. *Scuola è aperta a tutti: modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master fami, organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*. **Collana Pedagogia Interculturale e Sociale**, Roma, 2021.

FLEURI, R. M.. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jul./ago., n. 23, 2003.

MIUR. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*. 2017. Disponível em: <Microsoft Word - via italiana all'intercultura 4- aggiorn 25-09-07.doc (istruzione.it)>. Acesso em: 15 out. 2024.

MIUR. *Orientamenti Interculturali Idee e Proposte Per L'integrazione di Alunni e Alunne Provenienti da Contesti Migratori*, 2022. Disponível em: <Orientamenti+Interculturali.pdf (miur.gov.it)>. Acesso em: 15 out. 2024.

MPI, C. M.. *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*, março, 1994.

MPI, C. M.. *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, Luglio 1990. Disponível em: < http://bancadati.italialavoro.it/bdds/download?fileName=C_21_NormativaNazionale_167_documenti_itemName_0_documento.pdf&uid=c055a9b0-222e-4959-976b->. Acesso em: 16 out. 2024.

PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO. *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*. Lussemburgo: **Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea**, 2018. Disponível em: <Quadro europeo delle qualifiche: sostenere l'apprendimento, il lavoro e la mobilità transfrontaliera (europa.eu)>. Acesso em: 16 out. 2024.

PORTERA, A. *Pedagogia Interculturale in Italia e in Europa, Vita e Pensiero*, Milano, 1998.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Do multiculturalismo à educação intercultural: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre**. (Tese de doutorado). Porto alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, 2001.

UNESCO. *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Paris: 2005.

UNESCO. **Declaração Universal Sobre A Diversidade Cultural**. Londres: UNESCO, 2001.

UNESCO. *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, França: 2006 Disponível em: <Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural - UNESCO Digital Library>. Acesso em: 14 out. 2024.

UNESCO. *Educazione alla Cittadinanza Globale: temi e obiettivi di apprendimento*, 2018.

UNESCO. *Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile*. Education 2030, 2024.

UNESCO. *Rapporto mondiale n° 2 dell'Unesco: Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*, Parigi: Francia, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Proentos-uema**. 2024. Disponível em: <PROETNOS | Institucional (uema.br)>. Acesso em: 17 out. 2024.

CAPÍTULO 2

MULHERES NEGRAS E RESISTÊNCIA: TRANÇANDO AFETOS E NARRATIVAS NO ESPAÇO ACADÊMICO

Layana da Rosa Ferreira

Jessica Aparecida da Rosa Cardoso

Doi: 10.48209/978-65-5417-452-1

Resumo: O artigo aborda a presença e resistência de mulheres negras no espaço acadêmico, com foco na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A partir de uma perspectiva interseccional, o estudo examina como racismo, sexismo e barreiras socioeconômicas afetam o acesso, permanência e progresso dessas mulheres no ensino superior. Baseando-se em conceitos como “escrevivências”, de Conceição Evaristo, e na experiência de um grupo de convivência intitulado “Trançando Narrativas e Construindo Afetos”, realizado na UFSM, o artigo explora o impacto das opressões estruturais e as estratégias de resistência e protagonismo adotadas. O objetivo é fomentar reflexões sobre as condições de permanência e as dinâmicas acadêmicas que influenciam a trajetória dessas mulheres, destacando a necessidade de políticas públicas inclusivas e a valorização de epistemologias africanas e afrodiaspóricas. A metodologia inclui observação participante e pesquisa bibliográfica. A conclusão reforça o papel das mulheres negras como agentes de mudança e a importância de transformar o ambiente acadêmico em um espaço verdadeiramente democrático e inclusivo.

Palavras-Chave: Mulher negra; Ensino superior; Interseccionalidade.

Abstract: The article addresses the presence and resistance of black women in the academic space, with a focus on the Federal University of Santa Maria (UFSM). From an intersectional perspective, the study examines how racism, sexism, and socioeconomic barriers affect the access, permanence, and progress of these women in higher education. Based on concepts like “escrevivências” by Conceição Evaristo and the experience of a support group titled “Braiding Narratives and Building Affections,” held at UFSM, the article explores the impact of structural oppressions and the strategies of resistance and protagonism adopted. The aim is to stimulate reflections on the conditions of permanence and the academic dynamics that influence the trajectory of these women, highlighting the need for inclusive public

policies and the appreciation of African and Afro-diasporic epistemologies. The methodology includes participant observation and bibliographic research. The conclusion reinforces the role of black women as agents of change and the importance of transforming the academic environment into a truly democratic and inclusive space.

Keywords: Black Woman; Higher Education; Intersectionality.

Resumen: El artículo aborda la presencia y resistencia de las mujeres negras en el espacio académico, con un enfoque en la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM). Desde una perspectiva interseccional, el estudio examina cómo el racismo, el sexismo y las barreras socioeconómicas afectan el acceso, la permanencia y el progreso de estas mujeres en la educación superior. Basado en conceptos como “escrevivências” de Conceição Evaristo y la experiencia de un grupo de convivencia titulado “Tejiendo Narrativas y Construyendo Afectos”, realizado en la UFSM, el artículo explora el impacto de las opresiones estructurales y las estrategias de resistencia y protagonismo adoptadas. El objetivo es fomentar reflexiones sobre las condiciones de permanencia y las dinámicas académicas que influyen en la trayectoria de estas mujeres, destacando la necesidad de políticas públicas inclusivas y la valoración de epistemologías africanas y afrodiaspóricas. La metodología incluye observación participante e investigación bibliográfica. La conclusión refuerza el papel de las mujeres negras como agentes de cambio y la importancia de transformar el entorno académico en un espacio verdaderamente democrático e inclusivo.

Palabras Clave: Mujer negra; Educación superior; Interseccionalidad.

INTRODUÇÃO

Mulheres negras estaticamente estão na base da pirâmide social, e sem reconhecimento de suas produções e participação em diferentes espaços. Cotidianamente atravessadas, e oprimidas, por questões raciais e de gênero. Nas universidades, em posições de grande prestígio, pouco vemos mulheres negras assumindo cargos de reitoras, professoras, cargos administrativos. Contando com a sua presença, no cuidado na limpeza e higienização do espaço, como a mão de obra barata. Conceição Evaristo (2005) descreve essa realidade como “escrevivências”, experiências narradas a partir do ponto de vista de quem vive a exclusão e a marginalização. Como a autora pontua, “nossas histórias sempre

foram contadas por outros. Hoje, assumimos a autoria de nossas narrativas” (EVARISTO, 2005, p. 25).

Mas com as diferentes leis, e políticas públicas que tornam o acesso a universidade mais equalitário, vemos uma mudança no perfil e condições dos alunos e alunas egressas. Pessoas negras passam a adentrar a universidade, formando-se profissionais de diferentes áreas. Mas a que custo? Quais as condições de permanência? Quais as barreiras encontradas? Como passa a ser o cotidiano dessas pessoas ao ingressar na universidade? As questões raciais e de gênero serão abordadas e consideradas no acolhimento desses alunos? Carregamos conosco nossos passados, nossa ancestralidade, nossas histórias e uma bagagem de conhecimento até adentrar o espaço do ensino superior.

Este artigo busca compreender as relações entre mulheres negras e a universidade e seus processos de permanência a partir das definições sociais e os papéis socialmente atribuídos às mulheres negras no espaço universitário questionando, assim, como as questões raciais e de gênero podem ser determinantes para a permanência e formação de mulheres negras. Deste modo o estudo busca abranger o recorte de gênero e as intersecções que o transpõe, neste contexto o recorte étnico racial, social e econômico de mulheres negras no acesso ao ensino superior, inseridas na Universidade Federal de Santa Maria.

Assim sendo o estudo tem por objetivo se compreender como o a permanência e o cotidiano de mulheres negras universitárias é afetado devido ao racismo, sexismo, misoginia vivenciados na academia e quais as possibilidades e fugas deste contexto de opressão para suas trajetórias dentro do âmbito acadêmico. O estudo busca também a reflexão e categorização do “protagonismo de mulheres negras” no enfrentamento, resistência e busca pela permanência no ambiente acadêmico, tendo nesse sentido o viés de alcance e fortalecimento da cidadania e os direitos humanos, a elas por muitas vezes negados no contexto interseccional a tais indagações.

Compreendendo também a universidade como um espaço de territorialização ou desterritorialização para estes corpos. Onde encontra-se agenciamento para reconhecimento de si, do outro e os diferentes modos de ser e existir.

Neste texto identificamos como problema de pesquisa, como as diferentes opressões, principalmente de raça e gênero afetam a permanência e as relações

dentro do ambiente acadêmico. Considerando além da intersecção, a dimensão social, econômica, cultural, concerne à dignidade, cidadania e direitos humanos neste contexto.

Os estudos de Gênero, bem como as intersecções que o transpõe, são de grande importância para se compreender as construções culturais e sociais da nossa sociedade. Deste modo o entendimento de que as desigualdades, violências, opressões e situações de violação de direitos são consequentes dessas construções. O tema da presença de mulheres negras no ensino superior é central para compreender a intersecção entre raça, gênero e classe no Brasil. Em sua análise sobre a solidão da mulher negra, Beatriz Nascimento (2009) destaca que a invisibilidade histórica dessas mulheres é também uma forma de opressão. Segundo ela, “a ausência de representatividade é um grito silencioso que reforça o isolamento e nega a possibilidade de reconhecimento” (NASCIMENTO, 2009, p. 31).

Diante do exposto, justifica-se como motivação central para a temática de pesquisa em primeiro lugar a identificação pessoal com a temática enquanto mulher negra e a investigação para a construção da pesquisa de mestrado em desenvolvimento desde 2023, dando início a participação no grupo “Trançando Narrativas e construindo afetos”, que faz parte do projeto institucional de implementação da política de igualdade de gênero da UFSM no Espaço Multiprofissional Casa Verônica, compondo ao lado da assistente social do serviço a coordenação do grupo de convivência que se relacionam e se complementam com a temática de estudo.

Deste modo realizamos de março de 2024 a julho de 2024 um grupo para mulheres negras universitárias, uma vez por semana. Em um espaço de trocas e compartilhando experiências cotidianas, tratou-se de um grupo de convivência, intitulado, “Trançando Narrativas e Construindo Afetos”, que teve como propósito debater, de forma específica, temas e experiências consideradas barreiras para o desenvolvimento individual de mulheres negras na UFSM. Como nos faz compreender Maynard, et al (2004, p.301), o grupo de convivência é;

Tecnologia leve que envolve relações do tipo diálogo, vínculo, acolhimento. [...] É instrumento facilitador e transformador, estratégico no desenvolvimento da autonomia e inclusão social, e no agenciamento de modos “menos endurecidos” de trabalho.” encontro entre quem cuida e quem recebe o cuidado.

A composição do grupo e no dialogo encontrado sobre a experiência no projeto na Casa Verônica da UFSM reforçaram a necessidade de espaços que acolham as narrativas de mulheres negras. Esses espaços, como defendem Carla Akotirene (2019) e Lélia Gonzalez (1984), são fundamentais para promover o empoderamento e o protagonismo dessas mulheres. Assim como dar voz, espaço e visibilidades a pautas importantes para a criação e ampliação de políticas públicas, criação de estratégias e superar desafios dentro da academia.

O estudo tem como objetivo contribuir, fomentar e fortalecer as reflexões sobre as experiências de mulheres negras universitária, assim como os papéis socialmente atribuídos às mulheres negras, especialmente no meio acadêmico, de tal maneira a se compreender também a intersecção gênero, raça e classe na trajetória acadêmica, por fim, como os processos de enfrentamento, resistência e protagonismo assumidos por essas mulheres é vivenciado durante o acesso, permanência e progressão no ensino superior.

Trazendo como objetivos específicos:

- Compreender como o racismo e sexismo são percebidos e vivenciados por mulheres negras dentro da UFSM, no que se refere ao acesso, permanência e progressão destas mulheres no ensino superior;
- Identificar estratégias e possibilidades adotadas por mulheres negras para permanência no ambiente acadêmico e concluir a formação;
- Refletir e discutir a interseccional de gênero e raça como mecanismos de afastamentos de mulheres negras no ensino superior;

METODOLOGIA

A metodologia a ser utilizada no estudo será a pesquisa qualitativa, que se destaca por sua capacidade de explorar e compreender significados atribuídos a fenômenos sociais (MINAYO, 2001). Utilizando como estratégia metodológica a observação participante dos encontros do grupo “Trançando Narrativas e Construindo afetos”. Essa abordagem permite ao pesquisador uma imersão no contexto social, favorecendo a coleta de dados ricos em de-

talhes e significados, como afirma Becker (1994): “a observação participante é a prática que busca captar as interações sociais em seu ambiente natural”.

O público alvo do projeto consiste em mulheres negras (pretas e pardas) que estão no Ensino Superior, inseridas na Universidade Federal de Santa Maria. A escolha desse grupo reflete a necessidade de dar visibilidade às experiências vividas por mulheres negras no espaço acadêmico, como destacam Carneiro (2005) e hooks (2019), ao discutir os desafios enfrentados por essa população em espaços predominantemente brancos e excludentes.

Como fonte de pesquisa, serão analisados os encontros do grupo de convivência existente na instituição, que promove discussões sobre raça e gênero. Tais encontros servirão como base para a constituição da *escrevivência*, termo cunhado por Conceição Evaristo (2017), que descreve a escrita como um ato político de narrar experiências de vida e resistências das mulheres negras: “nossa *escrevivência* não pode ser lida como histórias para adormecer os da casa grande, mas para inquietá-los em seus sonhos injustos”.

Adicionalmente, será realizada uma pesquisa bibliográfica que visa compreender, refletir e aprofundar os conceitos que abordam a temática de raça e gênero. Esta etapa do estudo dialoga com os trabalhos de autores como Ribeiro (2017), que em *O que é lugar de fala?* propõe uma análise crítica sobre a necessidade de ocupar espaços discursivos para desnaturalizar desigualdades estruturais, e Collins (2016), que explora a interseccionalidade como uma ferramenta teórica indispensável para analisar as interações entre opressões de raça, gênero e classe.

Assim, ao integrar observação participante e pesquisa bibliográfica, busca-se não apenas descrever as vivências das participantes, mas também contribuir para a construção de narrativas que desafiem as estruturas de poder e promovam a equidade racial e de gênero na academia. Constituindo uma *escrevivência* das nossas experiências enquanto mulheres negras no ensino superior.

INTERSEÇÕES, NARRATIVAS E ESCRIVIVÊNCIAS NA UNIVERSIDADE

Quando se imaginou onde chegaria uma mulher de pele escura, cabelos crespos e volumosos, que cresceu nas ruas da periferia da cidade onde vive. Poucas possibilidades e dentro das expectativas que marginalizam, vitimizam, e matam corpos como o seu. Adentrar e chegar a universidade contradiz ao que o sistema que por muito tempo negou sua presença ou permanência.

Manter-se neste espaço traz diferentes nuances, e questionamentos, pois para além de garantir a vaga é necessário assistência estudantil, moradia apropriada, tempo para estudar e desenvolver pesquisas, atrelado a toda demanda social, cotidiana e relacionada a própria gestão da saúde e cuidado consigo. Como reparação histórica, temos a implementação das cotas raciais para o ingresso as universidades, garantindo uma porcentagem de vagas para pessoas pretas e pardas.

Em um país marcado pelas desigualdades estruturais, a trajetória de mulheres negras no ensino superior é marcada as barreiras cotidianas ainda existentes para a permanência e formação que incluem o racismo, o sexismo e a precariedade socioeconômica. Garantir o acesso é apenas uma das questões presentes. Djamila Ribeiro (2017) argumenta que a inclusão sem uma estrutura de suporte reforça a desigualdade: “O racismo estrutural não se resolve apenas com a entrada em espaços antes negados. É preciso uma transformação profunda nas relações sociais e institucionais” (RIBEIRO, 2017, p. 42).

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cidade localizado na região central do Rio Grande do Sul, com em torno de 271. 735 habitantes. Cidade “universitária”, ou também cidade “cultura”, mas para qual público. Com a inserção das cotas para o ingresso dos estudantes a partir de 2008, houve um aumento de estudantes pretos e pardos, indígenas, quilombolas, de escolas públicas e baixa renda, assim como pessoas com deficiências.

A partir dessa inserção é necessário garantir a permanência e acesso dessas populações que apresentam as mais diversas barreiras de ensino e aprendizagem, assim como barreiras socioeconômicas, raciais, culturais, etc. No ano de 2023 então como possível estratégia de acolhimento e escuta, dentro do espaço

da Casa Verônica na UFSM, que aborda e trabalha questões de igualdade de gênero, iniciamos o grupo Trançando Narrativas e construindo diálogos. Propondo um espaço de trocas e acolhimento para as barreiras, opressões e também possibilidades e estratégias encontradas por mulheres negras. Um espaço para escuta e protagonismo, construindo e trançando nossas escrevivências.

Após duas semanas de divulgação nas redes sociais, a partir de folders artísticos e a disponibilização de um formulário online para acesso a dados de identificação e disponibilidade de horário para encontrarmos um em comum as interessadas, iniciamos então o grupo. O primeiro encontro do grupo voltado para mulheres negras, pardas, indígenas (que se autoafirmam) que se reconhecem e ocupam o espaço universitário.

Nas experiências de vida das próprias autoras, em diferentes rotas e trajetórias pela graduação, especialização e atualmente no mestrado, ainda não havia sido disponibilizado ou encontrado espaço como tal. A grandeza de sentimentos que mistura-se a potência que um espaço como este tem no cotidiano, e na manutenção da saúde.

Em formato de roda, aquilombar, ouvir, enxergar. A partir primeira experiência, foi possível compreender a expansão disso e a contribuição para o cotidiano da mulher negra. Tendo este espaço seguro, protegido e confortável, para falar das dores e amores.

O grupo é coordenado pela presença de Jessica, coordenadora, e assistente social da Casa Verônica, compartilhando a ideia inicial e dando forma e concretizando a constituição do espaço. Mulher negra de pele parda, de cabelos cacheados, mãe de duas outras meninas, assistente social, defensora do SUS, e na luta contra as mais diversas opressões. E por quem voz fala, Layana, mulher negra, Terapeuta ocupacional, com especialização em saúde mental no sistema público de saúde, e mestranda em geografia na UFSM, constituindo a pesquisa de dissertação sobre a constituição do espaço a partir de experiências de amor de mulheres negras.

O discurso encontrado nos diferentes encontros ocorridos no espaço grupal evidencia tanto os avanços quanto os desafios no campo da educação e da justiça social no Brasil ainda são encontrados, nos espaços da academia. Sueli

Carneiro (2003) argumenta que a academia ainda opera sob uma lógica colonialista, que invisibiliza as contribuições intelectuais de pessoas negras. “Descolonizar o currículo é um passo essencial para romper com a perpetuação das desigualdades” (CARNEIRO, 2003, p. 53).

Presentes profissionais já formadas, estudantes, futuras engenheiras, professoras de dança, jornalista, psicólogas, historiadoras e tantas outras potências. Carregam em seus discursos suas marcas subjetivas e também coletivas. Narrativas, sentimentos e vivências que se entrelaçam em suas semelhanças e divergências. Mulheres negras que vivenciam a cotidianidade da universidade e suas opressões, mas encontram potências e espaços.

A negação do acolhimento quando ocorre situações de racismo ou de gênero em cursos onde é majoritariamente composto por homens, a invisibilidade de mulheres negras no corpo docente, a quase inexistência de colegas pretos ou pardos na sala de aula, a não representatividade do currículo, a não compreensão para o desenvolvimento e participação em espaços extra-classe, a hipossuficiência econômica que por diversas vezes é obstáculo, a maternidade que por vezes é realidade dessas mulheres. Essas e tantas outras são os desafios e obstáculos compartilhados por mulheres negras, e trazidos por elas no grupo, a semelhança de um cotidiano marcado por tantas pedras no caminho, nos faz refletir sobre quais as estratégias adotadas pela universidade e por elas para se chegar ao fim da formação.

O grupo torna-se também um espaço de reconhecimento e encontro, onde se constrói a própria identidade e suas relações ancestrais. Espaço que não se vivencia no dia a dia. Onde estas mulheres trazem em comum o sentimento de não pertencer, por vezes a única mulher negra na sala de aula, ou a única dentro do próprio centro de estudo. Nem mesmo no debate sobre o feminismo existe um acolhimento a questão de raça, a falta de representatividade, ou a exclusão e negação do racismo é validado pela fala das mulheres que compõem o grupo.

Não ter com quem compartilhar as dores, causa um adoecimento, e o questionamento, sobre qual lugar ocupa-se. Questionando assim se deve permanecer ou não no ensino superior. “Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é

brasileiro acima de tudo, graças a Deus (GONZALES, 1984, p.226).

Hooks (2020) em “e eu não sou uma mulher?” analisa de forma essencial e forte as experiências dolorosas de mulheres negras escravizadas nos Estados Unidos no período da “supremacia imperialista e racial”. Em sua análise hooks (2020) pontua que a brutalidade sexista acometida a mulheres negras neste período fora tão cruel quanto o racismo enfrentado em tal contexto, destacando as diversas formas de inferioridade às quais eram submetidas, fundamentadas na ideologia da “arte da obediência” pela supremacia do patriarcado branco.

Esta condição de inferioridade era direcionada primordialmente ao sexo, já no início da escravização destas mulheres, com a imposição brutal de sofrimento a partir de assédios sexuais, estupros e gravidez indesejadas, bem como a precariedade e crueldade no processo de gestação, parto, lactação e, quando era possível, a criação.

Desta maneira, a análise refletida por hooks (2020) é apenas um pequeno recorte da subalternidade dupla de violências oriundas do racismo e do sexismo vivenciado por mulheres negras no período escravocrata no cenário estadunidense, contudo, tais circunstâncias não foram significativamente diferentes na realidade brasileira no período colonial, tendo ainda resquícios significativos evidenciados no presente. Consequentes de tais “heranças culturais”, assim sendo, essas heranças são derivadas de uma série de estereótipos machistas, misóginos e racistas resultantes deste período, tal como a objetificação do corpo de mulheres negras, ou ainda o “Estereótipo de mulher forte “ evidenciado por hooks no trecho:

[...] Em geral, quando pessoas falam sobre “força” de mulheres negras, referem-se à maneira como percebem que mulheres negras lidam com a opressão. Ignoram a realidade de que ser forte diante da opressão não é o mesmo que superá-la, que resistência não deve ser confundida com transformação (HOOKS, 2020, p. 25).

O reconhecimento enquanto mulher negra, potencializa-se dentro da universidade, pois a diferença da realidade da mulher negra para os outros corpos é sobressaltante. Em suas narrativas trazem a universidade como lugar de reconhecimento, pois neste espaço que as mesmas se reconhecem enquanto mulher

negra, e surgem questionamentos que faz a si para deslocar-se de si, e identificar-se com sua ancestralidade, para enxergar suas potências e formas de resistir.

Gonzales (1984) nos afirma que as formas de resistências de mulheres negras, são cultivadas e perpetuadas a partir da oralidade e de ações cotidianas. Práticas essas que guardam e germinam memórias coletivas e afirmam uma identidade que contrapõem a lógica colonial. Temos então o grupo como uma ferramenta e ação decolonial, contrapondo o sistema que invisibiliza ou nega o conhecimento e saber a corpos pretos.

Trançando narrativas nos deparamos também com a discussão sobre a solidão durante o processo de reconhecer e enfrentar a realidade quando se adentra a universidade. E a busca por possibilidades de afeto e diálogos, com semelhantes, facilitador das dores cotidianas. Encontrar-se nos pares, aquilombar, encontrar-se é respiro. Se olharmos de outras perspectivas, no espaço rural as mulheres negras têm sido protagonistas de lutas pela reforma agrária, defesa do território e reconhecimento de comunidades quilombolas. Essas lutas são sustentadas pela força de seus vínculos comunitários e pela resignificação do trabalho como resistência ao racismo estrutural. (NASCIMENTO, 1980). Papéis estes de grandes prestígios e que demonstram a importância do reconhecimento, da ancestralidade, da comunidade, de afirmação e do coletivo.

Neste sentido temos também a introjeção dos mais diferentes papéis e representações de estereótipos que mulheres negras devem desempenhar atualmente, não são de forma alguma profetizados em lugares de ascensão e oportunidades, a exemplo o ensino superior. Como a mulher forte, a mulata, a que cuida, a mãe solo, e tantos outros papéis que são impostos de forma injusta e solitária.

Sob essa perspectiva, as “Heranças culturais”, retificam os estereótipos de “força”, mascarados por uma cultura desumana, hostil e dolorosa à mulheres negras, onde a maternidade e a falta de “justiças reprodutivas” no que diz respeito a humanização, cidadania e direitos se evidencia da pior forma possível” (DAVIS, 2016, p.19), neste contexto a autora ainda destaca como era observado esta maternagem:

[...] A exaltação ideológica da maternidade- tão popular no século XIX- não se estendia às escravas. Na verdade, aos olhos de seus proprietários, elas não eram realmente mães, eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escravo. Elas eram reprodutoras. (DAVIS, 2016, p.19).

Davis (2016), contextualiza de forma muito explícita as condições e representações da maternidade para mulheres negras neste contexto, onde elas não eram realmente mães e não tinham nenhuma integridade sob seus filhos, pois a qualquer momento eles podiam ser vendidos como meras mercadorias, desta forma a maternidade era inclinada apenas ao lucro dos donos de escravos e neste cenário as relações de coerção para com estas mulheres era edificada apenas pela beneficência que tal relação tinha para os senhores de escravos, fosse na exploração sexual para obtenção de lucros, fosse de forma de assédio e humilhação ou em outras formas de violências (DAVIS, 2016, p.19-20).

É de igual importância, a discussão sobre a maternagem para mulheres negras, que estão inseridas no ensino superior, em que não há assistência ou preparo das universidades para o acolhimento de um recém-nascido, nem mesmo desde o momento inicial onde se descobre uma gestação. Sem assistência ou acolhimento lembramos o número de mulheres negras que são mães soltas no Brasil, Segundo o Instituto Galédes- Instituto Nacional da mulher Negra “a pesquisa do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV IBRE), o número de mães soltas no Brasil aumentou em 1,7 milhão na última década, totalizando mais de 11 milhões em 2022.”. O que também torna um desafio em manter-se no ensino superior, com as demandas que envolvem a maternagem, por vezes sem redes de apoio e suporte.

No espaço grupal chegamos ao consenso que é cansativo o sentimento de estar sempre no embate, na linha de frente ou na defensiva, pois desde que nascemos somos obrigados quase que sem direito de escolha a sermos “fortes” e a reivindicar nossos direitos e nossos espaços. E ainda assim enfrentamos a desvalorização do discurso, e os esvaziamentos das nossas narrativas, e até mesmo a apropriação.

Assim como os símbolos, rituais, religiões, e a cultura que tenham origem dos nossos ancestrais, trazem sentimento de reconhecimento e ancestralidade, mas como nomeado pelas participantes do grupo, ainda são negados, apagados, ou silenciados pela sociedade, o que proporciona dificuldades de reconhecer, utilizar, ou que seja visto como belo, e até mesmo a marginalização, a intolerância e a violência são usadas para a exclusão de nossa herança ancestral. O grupo nos proporciona sentimentos que transbordam, conjuntamente perpassamos pela sensação de acolhimento, angustias, dúvidas, medo, euforia, alegria, entusiasmo, dores, sorrisos e impotência.

Sendo assim o aumento da presença de mulheres negras nas universidades públicas e privadas é consequência de políticas afirmativas, como o sistema de cotas, e de movimentos sociais que lutam pela democratização do ensino superior. A permanência dessas mulheres nos cursos universitários exige suporte financeiro, emocional e acadêmico, uma vez que enfrentam muitas jornadas de trabalho, estudo, cuidados e ainda o racismo estruturais e institucionais, assim como o sexismo dentro da academia. No espaço acadêmico ainda se enfrentam olhares; falas e situações que demonstram que não é o nosso lugar, e o quanto isso nos afeta e influencia nossa permanência.

Além disso, a falta de representatividade nos espaços pode gerar um ambiente hostil. Professores, colegas e materiais de estudo muitas vezes ignoram ou subestimam as contribuições intelectuais e culturais de pessoas negras, reforçando um senso de exclusão e invisibilização de mulheres negras. Para além de trocas teóricas, o grupo serviu como um espaço de trocas e apoio, um lugar de identificação cotidiano.

Mulheres negras que superam essas barreiras desempenham um papel fundamental na produção de conhecimento crítico e na descolonização das estruturas acadêmicas. Pesquisadoras negras trazem para a universidade questões que historicamente foram marginalizadas, como as interseccionalidades entre raça, gênero e classe, as violências sistêmicas e as epistemologias africanas e afrodiaspóricas. Esses intelectuais não apenas ampliam as perspectivas de estudo, mas também desafiam a lógica eurocêntrica que domina os currículos universitários. Ao questionar essa hegemonia, elas são conservadoras para uma universidade mais plural, inclusiva e conectada às realidades sociais do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres negras na universidade representam mais o que conquistam indivíduos: são símbolos de resistência coletiva e agentes de mudanças estruturais. Para que esses avanços se consolidem, é necessário fortalecer as políticas públicas de acesso e permanência, combater o racismo e o sexismo no ambiente acadêmico e promover uma reestruturação do saber que valoriza as vozes e contribuições das populações históricas.

O futuro da universidade brasileira depende da capacidade de abraçar essa diversidade e transformar-se em um espaço verdadeiramente democrático e equalitário. Como afirma Conceição Evaristo (2005), “nossa luta é por existir e resistir, ocupando espaços que nos foram negados por tanto tempo”.

E assim construímos tranças de resistência, resiliência, afirmação, potências e existência dentro da universidade. Corpos diversos, peles negras das mais diversas cores, cabelos volumosos, crespos, cacheados, trançados, fios longos, curtos, penteados, trançados, turbantes, rostos com as mais diversas faces, um corpo que pode sensibilizar-se ou defender. Corpos atravessados pelas dimensões afetivas, culturais, econômicas, social, política, subjetiva, coletiva, e que diariamente busca resistir as opressões que violam e agridem. Por isso se faz necessário o investimento em políticas públicas que alcancem a subjetividade que envolve o cotidiano de mulheres negras, assim como a ampliação e a possibilidade da existência de mulheres negras em posições de poder e comissões gestoras.

A presença de mulheres negras no ensino superior tem impactos que vão além da esfera individual. Ao se formarem e ocuparem espaços de destaque no mercado de trabalho e na pesquisa acadêmica, elas se tornarão referências para novas gerações e agentes de transformação em suas comunidades. Essa ascensão, contudo, não elimina os desafios estruturais. O racismo institucional e o patriarcado ainda operam como obstáculos para que essas mulheres alcancem posições de poder na academia, seja como professoras, pesquisadoras ou gestoras.

O grupo na UFSM foi um espaço potente, onde foi possível evidenciar, compartilhar e também curar violências, dores e possibilidades. Também serviu para revisar estratégias adotadas por mulheres negras que vivenciam os desafios da permanência e formação no ensino superior em uma universidade pública localizada no interior do Rio Grande do Sul. Um espaço também de encontro ancestral, de dar voz as nossas narrativas e vivências, que possibilitam nossas existências e também abre espaço para que as que venham depois de nós, outras mulheres negras, cheguem até o ensino superior e permaneçam até o fim das suas formações.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2003.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolha entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivência: a escrita de nós*. In: *Cadernos Negros*, v. 30. São Paulo: Quilombhoje, 2008.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Palas, 2005.

GANCHOS, Bell. *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2020.

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra. Brasil tem mais de 11 milhões de mães que criam os filhos sozinhas. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/brasil-tem-mais-de-11-milhoes-de-maes-que-criam-os-filhos-sozinhas>. Acesso em: 20 dez. 2024.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Zahar, 1984.

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. Revista Ciências Sociais Hoje, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

HOOKS, Bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. *E Eu Não Sou uma Mulher?*. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2020.

MAYNART, W. H. C. ; ALBURQUERQUE, M. C. S.; BRÊDA, M. Z. JORGE, J. S. *A escuta qualificada e o acolhimento na atenção psicossocial*. Rev Acta Paul Enferm, v. 27, n. 4, p. 300- 304, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo*. São Paulo: Perspectiva, 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. *A Solidão da Mulher Negra*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009

NASCIMENTO, Beatriz. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa.

TV SENADO. As mulheres negras representam 61% das mães solas no Brasil. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/SFofE8KKL4w>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CAPÍTULO 3

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SLAM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EXPRESSÃO, EMPODERAMENTO E PROTAGONISMO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Jonas Henrique Almeida da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-452-2

INTRODUÇÃO

O uso de práticas culturais e artísticas no contexto educacional tem se consolidado como uma estratégia pedagógica eficaz para o desenvolvimento da diversidade entre os alunos, como expressão, criatividade, senso crítico, e construção de identidade. Dentro desse contexto, o *slam*, uma forma de poesia falada em que os participantes declamam textos com entonação, ritmo e, muitas vezes, movimentos corporais, surge como uma poderosa ferramenta pedagógica na luta antirracista. Esta prática, além de proporcionar uma experiência estética, também abre espaço para o empoderamento e a reflexão social, tendo como base a expressão de temas frequentemente abordados em contextos urbanos, como desigualdade social, violência, racismo, e questões de identidade.

A proposta deste relato de experiência é descrever e analisar a implementação da prática pedagógica do *slam* com duas turmas do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal situada na zona norte do Rio de Janeiro. O projeto buscou promover a expressão oral e escrita dos estudantes, além de estimular o protagonismo juvenil e a reflexão crítica sobre temas sociais e culturais através da prática do *slam*. A escolha dessa metodologia se alinha ao princípio da pedagogia freiriana, que acredita na educação como um processo dialógico e transformador, onde a experiência e a vivência do aluno devem ser valorizadas. A proposta, portanto, se fundamenta no entendimento

de que a arte pode ser um meio eficaz de ampliar o repertório dos alunos e criar um espaço pedagógico de troca e expressão, como também afirma Paulo Freire (1996, p.67) ao destacar que “ensinar exige respeito à liberdade do aluno, seu direito de expressar-se e ser ouvido”.

Com isso, este relato se propõe a discutir o impacto da prática do *slam* nas habilidades de comunicação e expressão dos alunos, seus efeitos sobre o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, bem como as implicações dessa prática no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento do projeto de *slam* iniciou com uma introdução teórica e prática à proposta, onde os alunos tiveram contato com o conceito do *slam*, sua origem e sua relação com movimentos sociais e culturais. O *slam*, como movimento de poesia performática, possui uma rica história, especialmente nos Estados Unidos, onde surgiu nos anos 1980, nas comunidades afro-americanas de Chicago. Lá, ele se estabeleceu como uma forma de resistência cultural e uma plataforma para que vozes marginalizadas fossem ouvidas. Segundo Santos (2018, p. 1), o *Slam Poetry* com caráter de competição foi criado pelo americano Marc Kelly Smith, um trabalhador da construção civil e poeta, que com o intuito de dar mais visibilidade ao movimento incentivou as competições que hoje ocorrem regional, nacional e mundialmente. Segundo Santos (2018, p. 1) com o passar do tempo o *Slam Poetry* é influenciado pelo movimento Hip Hop, e a ele agregaram-se diversas outras temáticas, ampliando assim discussões sobre situações sociais como racismo, machismo, LGBTfobia e diversas desigualdades. Esse movimento tem se ampliado para diversos lugares, inclusive na América Latina. Aqui no Brasil, a *Slammer* Roberta Estrela D'alva, uma das principais responsáveis por difundir a modalidade no país, e criadora do ZAP (Zona Autônoma da Palavra) primeira competição de *Slam* do Brasil, afirma que,

Poderíamos definir o poetry slam, ou simplesmente slam, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas,

ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, o poetry slam se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo (D'ALVA, 2011, p.120).

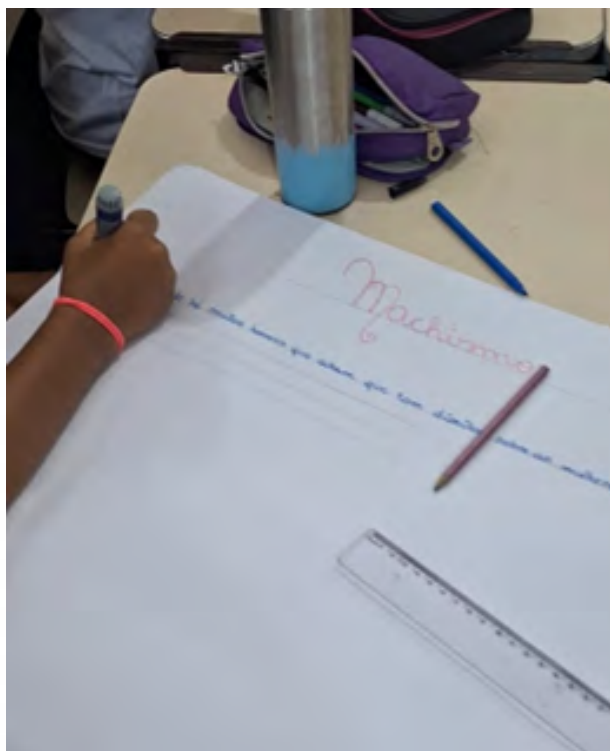
Ao explorar a história do *slam* com os alunos, enfatizamos a relação entre arte, resistência e expressão política, estabelecendo um vínculo com as experiências e desafios vivenciados pelos próprios estudantes, muitos dos quais pertencem a comunidades periféricas e estão expostos a realidades sociais complexas. Esse vínculo entre a prática cultural e a realidade local foi fundamental para garantir a relevância da atividade e o envolvimento dos estudantes.

Nesta etapa os alunos e alunas conheceram um fenômeno literário recente que vem ocorrendo em várias partes do Brasil e do mundo. Trata-se do *Slam*, um tipo de encontro literário que envolve poesia oral, performances e competição. Nesses encontros, cada participante (também chamado de “*slammer*”) apresenta seus poemas autorais e um júri, escolhido entre o público presente, faz avaliações, dando notas que vão de 0 a 10. Ao final, é escolhido o vencedor ou vencedora. Para conhecer um pouco mais, apresentamos para os alunos uma entrevista com as organizadoras do *Slam* das Minas, de São Paulo. Essas verdadeiras batalhas poéticas são perfeitas formas de expressão, de criação e são excelentes recursos para debater temas importantes dentro e fora da escola.

Portanto, após assistir alguns vídeos, matérias e conversar sobre eles, fizemos um exercício de produção coletiva de um poema chamado *slam* da turma e organizamos um *slam* adaptado:

1. Separamos os e as alunas em pequenos grupos, e solicitamos que escolhessem um tema relevante e os discutissem a partir do ponto de vista de cada integrante do grupo de trabalho;
2. Pedimos que, em seguida, pensassem sobre um primeiro verso para começar a falar sobre esse tema;
3. Após escrever a primeira frase, dissemos que o cartaz deveria ir passando de mão em mão, para que cada colega, acrescentasse o próximo verso, e assim por diante, até que o poema estivesse pronto conforme apresentamos nas figuras 1 e 2 abaixo;

Figura 1 – Construção do *slam* da turma



Fonte: O autor.

Figura 2 – Construção do *slam* da turma



Fonte: O autor.

1. Pedimos que pudessem ler em voz alta, revisassem os versos, aperfeiçoassem o ritmo, as rimas e depois criassem uma performance para apresentar no “*slam* da turma”. (Essa performance pode ser iniciada testando a leitura com diferentes entonações e sentimentos, como uma leitura triste, desesperada, alegre, irônica, com voz de radialista, voz ébria etc.);
2. Explicamos que o *slam* é um tipo de competição de poesia onde os e as participantes (individualmente) declamam seus poemas e são avaliadas por uma banca. Nesse “treino” de *slam*, entretanto, o grupo inteiro pode apresentar o poema escrito coletivamente, ou enviou um único representante para fazer a performance e apresentá-lo;
3. Selecionamos alguns alunos e alunas para formarem o júri e explicamos que deveriam dar notas de 0 a 10 para cada apresentação, conforme demonstramos abaixo nas figuras 3 e 4;
4. A cada apresentação, anotamos na lousa cada nota recebida por participante e, ao final, fazemos as contas para saber quem venceu (obteve a maior nota somada). Em caso de empate, pedimos para que se apresentassem uma segunda vez e avisamos que o júri deveria atribuir nota máxima APENAS para aquele ou aquela que deveria vencer a competição (melhor poema e performance).

Contudo, em um *slam* de verdade, há mais de uma rodada de poetas declamando, sempre individualmente (esse “*slam* da turma” foi uma adaptação). Na primeira, todas as pessoas que se inscreveram deveriam se apresentar e receber notas e, na segunda rodada, se apresentaria apenas quem recebeu as melhores avaliações. Na última rodada só duas pessoas se apresentaram e uma delas foi a vencedora. Os poemas precisam ser sempre autorais e não podem ser lidos/declamados duas vezes (a cada nova rodada, é preciso um novo poema).

Figura 3 – Apresentação do *slam* da turma



Fonte: O autor.

Figura 4 – Apresentação do *slam* da turma



Fonte: O autor.

Em seguida, os alunos foram convidados a escrever suas próprias poesias, com a liberdade de escolherem os temas que mais os tocavam conforme a figura 5 apresentada abaixo. Embora o foco inicial tenha sido na escrita criativa, a proposta foi também trabalhar com a performance oral, um dos elementos

mais característicos do *slam*. Como bem coloca Gallo (2011, p.15), “a arte, por meio da sua diversidade e riqueza de expressões, é capaz de interagir diretamente com o contexto e as vivências dos indivíduos, fazendo-se um veículo para a transformação das realidades sociais”. Essa perspectiva também dialoga com Bell Hooks (2017), que defende o papel da pedagogia como uma prática de liberdade, na qual as experiências vividas e a subjetividade dos estudantes são centrais para o processo de aprendizagem. Para Brian Street (2014, p. 18), “práticas de letramento” igualmente se referem ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. Segundo o autor, o letramento é influenciado pelos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos em que ocorre.

Figura 5 – Os alunos escrevendo suas próprias poesias

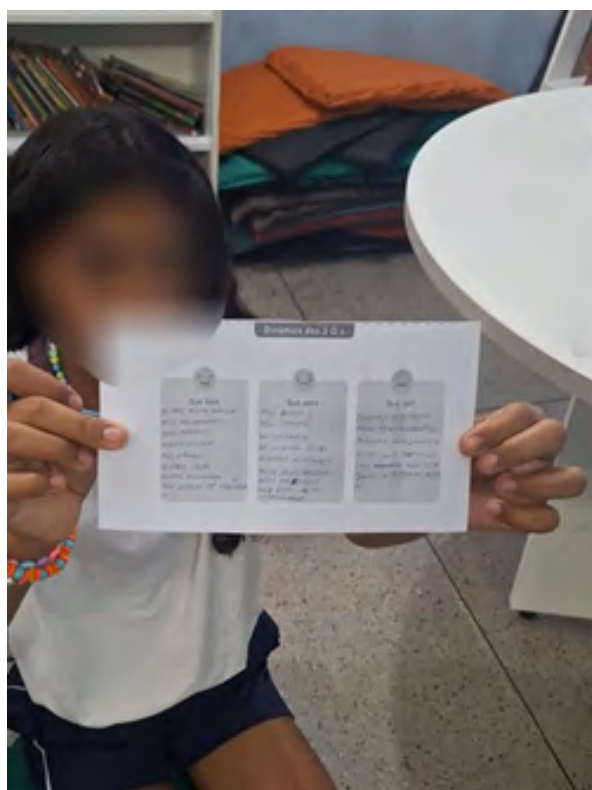


Fonte: O autor.

A escrita das poesias seguiu um processo em que o professor atuou como facilitador, mediador e incentivador da expressão criativa dos alunos. Durante o desenvolvimento das poesias, foram realizados momentos de leitura em voz alta, debates em grupo sobre os temas abordados, e revisões coletivas. Isso per-

mitiu que os alunos se auxiliassem mutuamente na construção dos textos, trocando ideias e aprendendo com os colegas. Além disso, essa interação favoreceu o desenvolvimento de um espírito colaborativo e coletivo, essencial para que o ambiente de aprendizagem fosse inclusivo e respeitoso. O professor também promoveu sessões de análise e discussão dos versos produzidos, sempre estimulando os alunos a refletirem sobre as escolhas de palavras, o uso de metáforas e imagens poéticas, e a relação entre a palavra e o público, aspecto fundamental para a performance no *slam* conforme podemos ver na figura 6 abaixo. Portanto, o ambiente educacional deve proporcionar espaços para a construção do saber, onde os alunos possam se expressar, questionar e, principalmente, desenvolver sua autonomia.

Figura 6 – Os alunos escrevendo suas próprias poesias



Fonte: O autor.

O processo de ensaio foi essencial para que os alunos se familiarizassem com a performance do *slam*. A apresentação do *slam* envolve não apenas o conteúdo das poesias, mas também o modo como são entregues: a gestualidade, o ritmo da fala e a interação com o público. Dessa forma, a prática do *slam* tam-

bém envolveu atividades de treinamento de voz, postura e presença de palco. Essas atividades foram realizadas de forma gradativa, com o professor estimulando os alunos a se soltarem, utilizando o corpo e a voz de maneira expressiva. A preparação para o palco permitiu que os alunos se sentissem mais confiantes para se expor publicamente e expressar suas ideias com clareza e empatia. Esse processo de ensaio também teve um impacto positivo no desenvolvimento da autoestima dos alunos, muitos dos quais, antes da atividade, demonstravam insegurança em relação à sua capacidade de se expressar em público conforme apresentamos abaixo nas figuras 7 e 8.

Figura 7 – O processo de ensaio em que os alunos apresentaram as suas poesias



Fonte: O autor.

Figura 8 – O processo de ensaio em que os alunos apresentaram as suas poesias



Fonte: O autor.

A integração da educação antirracista ao projeto também envolveu a discussão de obras e autores que exploram a relação entre linguagem, identidade e resistência. Entre os referenciais utilizados, destacam-se os trabalhos de Nilma Lino Gomes (2017), que defende a necessidade de uma educação comprometida com a superação das desigualdades raciais, e Abdias do Nascimento (1980), que aborda a cultura afro-brasileira como fonte de empoderamento e construção identitária. Essas perspectivas enriqueceram o debate em sala de aula, proporcionando aos alunos uma compreensão mais ampla sobre as relações raciais no Brasil e as possibilidades de resistência através da arte. Além disso, usamos o documentário “SLAM: Voz de levante” de direção de Tatiana Lohmann e Roberta Estrela D’Alva e projete algumas performances de Mel Duarte, uma delas no *Slam Resistência: Deslocamento poesia manifesto* e *Inquietações* conforme registramos nas figuras 9 e 10 abaixo. A partir daí, fomentamos a discussão entre as turmas, perguntando: Do que tratam os poemas? Qual acharam mais legal / interessante / impactante? Por quê? Como explicariam o que é *slam*, após assistir aos vídeos?

Figura 9 – Performances de Mel Duarte



Fonte: O autor.

Figura 10 – Performances de Mel Duarte



Fonte: O autor.

Em seguida, para ajudar a explicitar mais as características/marcas do *slam*, projetamos mais um vídeo com Mel Duarte contando sobre como se descobriu poeta e recitando o poema “Não desiste, negra, não desiste!” no TEDx São Paulo Salon.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto culminou em uma apresentação de *slam*, que aconteceu em um evento na escola chamado de “Festa Literária – Por uma escola antirracista”. Os alunos apresentaram suas poesias para seus colegas de classe e demais turmas da escola, professores e direção escolar conforme podemos ver na figura 11 abaixo. O evento foi uma celebração da arte, do talento dos estudantes e, sobretudo, da importância da palavra como ferramenta de transformação social. Durante as apresentações, ficou evidente a evolução dos alunos, que, inicialmente receosos, mostraram grande confiança e envolvimento com a performance. Ao se expor no palco, muitos alunos experimentaram um empoderamento significativo, um fenômeno que ocorre quando a palavra e a voz se tornam instrumentos de visibilidade e resistência. Essa experiência confirma que a educação é um processo de conscientização, que possibilita ao aluno a ação sobre o mundo e a transformação da realidade.

Figura 11 – Apresentação de *slam* na “Festa Literária – Por uma escola antirracista”



Fonte: O autor.

O impacto da atividade foi observado tanto no desenvolvimento das habilidades de expressão oral quanto na construção de relações mais positivas entre os estudantes. Aqueles que inicialmente tinham dificuldades de comunicação, como os mais tímidos ou aqueles que não se sentiam à vontade para se expressar em público, passaram a demonstrar maior confiança e habilidades aprimoradas na arte de falar. Um dos alunos, por exemplo, disse, após a apresentação: *“Eu nunca pensei que poderia falar para tanta gente e ainda me sentir bem. Me sinto mais forte agora.”* Esse depoimento é um exemplo claro de como a prática do *slam* contribuiu para o fortalecimento da autoestima e da confiança dos estudantes, elementos fundamentais para o desenvolvimento de sua identidade.

E conforme Santos et al (2020, p. 39) relatam que tanto os “espectadores do *slam*, assim como os *slammers*, produzem reflexões libertadoras” e que isso faz com que os permitam “enxergar as políticas e ideologias dominantes criadas pelos Aparelhos Ideológicos de Estado, que servem como mecanismos de posicionamento dos sujeitos na sociedade”.

Além disso, a atividade permitiu que os alunos se conectassem com questões pessoais e sociais que, até então, não haviam sido abordadas em sala de aula de forma tão direta. As poesias tratavam de temas como desigualdade social, violência, racismo, e as dificuldades enfrentadas pelos jovens nas comunidades periféricas. A prática do *slam* ofereceu, assim, uma plataforma para que os alunos expressassem suas próprias narrativas, uma característica central desse movimento artístico. A capacidade de usar a palavra para se posicionar socialmente e refletir sobre sua própria realidade é um dos aspectos mais poderosos do *slam*, que é uma poderosa ferramenta de empoderamento e de expressão das vozes marginalizadas.

No que diz respeito ao impacto no ambiente escolar, a prática do *slam* trouxe uma renovação no relacionamento entre os alunos e entre estes e os professores. O projeto fomentou o respeito mútuo e a valorização da diversidade de expressões, além de promover a colaboração em vez da competição. Isso pode ser observado na avaliação dos alunos que, ao final do evento, demonstraram um forte senso de comunidade e pertencimento. As diferenças de estilo, conteúdo e entrega das poesias não foram vistas como barreiras, mas como riquezas que contribuíram para o sucesso da atividade como um todo.

CONCLUSÃO

A prática pedagógica do *slam* com os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental demonstrou-se extremamente eficaz no desenvolvimento das habilidades de comunicação, expressão pessoal e crítica social dos estudantes. O *slam*, como metodologia, não apenas proporcionou uma plataforma para a expressão criativa, mas também incentivou o protagonismo dos alunos, permitindo que eles se vissem como agentes de transformação. A experiência mostrou que a arte, especialmente em suas formas mais espontâneas e performáticas, pode ser uma ferramenta poderosa na construção de uma educação antirracista, democrática e crítica.

A atividade também confirmou que a educação não deve ser um processo linear ou estático, mas sim um espaço de constante transformação e reinvenção, onde os alunos são incentivados a explorar novas formas de se expressar e de se conectar com os outros. A prática do *slam*, ao colocar os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem, contribui para uma formação mais crítica e consciente, capaz de gerar um impacto duradouro nas suas vidas e em sua maneira de ver o mundo.

REFERÊNCIAS

D'ALVA, R. E. **Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena.** Synergies Brésil nº9. 2011. pp.119-126.

DUARTE, M. Slam Resistência. Poema: Inquietações. Abril 2017. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eYn8JH2Bs1Q>. Acesso em: 06 nov. de 2024.

ESCREVENDO O FUTURO. **Slam das Minas: mulheres na batalha poética. Entrevista. 2017. Disponível em:** <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/slam-das-minas/>. Acesso em: 06 nov. de 2024.

ESCREVENDO O FUTURO. **Caderno Virtual. Oficina 8. Batalha de poesia (Slam).** Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/oficina/poema_oficina8/index.html. Acesso em: 06 nov. de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALLO, F. **Arte na educação: Contributos para a prática pedagógica**. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.

GOMES, N. L. **Educação e luta antirracista: uma questão de justiça social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IGNÁCIO, A. **Roberta Estrela D’Alva, a voz pioneira nas batalhas de slam pelo Brasil**. GELEDÉS. 2018. <https://www.geledes.org.br/roberta-estrela-dalva-voz-pioneira-nas-batalhas-de-slam-pelo-brasil/>. Acesso em 07 jan. de 2025.

NASCIMENTO, A. do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

QUEBRAMUNDO. Deslocamento Poesia Manifesto - Mel Duarte. 2018. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8z-gyDkQH6k>. Acesso em: 06 nov. de 2024.

SANTOS, N. de J. O Slam do Corpo e a representação da poesia surda. Revista De Ciências Humanas, 18(2). Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/8688>. Acesso em: 07 jan. de 2025.

SANTOS, R.; GRIGOLOM, G.; MEDEIROS, J. **Slam Resistência Surda** – Curitiba: Movimento E Poesia. Revista Espaço, Rio de Janeiro, ed. 54, p. 31-52, jul-dez 2020. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1625>. Acesso em: 07 jan. de 2025.

SLAM: Voz de levante. Direção: Tatiana Lohmann e Roberta Estrela D’Alva. Brasil/Estados Unidos: Pagu Pictures, 2017. Documentário (95 min.)

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TEDX TALKS. **Não desiste, negra, não desiste! Mel Duarte**. TEDx São Paulo Salon. 2016. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FfDv-jbsCFmM&t=66s>. Acesso em: 6 nov. de 2024.

CAPÍTULO 4

COMO CONSTRUIR UMA ESCOLA ANTIRRACISTA? ESCUITA E VIVÊNCIAS NO CEEFTI PRESIDENTE CASTELO BRANCO

Wesley Ribeiro dos Santos
Josimar Nunes Pereira de Freitas
Letícia Gaudencio Tavares dos Santos
Hugo Monteiro
Doi: 10.48209/978-65-5417-452-3

INTRODUÇÃO

O processo de escolarização de negras e negros no Brasil ainda enfrenta desafios históricos, como a marginalização de suas contribuições culturais e a perpetuação do racismo estrutural nas escolas. A educação brasileira, desde o início do século XX, foi moldada por ideologias que, por um lado, marginalizaram as populações afrodiáspóricas e, por outro, promoveram um projeto eugênico de “higienização” racial. A Constituição de 1934 institucionalizou essa visão por meio do artigo 138, que contribuiu para a marginalização das populações negras no processo educacional. Apesar dos avanços nas últimas décadas, o racismo ainda se reflete em currículos escolares e práticas cotidianas, mantendo a branquitude como padrão e norma.

A década de 1980 demarca o período histórico em que o Movimento Negro passou a focalizar os esforços de atuação na educação (Gomes, 2011), uma vez que a educação, especialmente no período de escolarização em que somos submetidos, fornece um conjunto de valores e crenças sobre os diferentes grupos sociais que são produzidos cotidianamente e historicamente, antes mesmo do nosso nascimento (Cavalleiro, 2012). É nesse contexto que, como descrito por Cavalleiro (2012), interiorizamos o mundo, incluindo a construção racial

de nossa identidade, aprendendo atitudes, opiniões e valores sobre os diferentes grupos sociais que foram sendo historicamente construídos. Com o avanço de intelectuais negros nas universidades, foram sendo produzidos estudos que revelaram a necessidade de repensar a identidade negra nas escolas, culminando na aprovação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2003). Essa legislação foi um marco importante na luta contra a invisibilidade da cultura negra nas escolas, no entanto, o processo de sua institucionalização ainda representa um desafio, especialmente nas escolas públicas e privadas, onde a implementação efetiva depende muito da disposição e formação dos docentes, sobretudo nas áreas de Ciências Humanas.

Apesar dessa conquista legal, as escolas ainda enfrentam resistência em implementar práticas que efetivamente combatam o racismo e que promovam a valorização da história e cultura negra. Como aponta Araújo (2021), há uma fragilidade nos processos formativos dos docentes e gestores, o que exige ações concretas para transformar as escolas em ambientes inclusivos e antirracistas. Em 2024, com a inserção do Projeto Missão Pedagógica Preta, as escolas foram desafiadas a incorporar, de forma obrigatória, em suas rotinas pedagógicas, práticas que valorizem a identidade negra e promovam a inclusão, reafirmando a importância da implementação das políticas de educação para as relações étnico-raciais. Nesse contexto, o Centro Estadual de Educação Fundamental em Tempo Integral Presidente Castelo Branco, localizado em uma comunidade rica em diversidade étnica e cultural em Cariacica, tem se destacado pelo compromisso com a equidade racial. Em parceria com o Projeto Missão Pedagógica Preta, promovido pela Superintendência Regional de Educação (SRE) de Cariacica, o projeto “Como Construir uma Escola Antirracista?” surge como uma tentativa de transformar esse espaço educacional em um ambiente inclusivo, que valorize a identidade negra e crie práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial. Afinal, como podemos transformar as escolas em espaços efetivamente antirracistas, que acolham e valorizem a diversidade?

ESCUA E RESISTÊNCIA: PRIMEIROS PASSOS DA ELETIVA

No dia 07 de junho de 2024, o marco inicial da Eletiva, não foi marcado por uma proposta fechada, mas por uma escuta atenta e uma construção coletiva com os estudantes, reunidos na biblioteca da escola. Antes de apresentarmos nossas intenções, decidimos ouvir as estudantes, cientes de que a escola, muitas vezes, se configura como um espaço onde práticas violentas de racismo se naturalizam – frequentemente sob a forma de brincadeiras, comentários ou atitudes aparentemente inofensivas, mas, na realidade, profundamente danosas. Optamos por iniciar dessa maneira, pois sabíamos que a eletiva deveria refletir sobre as vivências das participantes, especialmente considerando que o grupo era predominantemente composto por meninas negras. Tínhamos claro que a escola, além de ser o cenário, deveria tornar-se também objeto de estudo – um local onde estigmas, traumas e conflitos se perpetuam, mas que, ao mesmo tempo, carregam o potencial de transformação.

Lançamos, então, a primeira pergunta: “Por que uma eletiva com esse tema?” O silêncio inicial foi logo quebrado por uma discussão intensa e repleta de reflexões. Em seguida, a questão “Mas existe racismo?” pairou no ar, e o desconforto que, inicialmente, se fez presente foi dissipado pelas vozes das estudantes, que começaram a compartilhar experiências concretas. Por fim, questionamos: “Como a escola contribui para isso?” As respostas, diretas e dolorosas, revelaram como o racismo está entranhado no cotidiano escolar, muitas vezes de forma inconsciente, mas com impactos profundos.

Dois momentos marcaram profundamente aquele encontro inaugural, os quais ajudaram a consolidar o objetivo da eletiva: os relatos das estudantes e a leitura do conto *Maria*, de Conceição Evaristo. Os depoimentos, sensíveis e contundentes, trouxeram à tona histórias de discriminação. Houve quem lembrasse de ser ridicularizada pelo cabelo ou pela pele, quem compartilhasse a dor de ser tratada como invisível – frequentemente manifestado por meio de práticas como o *racismo recreativo*, que se refere ao uso de estereótipos raciais, muitas vezes em tom de “brincadeira”, reforça a ideia de inferioridade, de ridicularização e de exclusão de estudantes negros, como nos ensina

Adilson Moreira (Moreira, 2019). Além disso, a invisibilidade trazida pelas estudantes se traduz na constante perseguição a esses discentes com rótulos de indisciplinados, preguiçosos, sem futuro, zoeiros, agressivos, etc, que eram sempre excluídos de grupos, chamados de “feios” pelos outros estudantes ou não eram vistos nas dinâmicas pedagógicas, reforçando ainda mais a exclusão.

No entanto, no meio das lágrimas e silêncios pesados, algo mais surgiu: a força. A força de quem transforma a dor em orgulho, de quem encontra na própria história razões para resistir e existir com plenitude. A leitura do conto *Maria*, de Conceição Evaristo, foi um dos momentos-chave da Eletiva, escolhida por diversos motivos. Tanto a personagem principal quanto a autora são mulheres negras, o que estabeleceu uma conexão imediata com as estudantes, especialmente pela identificação com as experiências de Maria. Ao longo do ano, nas aulas de História e de Língua Portuguesa, a leitura de contos foi uma constante, não apenas para trabalhar a interpretação, mas também para dar espaço para que os estudantes escrevessem sobre suas próprias vidas e as de seus familiares, o que dialoga diretamente com o conceito de *escrevivência*, criado pela autora. A proposta de trabalhar com histórias reais e comoventes não visava apenas sensibilizar, mas provocar um impacto genuíno, algo palpável e que se conectava com o cotidiano de todos.

Além disso, a figura de Maria, nome da protagonista, trouxe uma forte carga simbólica e religiosa, especialmente significativa no contexto periférico, onde muitos estudantes são religiosos. O nome “Maria” faz referência à Maria da Bíblia, uma figura de resistência, sofrimento e proteção, o que ajudou a criar uma conexão emocional imediata com os estudantes, fortalecendo a reflexão sobre a figura feminina na luta contra a opressão. A associação com a Virgem Maria, vista como símbolo de amor e força, reverberou com as experiências e a resistência que as estudantes enfrentam no cotidiano, ligando o sofrimento da protagonista à resistência de uma mulher negra.

Esse encontro inicial, carregado de emoções, deu direção ao curso e reforçou o compromisso coletivo de transformar a escola em um lugar de pertencimento e resistência. Ao final da leitura, a proposta foi não apenas sensibilizar os estudantes com palavras de incentivo, mas instigar uma reflexão profunda

sobre a realidade. A pergunta “Esse conto é real?” provocou os estudantes a pensarem em exemplos concretos, momentos vividos por eles ou por suas famílias, refletindo sobre a presença do racismo e das dificuldades cotidianas que enfrentam. O objetivo era justamente instigar os estudantes a refletirem sobre a realidade que o conto aborda, questionando ao final se aquela história poderia ser considerada real ou não. A ideia não era usar palavras de encorajamento ou discursos prontos, mas provocar uma sensação de identificação com a história, que, embora triste, fosse tão verdadeira quanto as experiências pessoais de cada uma delas. A história de Maria, com seu sofrimento e suas lutas, tornou-se um espelho para as dificuldades que essas jovens enfrentam em seu dia a dia, levando-as a pensar em momentos e situações que vivenciaram ou que presenciaram em suas famílias.

Esse foi um ponto de virada, pois ao conectar a literatura com a realidade das estudantes, não apenas se obteve uma reflexão sobre o papel das mulheres negras, mas também se abriu espaço para que cada uma reconhecesse sua própria história dentro daquele contexto. Essa estratégia, mais do que didática, visava criar um momento de conexão emocional e reflexão profunda sobre as desigualdades, a resistência e a força feminina, reforçando o compromisso de transformar a escola em um lugar de pertencimento e resistência.

Os encontros seguintes foram marcados por uma abordagem interdisciplinar, que articulou diversas linguagens e práticas pedagógicas. Cada atividade foi pensada para promover um espaço rico em aprendizado, troca e empoderamento, permitindo que os estudantes se vissem como protagonistas da transformação de suas realidades. A leitura e o debate de textos de autoras negras, como os contos de Conceição Evaristo e Geni Guimarães, foram fundamentais para fomentar discussões sobre temas como racismo recreativo, discriminação no ambiente escolar e nas redes sociais, além de reflexões mais profundas sobre autoestima e identidade negra. Essas atividades permitiram que os estudantes conhecessem suas vivências às narrativas literárias, ampliando a compreensão de suas próprias histórias e experiências, e desenvolvendo o conceito do neologismo criado por Conceição: *escrevivência*. Tal conceito não se limita à escrita de si, mas carrega a vivência coletiva, criando um elo entre as experiências

peçoais e a história compartilhada de um grupo. Ao refletir sobre como nossas vivências se conectam com as de outros, surge a força necessária para querer transformar a realidade em que estamos inseridos. Foi esse entendimento que guiou nossas atividades e diálogos, criando um espaço de acolhimento e mudança.

Outro ponto alto dessa jornada foi a exibição do curta-metragem *Disque-Quilombola*, que serviu como disparador para uma roda de conversa sobre ancestralidade, resistência cultural e a importância das comunidades quilombolas na preservação da história e da cultura afro-brasileira. O filme provocou debates sobre pertencimento, identidade e o papel fundamental dessas comunidades na luta por um Brasil mais justo. Essas trocas reflexivas foram potencializadas por práticas coletivas, nas quais os estudantes passaram a se ver como agentes de mudança dentro da escola. Essas ações não apenas estimularam o pensamento crítico, mas também abriram caminho para que os estudantes reconhecessem e valorizassem suas histórias, heranças culturais e o poder de transformação presente em suas vivências.

Por fim, a culminância da Eletiva foi marcada por um Sarau emocionante, que reuniu estudantes, professores e a comunidade escolar em um momento de celebração da negritude e de reflexão coletiva sobre a importância de construir uma escola antirracista (através das estratégias didáticas da interculturalidade e interdisciplinaridade). O evento, cuidadosamente planejado para ser um espaço de aprendizado e expressão, trouxe um brilho especial ao ambiente escolar. Entre os momentos mais marcantes, a estudante Analice, com voz firme e cheia de emoção, leu um conto diante de todos os presentes, dando vida às palavras de uma escritora negra. Assistir a essa jovem se expressando foi motivo de imenso orgulho e inspiração para todos os envolvidos. A leveza tomou conta do Sarau durante as apresentações de dança, especialmente ao som da música *Aperte o Play*. A dança se tornou uma metáfora viva da resistência e da força coletiva, provando que a arte é uma poderosa ferramenta de empoderamento e união. No teatro, a encenação inspirada no conto *Maria*, de Conceição Evaristo, trouxe à tona a força da narrativa da autora e emocionou profundamente a plateia. Estudantes que talvez nunca tivessem se imaginado no palco encontraram ali um espaço para expressar as dores e potências da negritude.

Dentro da biblioteca, uma exposição de livros de autores negros, com a temática antirracista, e quadros com fotos e frases de Conceição Evaristo (escritora homenageada no Sarau) acolheu os visitantes. A arte grafitada com “os 10 mandamentos para uma escola antirracista” e a Jornada Científica, onde a escola se envolveu intensamente para apoiar as apresentações, evidenciaram o empenho coletivo para concretizar o aprendizado. O envolvimento dos professores para ajustar os detalhes das artes, e dos alunos para finalizar as mensagens transcritas, demonstrou o impacto da interdisciplinaridade, do encontro de ideias e da ressignificação dos discursos, da multimodalidade, do hibridismo de gêneros textuais e da ressignificação dos discursos através do amor que estava posto (que encontra A. Hampaté Bâ (2010), acerca da potência do que é construído através da oralidade).

A culminância não foi apenas um fechamento da Eletiva, mas uma celebração viva e transformadora de tudo o que foi aprendido e vivido ao longo do percurso. Cada dança, cada palavra lida, cada gesto representou um compromisso renovado da escola em aquilombar seus espaços, honrar as raízes afro-brasileiras e avançar na construção de uma comunidade mais justa, acolhedora e antirracista. O Sarau, com sua diversidade de expressões artísticas, foi o desfecho de um ciclo que, mais do que ensinar conteúdos, ensinou a viver a luta pela equidade e pelo respeito às identidades negras.

IMPACTOS E AVANÇOS

Como resultado da prática, alcançou-se a didática como estratégia interdisciplinar (currículo de História, Geografia, Sociologia e Língua Portuguesa), proporcionando espaço para identidade, voz e ruptura do ritual eurocêntrico que perpetua resquícios e estigmas ao saber do povo preto. Antes da concretização do dia do Sarau, já haviam registros da celebração do espaço e das estratégias de cada lugar, que exploraram o saber da “her story” (mãe África, segundo Zenaide Zen, no programa ‘Provocações’, de 2010). Isso se concretizou desde a impressão das fotos expostas, dos livros escolhidos até as músicas que embalavam ao fundo, imbuídas de amor, projetando a vivência do saber.

Esse processo interdisciplinar resultou em avanços significativos na formação dos próprios docentes. Ivani Fazenda, em 2008, na obra *Didática e Interdisciplinaridade*, salienta que trata-se de uma integração entre os conhecimentos e aprendizagens, além da execução da teoria e prática. O Sarau trouxe à vida o saber e a cidadania, seja por meio da leitura de gêneros diversos, da dança, da arte grafitada de uma mulher preta com os “10 mandamentos para a construção de uma escola antirracista”, e também no teatro (adaptação do conto *Maria*, de Conceição Evaristo).

Além disso, a vivência interdisciplinar proporcionou uma análise aprofundada do conto *Maria*, com foco no contexto socioeconômico (via os currículos de História, Geografia e Sociologia), e nos estigmas transcritos na estética do conto (Língua Portuguesa). O resultado também contemplou o que os regimes federais preveem, como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, por exemplo, contribuindo para a desconstrução (decolonização) e a reparação histórica. Nesse sentido, o Sarau foi muito mais do que a culminância de uma Eletiva, aproximando-se do conceito de “Circuito de Cultura” proposto por Freire (2006).

O conto *Maria*, por exemplo, se alinha aos estudos do discurso de Bakhtin (2005), que afirma que o texto é influenciado pelo grupo social que o representa. Além disso, as ideias de A. Hampaté Bâ (2010) sobre o valor da oralidade como a “grande escola da vida”, que une tudo: realidade, espiritualidade, ciência, arte e conhecimento, foram fundamentais para essa vivência. A partir disso, foi possível iniciar saberes com os alunos sobre os processos que moldaram o subjetivo das civilizações ao longo dos anos, principalmente em relação ao povo preto.

Outro resultado relevante foi a “Interculturalidade”, evocada por Carine Josiéle Wendland, em diálogo com Candau e Russo (2010), em 2024. O conceito de interculturalidade questiona as formas eurocêntricas de construção de espaços étnico-raciais, como os latino-americanos, e consagra as relações entre currículos e culturas diversas. Com isso, o Sarau, a arte da mulher no corredor da escola, o teatro de *Maria*, o curta-metragem *O Poder da Minha Cor* e as aulas de campo em museus convidaram a escola para o ‘Banquete’ Científico - A

Vivência Acadêmica, que contou com mais de 20 artigos e banners, como:

[1] *Moacir Barbosa e o Racismo Estrutural no Futebol Brasileiro: Reflexões sobre o Goleiro Negro e a Exclusão no Esporte.*

[2] *Quilombos no Espírito Santo: História, Resistência e Luta por Direitos.*

[3] *Representatividade Negra nas Redes Sociais.*

[4] *Movimento Black Lives Matter e sua Influência no Brasil: reflexões sobre como o movimento americano impulsionou a luta contra o racismo no Brasil.*

[5] *Desigualdade Racial no Mercado de Trabalho.*

[6] *O Impacto das Cotas Raciais nas Universidades: Uma Análise do Impacto das Políticas Afirmativas nas Oportunidades para Jovens Negros.*

[7] *Maxixe: Influências Europeias e Africanas nas Origens da Dança de Salão e Sua Importância Cultural.*

[8] *Acesso Desigual a Recursos Naturais: a degradação ambiental e a exploração de recursos muitas vezes ocorrem em terras ocupadas por comunidades indígenas e minorias que têm menos poder para proteger seus direitos e territórios.*

[9] *Saúde Pública Após Desastres Ambientais.*

[10] *A Mulher Negra no Mercado de Trabalho: Desafios e Avanços.*

[11] *Racismo nas Redes Sociais: Desafios e Combate ao Racismo Digital.*

[12] *A Redenção de Cam: Análise e Reflexões sobre a Obra de Modesto Brocos.*

[13] *Racismo Recreativo: O humor que fere e reforça preconceitos nas escolas.*

[14] *O Movimento Abolicionista e os Intelectuais Negros da Abolição.*

[15] *Afrofuturismo: Expressão Cultural e Resgate da Identidade Negra.*

[16] *A Influência da Colonização na Presença do Inglês em Países de População Negra.*

[17] *A Moda e a Consciência Negra: Reflexões sobre Dados e Desigualdades.*

[18] *Zenaide Silva (Zenaide Zen) - As Marcas Linguísticas “Afrocentricidades”, na Entrevista do Programa “Provocações”.*

[19] *A Poesia de Carolina Maria De Jesus: O Sonho de Ser Escritora “Ser ou não Ser?”.*

[20] *Análise do Conto “Maria”, de Conceição Evaristo.*

[21] *Sueli Carneiro - O Silenciamento e Controle do Outro.*

Esses temas refletiram a voz de inúmeros contextos e trabalhos de cidadãos e artistas pretos, abrangendo áreas como cotas raciais, esporte, mercado de trabalho, ciência, mídia, ambiente musical e literário. Outro aspecto relevante foi a edificação da ‘afrocentricidade’ como um espaço e herança de uma terra rica. Valorizar essa riqueza significa constituir o cidadão preto como aquele que tem direitos, inclusive o direito de conhecer sua “her story”. A educação e os Direitos Humanos são caminhos essenciais para isso, como enfatizam Forde (2016) e Rangel (2024), que discutem como a herança africana foi colocada nos livros didáticos e quem é considerado digno de ser amparado pelos Direitos Humanos. Por fim, o estudo de uma África rica com as turmas envolvidas, a partir da forma como se viam ou sentiam, proporcionou um ponto de partida para mostrar as potencialidades artísticas, críticas, tecnológicas, acadêmicas e, principalmente, de humanidade, alinhadas com os objetivos das leis educacionais e sociais.

CONCLUSÕES

A proposta apresentada evidencia como a aproximação entre diferentes formas de vivenciar o currículo, sob a perspectiva afrocentrada, possibilita práticas educacionais transformadoras. Seja por meio do Sarau, que se consolidou como o eixo dessa vivência, ou pelo despertar da experiência acadêmica, os professores envolvidos ampliaram suas práticas educacionais, distanciando-se de um currículo eurocêntrico e promovendo abordagens antirracistas e decolonizadoras. A potencialização dos saberes, viabilizada pela interdisciplinaridade e pela interculturalidade, revela o poder de um ambiente educacional comprometido com a valorização da diversidade e com a reparação histórica. Construir uma escola antirracista, alinhada às leis e regimentos que reforçam a importância de práticas inclusivas, vai além do cumprimento de normas. É um ato de resistência e afirmação da existência, rompendo com estigmas e valorizando o amor, a humanidade e a ascensão do povo preto.

Portanto, criar uma escola antirracista não é apenas desenvolver aulas, mas também promover o desaprisionamento do saber africano. Parâmetros e regimentos já existem; o que se faz necessário é a prática concreta, a produção contínua de saberes e o registro dessas experiências, que desconstroem a visão de uma África escassa e reafirmam sua riqueza histórica e cultural. É assim que se emancipa o saber e se transforma a educação em um espaço verdadeiramente inclusivo e humanizador.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar?. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 279–294, 2021. DOI: 10.12957/redoc.2021.57479. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/57479>. Acesso em: 3 nov. 2024.

BAKHTIN, M. M. Bakhtin. **Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo : estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. v. 1. p. 25–57.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1934. **Diário Oficial da União**. 16 jul 1934. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm > acesso 24 nov 2024.

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. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2003. Acesso: 24 nov. 2024.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**, 1998. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 13 de dezembro de 2024.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**, 2000. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 13 de dezembro de 2024.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7 Ed. Senado Federal. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf>. Acesso em 13 de dezembro de 2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012 111p.

FAZENDA, I. **Didática e Interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas, SP: Papi-rus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **“Vozes Negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. 2016. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espí-rito Santo, Centro de Educação, Espírito Santo.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na edu-cação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, v. 27, n. 1, p. 109–121, 21 abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, 31 ago. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Gestão escolar deve prezar pela educação democrática e antirracista. 2023 Disponível em: < <https://revistaeducacao.com.br/2023/11/19/educacao-democratica-e-antirracista> >; Acesso em: 30 maio 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étni-co-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 2012 Disponível em < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516> > Acesso: 25 jul. 2024 (Gomes, 2012a) - Gomes (2012a).

HAMPATÊ BÂ, A. **A tradição viva**, 1972. Disponível em: <<https://www.efu-turo.com.br/materialbibliotecaonline/2899A-tradicao-viva.pdf>>. Acesso em 01 de dezembro 2024.

JUNIOR, Manuel Alves de Souza. **Dicionário Racial - Termos afro-brasilei-ros e afins**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RECH, Rafaela. Educação Antirracista. In: JUNIOR, Manuel Alves de Souza. (Org.). **Dicionário Racial - Termos afro-brasileiros e afins**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024. 104-106.

WENDLAND, Carine Josiéle. Interculturalidade. In: JUNIOR, Manuel Alves de Souza. (Org.). **Dicionário Racial - Termos afro-brasileiros e afins**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024. 141-145.

CAPÍTULO 5

TENSÕES E CONFLITOS NAS RELAÇÕES ÉTNICAS RACIAIS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Heloisa Maria Luna Santos

Leopoldo Briones Salazar

Luís Ayalla

Maria das Graças Ataíde de Almeida

Doi: 10.48209/978-65-5417-452-4

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda uma temática de grande relevância, a educação no Brasil e os conflitos que existem em detrimento as questões étnicas raciais, um desafio que mesmo com reconhecimento, existe e acarreta com danos, mesmo com a coibição por meio de medidas legais e as pregações em prol do respeito, ainda existem pessoas que são submetidas a constrangimentos ou situações de diminuição por questões de cor da pele ou fatores complacentes. O objetivo desta pesquisa é apresentar as consequências acarretadas pelas tensões e os conflitos inerentes as relações étnicas raciais nas escolas brasileiras. O método aplicado para a realização deste estudo é uma revisão de literatura, na qual a autora por meio de leituras em artigos e demais periódicos retirados das bases de dados Scielo, CAPES e Google Acadêmico, na aplicação de descritores para a melhor seleção do material que deu embasamento teórico na construção deste estudo. Os resultados coincidiram com os estabelecimentos de relações étnico-raciais em ambiente escolar, sendo necessário a inclusão, ou seja, o reconhecimento da escola como um espaço de respeito, com a construção de representações significativas que são necessárias para ressignificar os valores, desnaturalizar os preconceitos enraizados no país. Concluiu-se que a escola é um espaço de interação e pode ser elaborado estratégias em prol da inclusão, do respeito, o reconhecimento de que cada um tem

sua identidade e isso faz parte da diversidade, e o professor como parâmetro, deve se ter a ações conflituosas que acentuam a discriminação e o preconceito, sabendo reconhecer e identificar.

O Brasil é um país com grandes diversidade seja ela cultural, social, religiosa e que mesmo com esse sistema existente desde a colonização, isso não afasta os problemas inerentes as questões étnico-raciais, e até mesmo nos espaços escolares existe a tendência que ainda é enraizada na sociedade brasileira, porém, essa teoria deve e precisa ser modificada, o respeito deve perpetuar, ações em prol da educação e da conscientização das crianças, já nos anos iniciais para que possam crescer com a concepção de que todos são iguais, abrindo exceções e casos de equidade (PEREIRA, 2015).

Ao longo dos anos, os movimentos e a luta pelas ações condicionadas ao racismo, o estudo que cerne a cultura e a história afro-brasileira que não é recente, é triste imaginar que pessoas são discriminadas pela cor, e que mesmo com o alcance do reconhecimento de leis e normativas que sancionem ações de racismo, existem pessoas que desferem o ódio e submetem esse grupo de pessoas a situações de constrangimento (ESTAUSKI, 2019).

Nesse segmento, a educação é uma ferramenta primordial, destacando os fundamentos, as representações e as ações dos educadores como um todo, na elaboração de estratégias para erradicar qualquer tipo de situação de racismo ou discriminação, pois o ambiente escolar é adequado para colocar em pauta temas que levam o conhecimento e despertam o interesse do combate ao preconceito, racismo ,dentre outras situações tensas e conflituosas, a educação é a ferramenta, mas ainda é um desafio alcançar os pontos mencionados nesse parágrafo (SOUZA; CASTRO,2020).

OBJETIVO

Diante ao que vem sendo abordado, quais os fundamentos e métodos que possam ser aplicados no ambiente escolar como estratégia para abordar os assuntos étnico-raciais e erradicar o preconceito?

Na compreensão da importância de sustentar essa temática, em detrimento as experiências de que pessoas, ou até mesmo crianças/alunos são submetidos

a situação de discriminação pela cor da pele, o que representa uma preocupação e que já passou da hora de aprofundar estudos no mesmo ambiente, tornando a educação como uma ferramenta, porém é necessário que os educadores estejam devidamente capacitados para a efetivação de estratégias e do reconhecimento de que todas as pessoas são iguais, em exceção as questões de equidade.

O objetivo desta pesquisa é contribuir com a efetivação de uma educação de qualidade, em combate aos preconceitos, porém, o apontamento de tensões e conflitos nas relações étnico-raciais nas escolas brasileiras.

MATERIAIS E MÉTODOS

O objetivo metodológico é uma pesquisa descritiva que visa apresentação do tema como uma análise sucinta com informações necessárias e essenciais que contribuem com o conhecimento do leitor, assim como a descrição de suas características e funções, registrando e interpretando os fatos com o levantamento bibliográfico.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada com materiais publicados em artigos científicos e outras matérias publicados, além de ser realizado com a constituição de uma pesquisa descritiva, o que enseja o registro de fatos sem a interferência, essa etapa é fundamental no que tange a influência das demais, pois dá embasamento teórico de como o assunto será desenvolvido.

Zanella (2019) aponta que a pesquisa consiste em uma relação entre os dados pesquisados junto às pesquisas bibliográficas com o intuito de almejar o objetivo da junto à teoria de sustentação que abre a possibilidade de abstrações, conclusões e as sugestões em prol da solução ou auxílio em problemas, sugerindo a realização de novas pesquisas.

Tipo de Estudo

Trata-se de um estudo do tipo revisão bibliográfica, o estudo exploratório (pesquisando os materiais) proporciona uma maior familiaridade com o problema tornando-o mais explicativo ou construindo hipóteses, o seu planejamento é mais flexível, pois é considerado os mais variados aspectos, fatos e fenômenos no estudo.

O estudo descritivo tem como objetivo descrever características de uma determinada população, assim como identificar possíveis relações entre variáveis, estudar as características de um grupo, o nível de atendimento e de atribuições relacionados a temática, levantando opiniões, atitudes e crenças de uma população, como no caso das tensões e os conflitos nas relações étnico-raciais nas escolas brasileiras. Além disso, utilizar-se de técnicas padrões de coleta de dados que vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, determinando a natureza dessa relação (GIL, 2017).

Com relação à revisão bibliográfica, esta é elaborada com base em materiais já publicados, fornecendo uma fundamentação teórica ao trabalho, e ainda identificando o estágio atual do conhecimento referente ao tema, permitindo ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos (GIL, 2017).

Base de Dados

A coleta dos dados será através da leitura de artigos disponíveis online e completos, dentre os últimos 10 (dez) anos, pois são os mais atualizados e relevantes, atendendo aos preceitos da pergunta norteadora deste estudo. A pesquisa bibliográfica utilizando plataforma que atribua o acesso online, utilizando artigos e demais periódicos retirados das bases de dados Scielo, Google Acadêmico e CAPES.

Todas as pesquisas foram limitadas a artigo escrito em português, a busca das publicações científicas foi feita em anos recentes e que atendiam aos critérios de inclusão. Esses critérios foram feitos por artigos publicados até 2022.

A coleta de dados contará com os seguintes critérios de inclusão e exclusão: Critérios de Inclusão: artigos disponíveis em textos completos, publicados em português, com espaço temporal delimitado de 2010 a 2022. Serão excluídos: teses, dissertações, monografias e artigos que não correspondam com os objetivos do estudo proposto e com a pergunta norteadora.

REFERENCIAL TEÓRICO

A partir de então, serão apresentados os principais pontos de forma sucinta sobre as caracterizações e a importância de identificar situações de conflitos sobre questões étnico-raciais em ambiente escolar, na busca de alcançar os objetivos que foram propostos.

Relações Étnico-Raciais: Conceitos e Relevâncias

Menezes (2017) por meio de seus estudos apresenta que a questão de etnia está intrinsecamente relacionada com as caracterizações de um grupo em relação com os aspectos socioculturais, em mais precisamente relacionado a um determinado local, enquanto que a raça tem uma concepção mais complexa, ou seja, atribui os critérios físicos ou biológicos na diferenciação de indivíduos, ressignificando os movimentos sociais em explicitar as desigualdades de cunho racial que infelizmente, mesmo com leis e movimentos sociais, ainda são bem presentes na sociedade.

Nesse segmento, a etnia em decorrência dos fatores sociais e culturais que acentuam as tradições e a linguagem em relação ao território, como os fatores, definições, classificações, um conjunto de preceitos que estão interligados, porém, cabem acentuar apenas a definição em que a raça compete a divisão dos grupos sociais que são construídos historicamente, com base na ancestralidade, enquanto que a etnia os membros são identificados de acordo com os aspectos culturais, seus costumes e tradições (MENEZES, 2017).

Mas a questão central deste estudo, as relações étnico-raciais que junta e evidenciam as duas palavras que foram conceituadas, que é configurada no campo da educação, como uma ação educacional de atendimento direto a demanda da população negra, através da elaboração e efetivação das políticas públicas em caráter afirmativo e pedagógico que correspondem a educação básica, por meio de ações e reformulações pedagógicas que ressignifiquem o processo de aprendizagem dos estudantes, com o reconhecimento de identidade e a valorização sociocultural (MACHADO; QUADRADO, 2018).

No entanto, a ideia é superar as tensões e os conflitos que são oriundos da questão étnico racial, desconstruindo estereótipos racistas que existem até os tempos atuais na vida escolar, uma questão que trata um assunto importante e que precisa de olhares mais precisos e eficazes, nas relações que possibilitam a criação das práticas pedagógicas diversas, na construção de significados em sala de aula e que possam refletir na vida fora da escola.

A educação nas relações étnico-raciais com a significatividade da abordagem no mérito pedagógico em diversos segmentos que estejam atreladas as pessoas negras, o estudo do racismo e o seu desdobramento, a história e a cultura afro-brasileira e africana, o reconhecimento de como essas pessoas contribuíram na construção da sociedade brasileira que é mais um propulsor para o respeito, a identificação, a orientação no desenvolvimento da educação sem racismo, com respeito ao próximo, com olhares mais precisos e eficazes, nas relações que possibilitam a criação das práticas pedagógicas diversas, na construção de significados em sala de aula e que possam refletir na vida fora da escola

[.] relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (GOMES, 2018,p.18).

A educação nas relações étnico-raciais com a significatividade da abordagem no mérito pedagógico em diversos segmentos que estejam atreladas as pessoas negras, o estudo do racismo e o seu desdobramento, a história e a cultura afro-brasileira e africana, o reconhecimento de como essas pessoas contribuíram na construção da sociedade brasileira que é mais um propulsor para o respeito, a identificação, a orientação no desenvolvimento da educação sem racismo, com respeito ao próximo.

[.] relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e indenitárias. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (GOMES, 2018,p.18).

O autor apresentou que as relações étnico-raciais no Brasil são compreendidas como os termos e os conceitos que não condiz apenas com a teoria, mas com as diversas interpretações em que a sociedade brasileira realiza, destacando o papel primordial do Movimento Negro e a redefinição e direcionamento as questões raciais, sendo necessária a interpretação mais efetiva, para que seja compreendido ainda nos anos iniciais da escola e se propague para fora do ambiente escolar.

Movimentos: Lutas e Conquistas

A educação nas relações étnico-raciais como um direito que é previsto legalmente, instituído pela Lei de nº 10.639 de 2003 em junção a outras normativas e pareceres, com Diretrizes Curriculares para a Educação nas Relações Étnico-raciais e no ensino da história e a cultura afro-brasileira e africana, como um direito garantido, além de outros avanços significativos.

As mudanças em um grau de morosidade aos poucos vão acontecendo, a criação de lei, as práticas pedagógicas e as rotinas educacionais que precisam de orientações em prol das relações igualitárias, com o intuito do reconhecimento e a valorização da contribuição de pessoas afrodescendentes para a formação e contribuição social do Brasil, dentro da perspectiva almejada (ESTAUSKI, 2019).

Em prol dos movimentos e as lutas por conquistas em reconhecimento, além da erradicação de questões de racismo e as desigualdades sociais, foram criadas e desenvolvidas secretarias direcionadas a implantação de políticas públicas específicas para negros, representando a perda da visibilidade e da força política, significando as concepções sobre as demandas específicas, como o combate ao racismo, implicando com as políticas em diversos segmentos (MACHADO;QUADRADO, 2018).

Com os avanços e desenvolvimentos que foram ocorrendo ao longo dos anos, as relações étnico-raciais em associação a educação, a mudança é expressiva, porém não completa, na busca de uma sociedade democrática, em que todos sejam iguais e que os desiguais sejam tratados de forma que os iguale,

no entanto, o respeito e a valorização dessa diversidade, inserindo nos conhecimentos que sejam fundamentados em dimensões históricas.

E é nesse sentido que pode englobar a educação como uma ferramenta primordial contra o racismo e discriminações de cunho racial, levantando s discussões para o desenvolvimento de estratégias que possam ser efetivadas em currículos escolares e que realmente surtem efeitos positivos, relacionando com a construção de práticas pedagógicas e a promoção da igualdade racial no cotidiano, sendo necessária a compreensão da história e da cultura (MACHADO; QUADRADO,2018).

Educação e Relações Étnico-Raciais: Desafios e Perspectivas

Mesmo sendo uma temática bem debatida e que propaga continuamente, a desinformação acerca dos diferentes grupos e etnias no Brasil que tem um efeito estereotipado de determinados grupos, o que volta novamente a importância de estudos que expliquem sobre o racismo, a discriminação racial, além das relações de desigualdades na educação e os processos que os efetivam (SOUZA; CASTRO,2020).

De acordo com Estauski (2019) em seus estudos aponta sobre a realidade em diversos segmentos em que afro-brasileiros são submetidos as situações de discriminação, além das desigualdades, como ocorre inclusive no ambiente escolar, quando se dá prioridade a um aluno branco em determinada vaga, ou quando na sala de aula são submetidos as situações complexas e que constroem, exatamente esse tipo de situação que é um desafio, tanto na erradicação quanto aos efeitos adversos que ocorrem.

Dessa forma, a compreensão do racismo que inere a discriminação racial, e que a partir de então, os educadores elaborem uma base dinâmica, sobre a importância do respeito, de tratar todos iguais independentemente de cor, raça, religião, dentre outros, criando dinâmicas em que os alunos possam interagir entre si, evitando situações como as evitadas e abordadas nessa pesquisa (GOMES, 2018).

Dentre as ações tomadas nas ações pedagógicas sobre a educação e as relações étnico-raciais, enfrentando as desigualdades e propondo melhorias,

pois pessoas negras, e também no âmbito escolar estão em condições de desvantagens frente ao acesso a direitos fundamentais, o que acentua uma série de indicadores sociais, e com a necessidade de transformações plausíveis que erradiquem as tensões e os conflitos.

Foi promulgada a Lei de nº 10.639 de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que é vigente até os dias atuais, dispondo sobre a incorporação /inserção do tema sobre a história e cultura dos afrodescendentes e dos afro-brasileiros, como forma de propagar o conhecimento, e consequentemente, evidenciando o respeito a essas pessoas que tanto contribuíra ,e independentemente disso, são seres humanos e sem nenhum tipo de distinção.

O dispositivo legal expressa sobre a relevância histórica na reflexão com base em diversos estudiosos e as relações raciais, considerando um método inovador, que precisa ser efetivado, ou seja, com quase 20 (vinte) anos da sua promulgação, as tensões e os conflitos são constantes, sendo necessário que os professores e demais gestores educacionais estejam aptos a lidarem com o assunto.

(...) a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas atadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2015,p.17)

O objetivo da lei é a produção de conhecimentos, pautando assuntos como a formação de atitudes, posturas e fatores pertinentes a educação, e que sejam formados cidadãos respeitosos, e os que sentem orgulho, sem nenhum receio de serem submetidos a situações constrangedoras por fazerem parte do étnico racial, sejam eles africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, dentre

outros,mas que todos possam interagir com respeito e que tenham seus direitos garantidos (MUGANGA, 2015).

Em ressalva que, no ano de 2008 houve uma alteração significativa na LDB, adicionando na grade curricular a obrigatoriedade do estudo da história e a cultura dos povos indígenas e de pessoas afro-brasileiras, e a legislação exigiu a obrigatoriedade em eminência a educação e inclusão, além de contar com outros documentos que norteiam o tema, em respaldo ao bom desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo, promovendo ainda as Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica (DCNEIs) e ainda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)(LEITE; SANTOS, 2016).

Todos elas englobam pontos importantes e estratégicos na temática étnico-racial, assegurando sua integralidade, possibilitando que haja o reconhecimento e o respeito a diversidade, manifestações culturais, e no pressuposto do autoconhecimento, as relações e vínculos sociais que são aplicados nas escolas brasileiras. O conteúdo de forma atrativa e interessante que possa ser inserido em sala de aula, como forma e ação para erradicar a discriminação e desigualdade racial (LORIANO; TAQUETTE, 2018).

De acordo com Leite e Santos (2016) a nova posição dos legisladores responsáveis pela elaboração da LDB, o período de construção que justificava a não necessidade da inclusão de uma lei específica consolidando um assunto com sua amplitude em detrimento as questões raciais, levando em consideração a miscigenação, afastando a ideia de raça na consolidação das desigualdades raciais, além disso, com essa acepção, o indivíduo é o único responsável pelo sucesso e os fatores históricos, além do reconhecimento aos movimentos negros.

Auxiliando as transformações curriculares nacionais e os impactos acarretados no ensino educacional, a LDB tem como pauta as relações étnico-raciais, antes da promulgação da lei, com base em suas causas e diretrizes relevantes, percebendo e efetivando os projetos políticos, sociais, econômicos e culturais pautados na grade curricular escolar, abrindo um espaço primordial na implementação dessas políticas.

E, de acordo com o que vem sendo apresentado neste estudo, a escola é um espalho não apenas no uso do saber sistematizado, mas na propagação de concepções pedagógicas, a reapropriação da cultura, o respeito aos grupos sociais e étnicos, deixando de ser o espaço e negação de saberes, preparando os cidadãos para a realidade, além de valorizar as singularidades, evitando que determinados grupos de pessoas sejam discriminados.

Reafirmando mais uma vez, que a educação é o pilar para as modificações socioeconômicas e culturais de determinado povo, com a função de que a escola possa aderir métodos que sejam aplicadas, na colaboração e na formação de alunos em prol da cidadania, em que o ambiente escolar deve se comprometer com a formação dos valores, hábitos e os comportamentos voltados ao respeito, e que a discriminação ou qualquer tipo de distinção racial sejam erradicadas.

Outro ponto importante de ser mencionado é a necessidade da compreensão em detrimento a falta de percepção das situações de discriminação racial, ou seja, os enfoques voltados a educação comprometida com a formação de valores e respeitos a diversidade étnico-racial, induzindo as temáticas relacionadas a esse fator (SOUZA;CASTRO, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o entendimento mais eficaz acerca da contextualização apresentada neste estudo é de grande relevância demonstrar informações referentes aos principais arquivos e pesquisas que foram utilizados, o quadro abaixo representa uma breve demonstração.

Tabela 1-Filtragem dos artigos segundo combinações dos DeCS e bases de dados.

Nº	Título	Autor e ano	Principais achados
01	Relações étnico-raciais na educação infantil: fundamentos, representações e ações.	Alicia Oliveira de Souza; Ananda Virgínia de Castro.2020	A partir dos resultados da pesquisa, ficou evidente que ainda há na sociedade, uma falha no ensino das relações étnico-raciais, principalmente na educação infantil. Portanto, é importante aprofundar, no currículo escolar esta temática, para trabalhar questões raciais desde a educação infantil até o fim das graduações.
02	Relações étnico-raciais na escola: a questão étnico-racial na construção do Projeto Político Pedagógico	Eliane Ribeiro Leite; Mariana Leal dos Santos. 2016	Esse processo de negativa da contribuição e do lugar do negro na sociedade brasileira começar a tomar novos rumos no início do século XXI, com destaque para as lutas do Movimento negro por reparação, igualdade de oportunidades e democratização do acesso à educação, obrigando o Estado a tomar medidas para a garantia do direito à educação. Uma dessas medidas foi a aprovação da Lei nº. 10.639/2003, que estabelece o ensino e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, apontando alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n. 9394/1996) e requerendo das escolas a revisão de suas diretrizes curriculares.
03	A importância da consciência negra	Jéssica Veras da Silva Estauski -2019	Tendo em vista que a lei 10.639/03foi incluída como obrigatória no currículo oficial de ensino das escolas pública e privadas no ensino fundamental incluindo as temáticas do ensino de História e cultura Afro-brasileira e Indígena, pretende-se discutir a importância da Semana da Consciência Negra na escola para a construção histórica, política e cultural de cada sujeito, em especial das crianças em processo de escolarização
04	Educação das relações étnico-raciais na formação de professores através das danças circulares	Gisele Maria Rodrigues Machado-2018	As análises feitas são indícios sobre a importância da educação das relações étnico-raciais na formação continuada de professores para o trato pedagógico das manifestações de racismo e discriminação racial, na aprendizagem de novas metodologias para a construção coletiva da educação antirracista na escola.

05	Relações étnico-raciais no ambiente escolar e valorização do estudo dos direitos humanos	Andreza Rodrigues Pereira-2015	O objetivo é avaliar como está sendo trabalhada, a questão étnico-racial dentro do conteúdo curricular das escolas, analisando também como é abordada nos livros didáticos OS conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e a aplicação destes conteúdos em sala de aula.
06	Raça e etnia	Pedro Menezes-2017	Etnia é um termo largamente aceito para identificar grupos de seres humanos com diferentes características socioculturais ou até mesmo físicas. Enquanto “raça” é utilizado a partir de um posicionamento crítico frente às desigualdades raciais existentes na sociedade.

Fonte: Elaboração própria, 2022

Dos 6 (seis) artigos que foram selecionados e foram mais utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, grande parte enfatiza sobre as tensões e os conflitos nas relações étnico-raciais nas escolas brasileiras, em que as três bases mais utilizadas foram Google Acadêmico, CAPES e SCIELO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante ao estudo apresentado, os objetivos foram devidamente alcançados, descrevendo conflitos existentes em espaços escolares e uma acentuação no processo de inserção de métodos em prol da erradicação da discriminação ou outro tipo de situação que acarrete constrangimento a pessoa afro-brasileira, sendo a educação uma ferramenta de transformação da sociedade brasileiras.

Por fim, as leis e normativas que norteiam a temática abordada, são de suma importância para efetivar a educação antirracista, além do reconhecimento da história, na efetivação da diversidade que seja ensinada na escola, mas que seja levada para fora e por toda vida, contribuindo com o enraizamento oposto, ou seja, do respeito ao próximo, independentemente de qualquer coisa.

REFERÊNCIAS

ESTAUSKI, Jéssica Veras da Silva. **A importância da consciência negra na Escola Pública**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2019.

GOMES, Lino Gomes. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 (org.)**. 1.ed.--Brasília:MEC;UNESCO,2018.

LEITE, Eliane Ribeiro; SANTOS, Mariana Leal dos. **Relações étnico-raciais na escola: a questão étnico-racial na construção do Projeto Político Pedagógico**. UNILAB. Curso de Especialização em Gestão Pública. Bahia,2016.

LORIANO, Pereira Luana; TAQUETTE Amaral Natália. **A atuação do pedagogo na promoção da igualdade racial e diversidade étnica na Educação Infantil**. Monografia da Graduação de Pedagogia, Faculdade Multivix, Cariacica, 2018.

MACHADO, Gisele Maria Rodrigues. **Educação das relações étnico-raciais na formação de professores através das danças circulares**. Programa de pós-graduação em educação. Rio Grande, 2018.

MENEZES, Pedro. **Raca e etnia**. Artigo Online. Diferença. 2017. Disponível em: <<https://www.diferenca.com/raca-e-etnia/>> Acessado em: 24 de out. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Superando Racismo na escola**. 2º ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,2015.

PEREIRA, Andreza Rodrigues. **Relações étnico-raciais no ambiente escolar e a valorização do estudo de Direitos Humanos**. EEDH. UNB. Brasília,2015.

SOUZA, Alicia Oliveira de; CASTRO, Ananda Virgínia de. **Relações étnico-raciais na educação infantil: fundamentos, representações e ações**. Centro Universitário UNA. Instituto de Ciências Humanas. Belo Horizonte, 2020.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Priscila Nunes Brazil



Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). É professora de Língua Portuguesa e Linguística na Faculdade de Linguística, Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba (FALLA/UEPB). Integra o Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (UFCG/CNPq) e o Grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Cultura (GELInC/UFCG). Tem interesse em pesquisas nas seguintes temáticas: Análise Dialógica do Discurso; Pedagogias Decoloniais e Educação das Relações Étnico-Raciais nas práticas de linguagem.

Valquiria Santos Silva



Mestra em Ensino da Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica no Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É professora de Língua Portuguesa, Licenciada em Pedagogia e Pós-graduada em Ensino da Língua Portuguesa. Atuou como Coordenadora administrativa do Programa de Inclusão da Juventude Negra Núcleo Afro Odomodê na Secretaria Municipal de Assistência Social de Vitória/ES (2015-2016), como Gerente de Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Vice-presidente do CEPJR - Conselho Estadual de Igualdade Racial do Espírito Santo (2016-2018). Na educação, esteve como Gerente de Educação do Campo, Indígena e Quilombola, durante a reestruturação da gerência (2019-2023) e Coordenadora responsável pela implementação da Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (2019-2023), Coordenadora do Fórum Estadual de Educação do Espírito Santo (FEE) no biênio 2019-2021 e 2021-2023 e Membro do Comitê Gestor da Política de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito

Santo (Cogef). Gestora na implementação do Programa Educação para Relações Étnico-raciais do Espírito Santo (ProERER ES). Entre 2023 e 2024, esteve como Coordenadora-Geral de Formação Continuada para Educação das Relações Étnico-raciais e Quilombola na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) no Ministério da Educação (MEC).

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Heloisa Maria Luna Santos

Hugo Monteiro

Professor graduado pela Universidade Federal do Espírito Santo e Pós-Graduado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3228063727581448>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-7755-3029>

E-mail: monteiro.hugg@gmail.com.

Jéssica Cristina Aguiar Ribeiro

É doutora em História Social pela UFPA e, atualmente, faz doutorado em Teoria e Ricerca Educativa e Sociale na Università Degli Studi di Roma Tre, na Itália, sendo bolsista financiada por esta instituição.

Jessica Aparecida da Rosa Cardoso

Jonas Henrique Almeida da Silva

Mestre em Educação. Especialista em Educação Física Escolar. cursando especialização em Direitos Humanos, Saúde, Acessibilidade e Inclusão. Licenciatura Plena em Educação Física. Docente das redes públicas estadual e do município do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física – GPDEF (UFRRJ).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0277284687435007>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0102-2071>

E-mail: professorjonashenrique@gmail.com

Josimar Nunes Pereira de Freitas

Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação do Centro de Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista FAPES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4951880321655249>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4398-9467>

E-mail: josimar.jnp@gmail.com

Layana da Rosa Ferreira

Letícia Gaudencio Tavares dos Santos

Professora de Língua Portuguesa na rede estadual do Espírito Santo. Mãe. Possui graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2021). Bolsista da CAPES no PIBID vinculada ao subprojeto Espanhol/Letras/UFRRJ/IM de 2015 a 2018. Pós-graduanda em Educação. Tem como sua linha de pesquisa a abordagem humanista na Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2032094400509143>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1392-6765>

E-mail: leticiagaudencio1@gmail.com.

Leopoldo Briones Salazar

Luís Ayalla

Maria das Graças Ataíde de Almeida

Wesley Ribeiro dos Santos

Professor Substituto do Instituto Federal do Espírito Santo e Professor de História com designação temporária vinculado à Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU). Mestre em História Social das Relações Políticas (2022) e Licenciado em História (2020), ambos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenador do Cursinho Popular Atitude. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0381288718018261>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2507-5239>.

E-mail: wesley.santos@ifes.edu.br e wesley.rsantos@educador.edu.es.gov.br

GÊNERO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INTERCULTURALIDADE: PRÁTICAS, DESAFIOS E REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

ARCO
EDITORES ● ● ●

**VALQUIRIA SANTOS SILVA
PRISCILA NUNES BRAZIL
ORGANIZADORAS**

