



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO – PPGE/FE**

**EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RACISMO E  
ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BÁRBARA RIBEIRO DOURADO PIAS DE ALMEIDA  
ORIENTADORA: ANA TEREZA REIS DA SILVA**

**BRASÍLIA  
2023**

**BÁRBARA RIBEIRO DOURADO PIAS DE ALMEIDA**

**ORIENTADORA: ANA TEREZA REIS DA SILVA**

**EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RACISMO E ANTIRRACISMO  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Acadêmico em Educação, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Este trabalho foi apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Tereza Reis da Silva.

Comissão examinadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Tereza Reis da Silva (Orientadora) – UnB

Prof. Dr. Alessandro Roberto de Oliveira – UnB

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mariana Bracks Fonseca – UFS

Prof. Dr. Saulo Pequeno Nogueira Florencio – CEUB

**BRASÍLIA  
2023**

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade (hooks, 2017, p. 50).

Peço licença  
Dedico este trabalho ao Tupinambá

*Tupinambá  
Quando vem de Aruanda  
Ele vem, ele pra saravá  
Na mão direita  
Traz a pemba de Oxalá  
Na mão esquerda  
A guia de Mãe Iemanjá*

*Tupinambá já chegou de Aruanda  
Trazendo pemba pra salvar filhos de fé  
Na sua banda ele vai firma seu ponto  
E na aruanda já firmou a sua fé  
Na sua banda ele vai firmar seu ponto  
E n'Aruanda já firmou a sua fé*

*Okê Caboclo pelos caminhos e trabalhos abertos, trilhados e entregues.*

Okê Caboclo.

### *Agradeço a/ao*

Ancestralidade que habita em mim, que se manifesta no meu corpo-terreiro e que orienta meus passos neste mundo.

Divina presença dos seres invisíveis da tempestade, das águas, terra, mata e céu, por me acompanhar e me nutrir de vida em todos momentos, especialmente naqueles mais difíceis.

Minha mãe, Aurizélia Ribeiro, por cuidar, apoiar e me incentivar em direção aos conhecimentos antirracistas, em busca de uma sociedade plural e justa com as diferenças.

Ana Tereza Reis da Silva, pelo cuidado amoroso e afetivo durante todo o meu percurso no mestrado, por me inspirar e me incentivar no caminho acadêmico.

Centrinho (Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião) pelas trocas que nutriram o meu caminhar antirracista, bem como as docentes que tanto afetaram o meu coração e os meus sentimentos.

Gpdes por colocar ao encontro de um vasto campo teórico sobre a colonialidade, o racismo e o antirracismo. E por tornar o meu percurso no mestrado uma vivência de afeto.

Fraternidade Rosa da Vida e amigos da Rosa, pelos aprendizados e pelas instruções no caminho do amor, da luz e da paz.

Tenda de Oxalá, por me guiar no caminho de encontro com a minha ancestralidade.

Aos movimentos organizados antirracistas, que tornaram possível o meu ingresso na graduação da Universidade de Brasília, pelas políticas de cotas de escola pública.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento que garantiu a minha presença no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília.

Aos amigos, que tanto me deram apoio e me permitiram chegar até o final do mestrado:, Francineia Alves, Matheus Costa, Iran Magno, Eduardo Raposo, Antonio Da Mata, Jonathan Dutra, Anna Gabriela Menezes e Marina Flores.

Família, que me desafiou e me instigou a desobedecer a dor: minha mãe querida, Aurizélia Ribeiro; meu pai de consideração, Valteir Pedro; meus irmãos, Ranelma Ribeiro e Pedro Augusto; minha madrinha, Adriana Franzin; e meus queridos primos e tias.

## RESUMO

A pesquisa em tela teve por objetivo mapear e analisar as práticas educativas para as relações étnico-raciais desenvolvidas no Centro de Educação Infantil 01 (CEI 01) da cidade de São Sebastião/DF. Mais especificamente, focalizei os desafios e as inovações que atravessam as abordagens, as estratégias e os conteúdos mobilizados pelos docentes do referido centro, visando à implementação das leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica. Buscando favorecer a participação ativa de professoras/es e estudantes no processo investigativo, foram adotadas estratégias de pesquisa colaborativa, tais como: participação observante; rodas de conversa; entrevista narrativa; e intervenção pedagógica. O percurso metodológico foi desenvolvido em três etapas: 1) acompanhamento e registro das práticas educativas voltadas para o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas na escola; 2) entrevistas narrativas com professoras e demais funcionários da escola; 3) intervenção pedagógica sobre a diversidade indígena e afro-brasileira junto às crianças do CEI 01, tendo em vista o desenvolvimento de uma análise crítica em perspectiva com as práticas usualmente realizadas na escola. O aporte teórico da pesquisa envolve a vasta literatura das relações étnico-raciais e educação antirracista, em chave decolonial.

**Palavras-chave:** Educação. Relações Étnico-Raciais. Lei nº 11.645/2008. Racismo. Antirracismo.

## RESUMEN

La investigación en pantalla tuvo como objetivo mapear y analizar las prácticas educativas para las relaciones étnico-raciales desarrolladas en el Centro de Educación Infantil 01 (CEI 01) en la ciudad de São Sebastião/DF. Más específicamente, me centré en los desafíos e innovaciones que atraviesan los enfoques, estrategias y contenidos movilizados por los profesores del referido centro, con el objetivo de la implementación de las Leyes 10.639/03 y 11.645/08 que establecen la enseñanza obligatoria de las historias afrobrasileñas y culturas y pueblos indígenas en la Educación Básica. Buscando favorecer la participación activa de profesores y estudiantes en el proceso investigativo, se adoptaron estrategias de investigación colaborativa, tales como: participación observadora; círculos de conversación; entrevista narrativa; e intervención pedagógica. El camino metodológico se desarrolló en tres etapas: 1) seguimiento y registro de prácticas educativas dirigidas a la enseñanza de las historias y culturas afrobrasileñas e indígenas en la escuela; 2) y entrevistas narrativas con maestros y otros empleados de la escuela; 3) intervención pedagógica sobre la diversidad indígena y afrobrasileña con niños del CEI 01, con miras a desarrollar un análisis crítico en perspectiva con las prácticas habitualmente realizadas en la escuela. El aporte teórico de la investigación involucra la vasta literatura sobre las relaciones étnico-raciales y la educación antirracista, en clave decolonial.

**Palabras clave:** Educación. Relaciones Étnico-Raciales. Ley n° 11.645/2008. Racismo. Anti racismo.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Centro Educacional de Educação Infantil 01 de São Sebastião/DF .....	10
<b>Figura 2:</b> Agrovila São Sebastião em meados de 1993 .....	19
<b>Figura 3:</b> Edificação antiga da Fazenda da Papuda em 1959 .....	21
<b>Figura 4:</b> Região de interesse da PDAD 2018b - São Sebastião .....	22
<b>Figura 5:</b> Plantio do primeiro Baobá de São Sebastião .....	27
<b>Figura 6:</b> Estudantes do Centro de Educação Fundamental Miguel Arcanjo durante o desfile de moda “Afroexplo”, ano de 2021 .....	28
<b>Figura 7:</b> Crianças da Associação Ludocriarte no plantio do Baobá em 2021 .....	29
<b>Figura 8:</b> Muro do Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião .....	34
<b>Figura 9:</b> Crianças do Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião .....	46
<b>Figura 10:</b> Formação de professores .....	50
<b>Figura 11:</b> Mesa para os docentes .....	51
<b>Figura 12:</b> Mural principal do Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião .....	52
<b>Figura 13:</b> Murais de dentro da escola .....	52
<b>Figura 14:</b> Recursos didáticos .....	53
<b>Figura 15:</b> Livros literários .....	54
<b>Figura 16:</b> Fotografias de raça/cor das crianças .....	61
<b>Figura 17:</b> Fotografias de raça/cor das demais crianças .....	62
<b>Figura 18:</b> Autoafirmação da raça/cor das crianças .....	62
<b>Figura 19:</b> Raça/cor em porcentagem pela percepção docente .....	63
<b>Figura 20:</b> Raça/cor em porcentagem pela percepção dos funcionários .....	63
<b>Figura 21:</b> Atividade diagnóstica: autorretrato em 2022 .....	64
<b>Figura 22:</b> Atividade diagnóstica: autorretrato em 2022 .....	64
<b>Figura 23:</b> Raça/cor dos funcionários dos serviços gerais da escola .....	65
<b>Figura 24:</b> Raça/cor dos(as) professores(as) .....	67
<b>Figura 25:</b> Favour, estudante de 2013 .....	69
<b>Figura 26:</b> Registros do Festival de Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Indígena .....	72-76

<b>Figura 27:</b> Formação docente do Festival de Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Indígena .....	80-83
<b>Figura 28:</b> Registros de ações promovidas pela escola para o processo formativo das professoras .....	84-87
<b>Figura 29:</b> Conjunto de registros de ações pedagógicas promovidas pelo Centro de Educação Infantil 01 .....	90-95
<b>Figura 30:</b> Atividades impressas .....	96
<b>Figura 31:</b> Paredes e muros com pautas antirracistas .....	97-100
<b>Figura 32:</b> Fran recebendo o Prêmio Educar 2022 .....	103
<b>Figura 33:</b> Encontro com as crianças em 2022 .....	105
<b>Figura 34:</b> Conjunto de imagens apresentadas na roda de conversa .....	108
<b>Figura 35:</b> Dia da Animação com a temática indígena .....	110
<b>Figura 36:</b> Brincadeiras de Crianças indígenas .....	111-112
<b>Figura 37:</b> Lideranças e representações indígenas .....	114
<b>Figura 38:</b> Encontro com os livros literários .....	114
<b>Figura 39:</b> Encontro com os livros literários com temáticas para as diferenças .....	117-118
<b>Figura 40:</b> Materiais didáticos .....	119

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS: A GENTE VAI SE SOMANDO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1: SÃO SEBASTIÃO E SUAS DIÁSPORAS ANTIRRACISTAS .....</b>	<b>19</b>
1.1 Território em travessias .....	20
1.2 Baobá abre caminhos.....	25
1.3 Ludocriarte.....	29
<b>CAPÍTULO 2: DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA.....</b>	<b>34</b>
2.1 Sementes memórias .....	35
2.2 Frutos que instigam um pensar .....	41
<b>CAPÍTULO 3: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 01 DE SÃO SEBASTIÃO .....</b>	<b>46</b>
3.1 Centrinho .....	47
3.2 Meu encontro com o Centrinho .....	50
3.3 Colhendo frutos: “ <i>eu acho que deveríamos criar um projeto (antirracista) para todas as escolas. Isso não deveria ficar só pra gente.</i> ” .....	55
3.4 “ <i>Não existe lápis cor de pele</i> ” .....	59
3.5 “ <i>A professora Bruna é branca, a professora Bárbara é marrom e o Homem Aranha é vermelho e azul</i> ” .....	60
3.6 “ <i>Sou negra até o meu cabelo não é bom</i> ”. .....	65
3.7 “ <i>Certa vez uma criança citou que tinha medo de gente preta</i> ”. .....	66
<b>CAPÍTULO 4: FESTIVAL DE VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA .....</b>	<b>68</b>
4.1 Caminhos antirracistas.....	71
4.2 Diálogos de fronteiras: em busca uma formação docente antirracista .....	76
4.3 Vivendo o antirracismo com o lúdico.....	89
4.4 Dos muros para os mundos.....	97
4.5 Edital equidade racial: “ <i>Lá eu percebi que o nosso trabalho é bem grande porque envolve toda a escola</i> ” .....	102
<b>CAPÍTULO 5: EDUCAÇÃO, RACISMO E ANTIRRACISMO .....</b>	<b>105</b>
5.1 Ciclo de atividades: intervenções pedagógicas .....	106
5.1.1 <i>Encontro com a temática indígena: “esse aqui tem uma pintura marrom, e os índios pode ser de marrom</i> ” .....	107
5.1.2 <i>Temática afro-brasileira: “ancestralidade é porque ele é preto e fica fazendo o desenvolvimento dele</i> ” .....	116
5.2 Educar para as relações étnico-raciais .....	134
<b>PALAVRAS FINAIS: DESAFIOS E INOVAÇÕES NUM ESPERANÇAR ANTIRRACISTA .....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A DIREÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO II –TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA..</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO III –TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DA IMAGEM .....</b>	<b>162</b>

## PALAVRAS INICIAIS: A GENTE VAI SE SOMANDO

**Figura 1:** Centro Educacional de Educação Infantil 01 de São Sebastião/DF



Fonte: Registro do CEI 01 de 2022.

[...]

Nós somos mulheres de todas as cores  
De várias idades, de muitos amores  
Lembro de Dandara, mulher foda que eu sei  
De Elza Soares, mulher fora da lei  
Lembro Mariele, valente e guerreira  
De Chica da Silva, Toda Mulher Brasileira  
Crescendo oprimida pelo patriarcado  
Meu corpo, minhas regras, agora mudou o quadro  
(Doralyce Gonzaga; Silvia Duffrayer, 2018).

No ano de 2022, fui recebida em uma reunião da Escola do Centro de Educação Infantil 01 (CEI 01) de São Sebastião/DF – lócus desta pesquisa – com a seguinte fala de uma coordenadora:

*A gente vai se somando (o projeto antirracista da escola), não é uma coisa minha, da direção, da Tati, da Taís, da Cleyde, mesmo quando eu estava na sala de aula, é uma coisa nossa, eu acho que é uma coisa como povo mesmo, como nação. Ou você é racista, ou você é antirracista e pra você ser antirracista, você tem que entender o que que é o racismo, e a gente não vai*

*entender e não vai ver porque é estrutural se a gente não ler e não estudar sobre aquilo, entendeu?*

Naquele ano pecebi que o trabalho antirracista requer coletividade; e como a coordenadora Francineia bem disse, é preciso acionar conhecimentos, entender do assunto e aprender em conjunto. E foi dessa forma que cheguei ao tema das relações étnico-raciais, aprendendo com o outro e revisitando a minha própria história.

Por esse motivo, inicio este texto narrativo de meu percurso formativo no Mestrado buscando primeiramente enfatizar os importantes giros epistêmicos que ele tem me proporcionado e o modo como transformou significativamente minha forma de *pensar e ser/estar* no mundo. Nos encontros com o Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (Gpdes/UnB), e nos diálogos com minha orientadora – Ana Tereza Reis da Silva –, fui instigada a uma relação transgressiva com a escrita acadêmica. Escrever tornou-se mais que a codificação dos conhecimentos legitimados no âmbito da academia; tornou-se *escreviver*, como nos ensina Conceição Evaristo (2007), em consonância com a minha ancestralidade, com a minha sensibilidade, com o que vibra em mim. Essa concepção envolve uma relação entre corpo-mente-espírito em dimensão anticolonial, na qual esses elementos não se dissociam e se complementam em vida nos diferentes espaços que experiencio na Universidade de Brasília (UnB), no campo de pesquisa, bem como na escola periférica em que tenho atuado como professora.

Logo, meu compromisso antirracista envolveu encontros com pessoas em desobediência às normativas eurocêntricas da academia; envolve também o *sentipensar* que vibra e me afeta a partir dos encontros de fronteiras que o Gpdes proporciona; encontros que afirmam um vasto campo acadêmico decolonial em combate ao epistemicídio. Nesses encontros, com essas leituras e estudos, descobri outros possíveis caminhos para uma escrita acadêmica.

Diante disso, neste trabalho, apresento uma escrita orgânica com o “eu” enunciativo em 1º pessoa, tendo por princípio o engajamento amoroso (ANZALDÚA, 2000; 2012) para *escreviver* como eu me relaciono com minhas alteridades, com a coletividade, e com a escrita em diálogo com a emoção e a reflexão que brotam das experiências. Para Conceição Evaristo (2007), *escreviver* é uma ferramenta de poder quando acionada por nós mulheres nascidas e criadas em ambientes periféricos e racializados, com a qual podemos romper com a passividade na leitura e podemos tomar o lugar da escrita; lugar que ao longo da história nos foi negado, pois *fomos e somos* destinadas a ocupar o papel da servidão diante do patriarcado e do racismo. Nesse sentido, aciono a *re-existência*<sup>1</sup> contra o epistemicídio e contra os lugares ocupados antes apenas

---

<sup>1</sup> Este termo refere-se a Porto-Gonçalves, que aciona este neologismo como uma formulação na dissertação.

pela cultura dominante (OLIVEIRA, 2009). Acredito que escrever é viver, é lutar; é também modificar o sentido da vida, trazendo a insubordinação.

No que tange ao *sentipensar*, também sinto a necessidade de trazer para este trabalho algumas reflexões sobre o meu lugar de fala. Lugar que visito quando me deparo com os estudos antirracistas e decoloniais, pois minha vida é marcada pelas experiências nas diferentes periferias em que residi em Brasília e Rondônia. Desde criança, percebia, através das narrativas de minha mãe, o seu incômodo com as injustiças políticas, sociais, econômicas e étnico-raciais impostas aos periféricos – em sua maioria sujeitos negros.

Na periferia, as fraturas do chicote colonial são explícitas, porque o poder colonial, em sua perversidade, não consegue esconder de nós as consequências da mão de obra escravizada, do extermínio de determinados corpos e saberes, assim como da exploração da natureza e dos nossos espaços territoriais

Entretanto, nos espaços não periféricos, nos centros onde residem pessoas de capital consideradas “sujeitos de direitos”, lá, por meio da política de higienização, o sistema capitalista eurocêntrico aparenta ser “justo”, pois esconde suas outras facetas – o lixo que produz e até mesmo os corpos feridos pelas violências coloniais. Enquanto injustiças são impostas, resistências plurais se apresentam, transgredindo o visível e vibrando em desobediência a dor.

Na infância, minha desobediência à dor foi marcada pela convivência em comunidade, brincando com as demais crianças na rua, correndo entre esquinas e fazendo dos espaços sem iluminação esconderijos de pique-esconde, soltando pipa naquele céu em que tudo era possível, recebendo amigos em casa e sentando na calçada com aquele sentimento de estar em família. Ali sabíamos quem era quem; juntos o sentimento era de proteção e pertencimento.

Naquela época, no Valparaíso do Goiás, assim como em Ji-Paraná em Rondônia, minha mãe recebia visita em qualquer hora do dia; vendia seus pães caseiros; comprava os produtos da vizinha; e no ar me lembro daquele cheiro de cafezinho. As mães conversavam e resgatavam memórias do passado, falavam sobre as situações sofridas na vida, sobre a educação das crianças, sobre a patroa arrogante, a falta de dinheiro, bem como sobre aquela planta boa para se fazer um chá, aquele remédio natural que aliviava a dor. Nessas vivências, nos sentimos menos fragilizados pelas injustiças; e quando as situações se complicavam sabíamos com quem contar.

Quando adulta, minha desobediência à dor me levou a outros encontros. Por meio dos estudos decoloniais proporcionados pelo Gpdes/UnB, senti a necessidade de narrá-los. Em confronto às lógicas coloniais e racistas que silenciam determinados saberes no espaço da Universidade, necessito de afirmar que meu lugar de fala é em reconhecimento à ancestralidade. Minha ancestralidade é *sentida e percebida* por mim numa relação de fé, reverência e conexão com os seres invisíveis das águas, das florestas e das tempestades. Nessas conexões, vibro em

vida e em memória ao encontro de minha Vó, mulher baiana que em vida foi mãe de santo. Ela plantou os invisíveis caminhos que rompem com as normativas coloniais. E hoje ela me abençoa durante a caminhada.

Acredito que por meio de minha ancestralidade recebo a firmeza para desobedecer a dor, assim como o amor, para seguir em luta diante de tantas injustiças postas na sociedade e na Universidade, esta última, campo de legitimação dos conhecimentos, ferramenta que ao longo da história teve por estratégia o epistemicídio. Através das ancestralidades, memórias e dos movimentos de luta, essa mesma Universidade, aos poucos, tem sido composta por diferentes identidades que tiveram suas vozes silenciadas, corpos perseguidos e espíritos negados, e que hoje lançam confrontos às ideias, às escritas e aos fazeres coloniais.

Portanto, percebo uma relação intrínseca entre nossas lutas visíveis e as articulações dos seres ancestrais, das entidades e dos Orixás. Em reconhecimento a essas manifestações invisíveis, que tanto nos alimentam e ensinam, me junto à luta em consciência de que é possível outra forma de *pensar e viver*, tanto no mundo acadêmico quanto no mundo social como um todo.

Penso ainda que o problema colonial exige mandinga e fé daqueles que em *re-existência*, mesmo com os corpos marcados pelo genocídio, estão chegando e encantando os terreiros de umbanda e candomblé. Conectar-se, ser afetado e afetar em sintonia com o *re-existir* daqueles que mesmo escravizados guardavam sementes em seus cabelos, em suas coroas e no Orí, é um saber ancestral. Cuidar do corpo como terreiro é ancestral. Cuidar e re-existir são caminhos de possibilidades; são verbos infinitos de nossas ancestralidades; uma forma de combater o epistemicídio. Esse combate é uma luta ancestral.

Ainda que seja comum no espaço/âmbito da universidade o silenciamento sobre os conhecimentos e saberes ancestrais que negam as possibilidades de *pensar e perceber* os diferentes Brasis, me coloco politicamente no compromisso com os encontros de fronteira. Esses espaços são raros na academia; no entanto, por mais que sejam incomuns e silenciados pelo racismo institucional, foi a Universidade que me formou e me instigou a este campo, pois nela, assim como em outros espaços da vida, há brechas e encruzilhadas que permitem encontros, trocas e construções na direção de outras lógicas, pensamentos e práticas. A partir desses encontros e travessias me senti pertencente à Universidade; neles conheci ativistas docentes e discentes que em resistência permanecem nessa instituição em luta, campo que nos destina ao adoecimento, ao mesmo tempo que nos permite plantar e semear diferentes estruturas de *pensar-sentir-fazer* em direção a outras formas de coabitar o mundo.

Um espaço que me afetou muito na Universidade foi a Casa do Estudante Universitário da Universidade de Brasília (CEU/UnB) – local no qual residi por ser contemplada pela política de assistência estudantil. Nosso grupo residente era composto por indígenas, quilombolas,

periféricos, pessoas com deficiência, dentre outros. Nossa presença na universidade não significava permanência. Naquele espaço, acompanhei o adoecimento de muitos amigos que foram marcados por trajetórias de dor ao longo da educação básica e que ao encontro da universidade perderam o fôlego, diante de tantas injustiças coloniais. E por diversos motivos éramos engajados aos movimentos políticos e sociais em defesa de uma universidade plural. Percebi e aprendi com isso que ainda temos muito que avançar para uma educação justa e para uma verdadeira inclusão das diferenças no âmbito da Educação Básica e da educação do Ensino Superior, uma vez que a história do Brasil, desde o período colonial até o século XX, foi marcada pela exclusão dos saberes, corpos e mundos afro-brasileiros, indígenas e periféricos (BARROS, 2016).

No curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Profa. Rita Silvana Santana dos Santos, pesquisei sobre as disciplinas Educação Ambiental, Gênero e Relações Étnico-Raciais, indicadas nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura das áreas de Ciências Humanas. A partir daí me aproximei da área da Educação para as Relações Étnico-Raciais e passei a compreender o racismo nas instituições e o epistemicídio dos conhecimentos afro-brasileiros como ferramenta colonial moderna. Percebi que apesar do potencial dos cursos para promoção de uma educação que favoreça sujeitos antirracistas, poucas áreas de conhecimento tratavam especificamente do racismo e das questões ambientais; um ou outro professor, por seu ativismo, trazia a campo esses conhecimentos historicamente silenciados.

Ainda na graduação, a disciplina optativa Tópicos Especiais em Educação e Diversidade Cultural: Educação Indígena no campo curricular da Pedagogia me chamou a atenção. Ofertada pelo antropólogo social Prof. Dr. Alessandro Roberto de Oliveira, a disciplina propôs diálogos insurgentes em combate a imagens estereotipadas sobre os povos indígenas e em compromisso com a formação de docentes antirracistas. Por meio desse espaço-tempo, fui colocada a encontro da interculturalidade crítica e antirracista na Educação Básica; e, ao final da disciplina, fomos instigados pelo Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá (CEI 2) a manter uma parceria em compromisso com as práticas que iniciamos durante a disciplina.

Essa parceria resultou em uma pesquisa-ação, a caminho de um projeto de conhecimento alternativo à colonialidade do saber que vigora na educação de matriz epistemológica eurocêntrica. Propusemos um ciclo de atividades pedagógicas que visou mobilizar conteúdos, valores, saberes e experiências vivenciais capazes de permitir à turma o contato com a diversidade cultural dos povos indígenas. Os resultados da pesquisa indicaram que o trabalho educativo antirracista no âmbito escolar requer fôlego e resistência; para isso, torna-se pertinente criar ambientes que favoreçam a educação decolonial crítica frente às questões históricas e

sociais em confronto com a colonialidade que opera na economia, na natureza, no controle das subjetividades e dos conhecimentos. E em escuta aos professores, percebemos que seus cursos potencializam conhecimentos eurocêntricos e silenciam conhecimentos indígenas e afro-brasileiros (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2020).

Essas experiências me inspiraram para um projeto de mestrado relacionado ao educar para as relações étnico-raciais. Já no mestrado, tive a oportunidade de fazer estágio docente na disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, sob supervisão da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Tereza Reis da Silva. Envolvi-me nessa disciplina no espaço-tempo dos dois semestres de 2021 e no primeiro semestre de 2022. Essa disciplina me colocou à frente de novos conhecimentos, leituras e experiências. Com o aporte teórico que tomei contato, com as narrativas dos estudantes (futuros docentes da Educação Básica), bem como diante dos desafios e oportunidades para implementação da Lei n<sup>o</sup> 11.645/2008, pude perceber que o campo de confronto estratégico ao epistemicídio está na formação docente.

Reitero que o estudo para as relações étnico-raciais me afeta e me coloca frente à minha história de vida, que foi marcada por situações de injustiças enquanto mulher parda e periférica. Além disso, me afeta a retomada das dores sofridas pelas pessoas queridas que fizeram parte de minha vida e que tiveram seus mundos negados por seus condicionamentos racializados e periféricos. Desta forma, o estudo antirracista é um espaço desafiador, visto que somos levados à reflexão sobre nossos mundos e realidades – *sobre nós*.

À vista disso, a pergunta que orientou meu percurso investigativo no campo do Mestrado foi: **Quais desafios e inovações caracterizam as abordagens, estratégias e conteúdos mobilizados pelos docentes do Centro de Educação Infantil (CEI 01) para a implementação das leis n<sup>os</sup> 10.639/2003 e 11.645/2008?** Essa pergunta surgiu quando tive a oportunidade de conhecer uma escola pública periférica – o Centro de Educação Infantil de São Sebastião –, que visa o educar para as relações étnico-raciais ao longo do ano letivo e tem por ferramenta estratégica a formação de professores e o diálogo com os movimentos políticos sociais da comunidade local. Saber como a escola faz acontecer esses movimentos me instigou num sentido positivo, pois denunciar injustiças é um direito e um compromisso, ao tempo que promover ações em combate a essas injustiças me parece um tanto transgressor.

Logo, esta pesquisa teve como **objetivo geral** o mapeamento e a análise dos desafios e das inovações que atravessam o combate ao racismo e a implementação das leis n<sup>os</sup> 10.639/2003 e 11.645/2008 no cotidiano do CEI 01. E por **objetivos específicos**, buscamos: 1) analisar as práticas educativas voltadas ao ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas desenvolvidas por professores/as; 2) analisar de que forma os estudantes interagem com esses conhecimentos e em que medida esse contato modifica a compreensão deles sobre a diversidade

e o racismo; e 3) implementar um conjunto de práticas educativas visando cotejá-las com as práticas usualmente realizadas pelos professores de atividades.

Assim sendo, trilhamos uma perspectiva de pesquisa colaborativa, colocando em diálogo minhas escrituras com as narrativas dos sujeitos (professoras/es, estudantes e ativistas locais de São Sebastião), que no cotidiano da escola e da comunidade buscam romper com os privilégios da branquitude e com o racismo, acionando outras lógicas de *ser, fazer e viver* o processo educativo escolar. Considero pertinente refletir que quando um pesquisador chega a campo, ele carrega consigo uma história e encontra sujeitos com outras histórias que se relacionam e criam histórias outras, pois as experiências favorecem diálogos, trocas mútuas e transformações em diferentes dimensões da vida.

Neste estudo, partimos do pressuposto de que a pesquisadora não controla as hipóteses que podem ser vivenciadas ou excluídas, pelo contrário, está aberta às situações e vivências do campo de sua *(in)experiência*. Para isso, é necessário que estejamos sempre a construir relações íntimas de trocas de narrativas e conhecimentos em campo. Portanto, este trabalho aposta na coconstrução do conhecimento por meio do diálogo entre pesquisadores acadêmicos e docentes da Educação Básica, tendo como orientação metodológica a articulação de pesquisa narrativa e da pesquisa colaborativa.

Chandinin e o Connelly (2011) afirmam que a pesquisa narrativa considera a experiência humana como cerne da investigação, reconhece os campos históricos que envolvem o passado, presente e futuro dos indivíduos e da coletividade, visando o diálogo e o narrar como ponte reflexiva, transformadora e constituidora de identidades. Nessa direção, as práticas educativas foram analisadas observando-se de que modo essas experiências dialogam e repercutem positivamente no contexto escolar. Partimos do entendimento de que as narrativas trazem elementos de reflexão em direção ao rompimento das ideias de pesquisas reducionistas e formalistas.

Já a pesquisa colaborativa é gerenciada para uma parceria negociada no âmbito escolar, mobilizando a partir de um projeto de interesse comum o desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática; desta forma, os professores envolvidos mobilizam de maneira compartilhada com os pesquisadores acadêmicos a construção dos conhecimentos, em coconstrução do pensar-fazer o projeto comum (DESGAGNÉ; SOUSA, 2007). Com isso, busca-se envolver e pensar com os docentes o projeto em comum, de maneira a favorecer o aperfeiçoamento das práticas educativas e a construção dos conhecimentos acadêmicos sobre o campo da Educação Básica. Desgagné e Sousa (2007) apontam que a pesquisa colaborativa envolve dimensões sobre a prática docente e a formação contínua de professores, cujo conceito precisa se relacionar aos interesses que motivam os parceiros no projeto.

Coerente com esse entendimento, o percurso metodológico desta pesquisa foi desenvolvido em três etapas: 1) acompanhamento e registro das práticas educativas voltadas para o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas na escola; 2) coleta de entrevistas narrativas de professoras/es e demais funcionários/as da escola; e 3) desenvolvimento de intervenção pedagógica junto às crianças do CEI 01 São Sebastião para cotejá-las criticamente com as práticas usualmente realizadas na escola. O aporte teórico da pesquisa envolve a vasta literatura das relações étnico-raciais e educação antirracista em chave decolonial. Deste modo, busco sistematizar questões transversais que podem retroalimentar as ferramentas conceituais e metodológicas da pesquisa, como também retroalimentar as demandas dos docentes visando o aprimoramento de nossas práticas pedagógicas.

Nesta pesquisa os critérios éticos foram adotados considerando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em respeito às resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Durante a entrevista com as professoras da escola, acordamos que as narrativas não seriam expostas no trabalho com seus nomes sem acordos prévios assinados pelo TCLE. Nesse sentido, apresento os nomes daquelas que assinaram o termo. E os nomes fictícios são apresentados pela função/alfabeto para diferenciar as falas dos atores entrevistados.

O mesmo aconteceu com os todos funcionários dos serviços gerais da escola, que se posicionaram pelo uso de nomes fictícios. Em relação às crianças, submetemos um TCLE aos seus respectivos responsáveis; o termo foi adaptado para uso da imagem das crianças e apresentado na reunião de pais promovida pela escola. Este documento contou com uma breve explicação da pesquisa, de seus respectivos objetivos e finalidades. Portanto, revelo as fotografias daquelas crianças que tiveram a assinatura de seus responsáveis.

Este trabalho é apresentado em cinco capítulos, o primeiro – “São Sebastião e suas diásporas antirracistas” – desdobra sobre os aspectos políticos e sociais locais de São Sebastião, especificamente o Congo Nya e o Instituto do Ludocriarte, numa relação com os movimentos antirracistas da comunidade local que têm dialogado diretamente com o lócus desta pesquisa. Esses movimentos acionam conhecimentos e saberes antirracistas e periféricos que colocam em desobediência a subalternização do povo negro.

Por seguinte, no segundo capítulo – “Desobediência epistêmica” –, faço uma análise crítica aos dispositivos legais sobre as relações étnico-raciais em interlocução com a percepção de docentes sobre a educação antirracista. Neste, aciono o Movimento Negro Indígena e Educador como elemento central e radical para mudanças significativas no que se refere ao poder das políticas de ações afirmativas, antirracistas e de reparação histórica sobre a população negra e indígena. Também trata das discussões iniciais sobre a educação, o racismo e o antirracismo no contexto do Brasil.

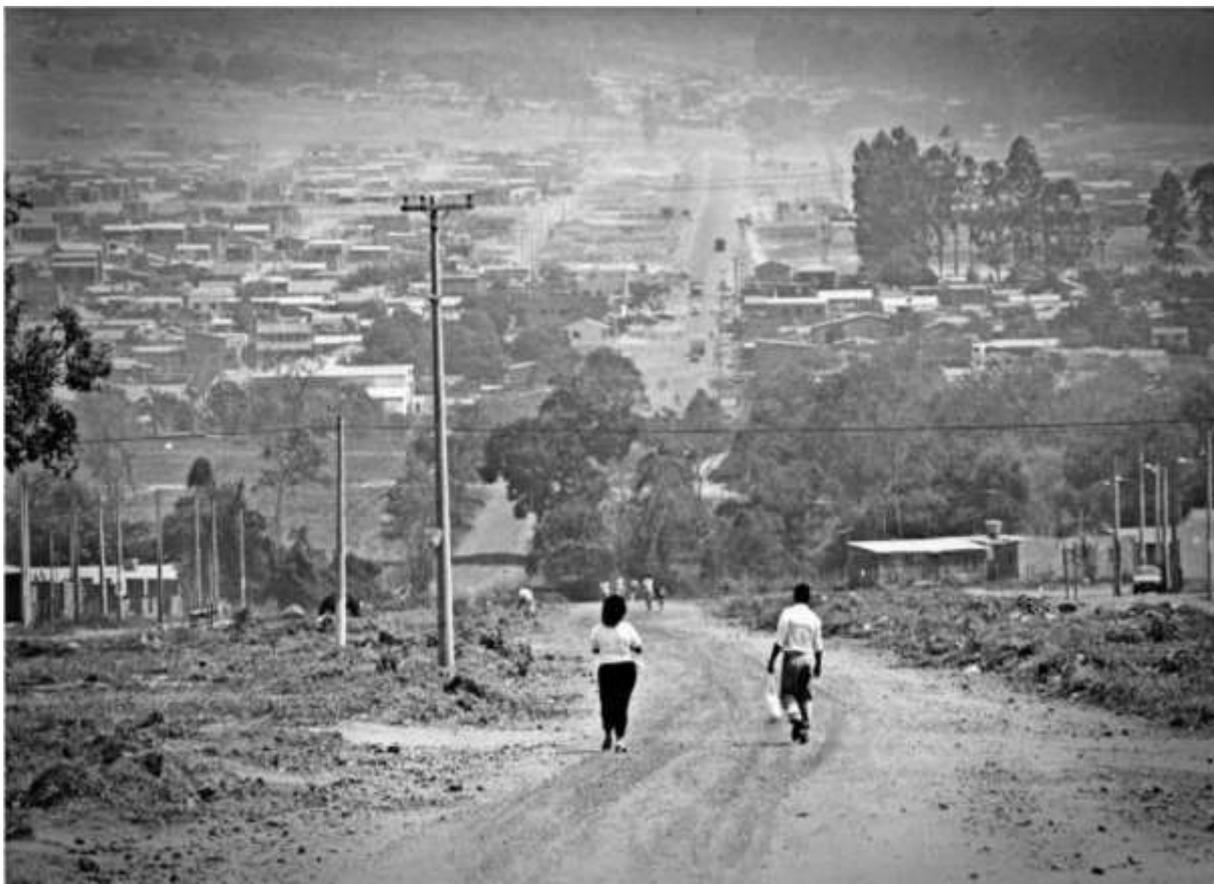
Em seguida, no terceiro capítulo – “Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião” –, apresento a comunidade escolar envolvendo educandos, professores e funcionários numa perspectiva sobre raça/cor. Nesse capítulo, mobilizei um debate sobre o meu primeiro encontro com a escola, minhas percepções iniciais diante da estrutura física e humana desse ambiente escolar.

No quarto capítulo – “Festival de Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Indígena” –, as narrativas das professoras versam sobre o projeto antirracista promovido pela escola dentro desses últimos 10 anos. Abordo o Prêmio Educar para Equidade Racial, o qual afetou o cotidiano escolar em 2022 positivamente, reverberando uma maior valorização do trabalho pedagógico que a escola vinha realizando, com apoio de ativistas, artistas e dos movimentos políticos sociais locais.

Por fim, o último capítulo do trabalho está relacionado ao meu encontro com uma turma de educação infantil: “Educação, racismo e antirracismo”. Ao colocar em prática um conjunto de intervenções, tive a oportunidade de afetar e ser afetada pelo encontro com as narrativas das crianças de 4 a 5 anos de idade que são transgressoras e que desafiam nossas percepções sobre as práticas educativas promovidas pela escola em direção ao antirracismo. Analisei criticamente essas práticas pedagógicas trabalhadas na escola, bem como as narrativas das crianças.

## CAPÍTULO 1: SÃO SEBASTIÃO E SUAS DIÁSPORAS ANTIRRACISTAS

**Figura 2:** Agrovila São Sebastião em meados de 1993



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal. Disponível em: <http://bairromorroazul.blogspot.com.br/2012/01/cidade-de-brasilia-foi-concluida-mas.html>. Acesso em: 11 jan. 2023.

[...]

Aí Neguinho, vou sentir saudade de você  
A malandragem na quebrada nunca vai te esquecer  
E Deus perdoe os humildes de bom coração  
A vida ensina: De que vale o crime, irmão?

Pessoas chorando, velório, cheiro de vela  
O preto predomina, é tristeza na capela  
Mas deixa pra lá, eu volto a relembrar  
Momentos que na mente pra sempre vão ficar

Ele era como o Santo Cristo, mas nasceu no DF  
Não entendia a vida, se perguntava, moleque  
Porquê da desigualdade, preconceito covarde  
Preto, pobre, fora da sociedade  
(Canção de Atitude Feminina, 2016)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Atitude Feminina é um grupo formado em São Sebastião/DF em 2000, composto por Aninha e Ellen. Indico a escuta da música através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=ojYJs34QIs>.

Pesquisar sobre uma escola pública da quebrada me afeta positivamente, pois sou fruto de encontros periféricos e tenho em meus sentimentos marcas que desobedecem a dor daquilo que se destina à juventude parda e negra das periferias. Aprender com os movimentos da periferia nos permite construir ferramentas anticoloniais que desafiam de forma plural tudo aquilo que envolve a morte dos saberes em diásporas.

Portanto, a primeira parte deste capítulo diz sobre a aspectos políticos e sociais locais da Região Administrativa de São Sebastião/DF, discutindo suas estruturas de poder que permeiam os sujeitos e os espaços públicos da cidade e revelando assim a exploração territorial e ambiental que tanto afeta as famílias mais vulneráveis, que em sua maioria são compostas por pessoas pardas e negras. Assim sendo, busco chegar à compreensão mais apurada sobre o tema desta pesquisa – escola de educação infantil que nesse ano de 2023 completa 23 anos atendendo mais de 480 crianças por ano; suas diásporas colocam em pauta a história de violência e dor que foi imposta sobre o povo brasileiro. Considero que falar dos aspectos políticos e sociais da cidade nos aproxima a inúmeras narrativas em denúncias, e nos permite tomar fôlego, quando nos deparamos com os movimentos artísticos e culturais de fronteiras, agências de mudanças radicais em direção daqueles que vivem e sobrevivem em re-existência por uma São Sebastião de direitos.

Na próxima seção deste capítulo, desdobro sobre o plantio do primeiro Baobá de São Sebastião, que aconteceu em 2021 durante um evento do Instituto Cultural Congo Nya (ICCN). Aquele momento me marcou muito, por me colocar ao encontro das lideranças antirracistas, dos educadores e das crianças locais. Baobá foi plantada coletivamente em uma praça pública, no centro da cidade, cujos envolvidos tiveram a oportunidade de repensar articulações e redes em direção de um *fazer-acontecer* antirracista.

Por fim, a última seção trata da Ludocriarte, associação que atende crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, oferecendo um educar para além dos muros do ensino regular, articulando trabalhos pedagógicos desde 2015 em direção da garantia dos direitos da criança e do adolescente, através do desenvolvimento físico, mental e emocional de seus educandos de forma lúdica e com o brincar. Os trabalhos promovidos por esse espaço influenciaram diretamente no projeto antirracista do Centro de Educação Infantil 01 (CEI 01) de São Sebastião para a cultura da paz e valorização positiva dos corpos e mundos afro-brasileiros.

### **1.1 Território em travessias**

Antes de apresentar o lócus desta pesquisa, é preciso acionar esferas para além do CEI 01 de São Sebastião, pois os movimentos e as experiências antirracistas da escola encontram-se em estreita conexão com os coletivos antirracistas da comunidade. Parto do pressuposto de que é

necessário recuperar elementos da história de São Sebastião e dos movimentos que estão em forte diálogo com o lócus de pesquisa, tal como a organização do Congo Nya e a Brinquedoteca Comunitária Associação Ludocriarte.

A cidade de São Sebastião, território rico pela biodiversidade do Cerrado, com córregos e nascentes, a partir de 1957, foi marcada pela exploração de olarias e fabricação de materiais para as obras da construção de Brasília. Depois que a maioria das olarias foram desativadas, a cidade foi ocupada pelos operários pioneiros recrutados para a construção da Capital Federal (ARAÚJO, 2009). Ou seja, São Sebastião nasce de uma relação extrativa e de intensa exploração ambiental que explica a ausência de espaços públicos verdes e de lazer.

Há registro de que antes da construção de Brasília existia em São Sebastião uma fazenda com características de senzala do período da escravidão que recebia viajantes que passavam pela região (ARAÚJO, 2009). A seguir pertence a uma liderança da comunidade Tião Areia, como é conhecida popularmente. Ele nos conta histórias da fazenda Papuda por meio de entrevistas que concedeu aos jornais locais (EBC, 2019; BRASIL, 2013).

**Figura 3:** Edificação antiga da Fazenda da Papuda em 1959



Fonte: Imagem do acervo particular do Tião Areia.

Fernandes (2011) afirma que São Sebastião tem esse nome em homenagem aos pioneiros da cidade – ao “Seu Sebastião”, ou Tião Areia. Tião, um homem negro, trabalhou com a fabricação de tijolos para a construção da Nova Capital e testemunhou a morte de trabalhadores, as condições precárias de trabalho, a fome, e um conjunto de injustiças decorrentes da exploração da região. Esses testemunhos mostram que a cidade nasce da exploração, em um processo de conquista marcado pela predação da natureza e pela desumanização dos trabalhadores, majoritariamente nordestinos.

São Sebastião foi definida como a XIV Região Administrativa do Distrito Federal (DF) por meio da Lei nº 467, de 25 de junho de 1993 (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 1993). Rapidamente, a cidade foi ocupada, especialmente pelo preço baixo das terras e devido à biodiversidade local. Além disso, outro elemento que despertou interesse por essas terras foi a sua localização; ainda que na periferia, a cidade era próxima à construção civil de Brasília.

**Figura 4:** Região de interesse da PDAD 2018b - São Sebastião



Fonte: Acervo da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan).

Em uma paisagem de acentuada presença de cerrado nativo, a cidade vive hoje a dicotomia entre os desejos da população de preservação do meio ambiente *versus* projetos e planos de crescimento econômico-social que privilegiam sistemas privados. A questão social dessa cidade é visivelmente marcada pelas desigualdades raciais no que diz respeito aos direitos trabalhistas, à segurança alimentar, à moradia e, sobretudo, ao direito à vida.

Com isso, os movimentos políticos sociais organizados crescem em luta pelos direitos dos antigos moradores e da juventude afrodescendente. Ao tempo que a região se fortalece por meio desses movimentos de resistência que buscam garantir direitos, amparo às famílias em vulnerabilidade socioeconômica e afirmação do pertencimento comunitário, os projetos governamentais com interesses privatistas afastam muitas famílias do centro da cidade.

Narrativas locais apontam que cada vez mais a cidade tem sido tomada por construções privadas e de luxo. Trazem a elite e afastam os antigos moradores e sujeitos menos favorecidos materialmente para o Jardim ABC, Café sem Troco e favelas adjacentes, onde não há estrutura para qualidade de vida da população, emprego e, principalmente, segurança. Nesses últimos anos, surgiram outras regiões administrativas sobre São Sebastião, tais como o Jardim Mangueiral, o Setor Habitacional Tororó e os Condomínios Itaipu. Além do crescimento do Jardim Botânico.

Nos bairros em torno de São Sebastião, tais como Jardim Mangueiral e Jardim Botânico, o sistema público funciona garantindo uma estrutura física e motora de qualidade. Lá, o posto de saúde acompanha as famílias e atende os que necessitam. A segurança pública é de qualidade, há baixo índice de violência, comércios funcionando sem grades. Enquanto isso, em São Sebastião, a cidade vive o abandono, com posto de saúde não atendendo todos da população que necessitam. São comum relatos de crianças que ficaram doentes e não levam atestado para a escola porque não conseguiram atendimento no postinho. A iluminação das ruas é precária; a cada esquina, uma escuridão. Os comércios funcionam à noite com grades. O índice de insegurança é alto; e as denúncias ocupam o jornal local cotidianamente, com diferentes narrativas que revelam problemáticas de descaso com a população.

No ano de 2021, após o contexto de isolamento devido à pandemia da Covid-19, a violência relacionada ao contexto escolar chamou a atenção da comunidade, especialmente pelo uso de armas entre brigas. Professores e ativistas locais realizaram campanhas e fizeram um ato político social na rua principal da cidade, solicitando o fim da violência, como também o apoio de políticas públicas para assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes em vulnerabilidade.

Segundo dados obtidos pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), em 2018, a cidade comportava cerca de 278.232 habitantes, correspondendo a 9,61% do total do DF, sendo a segunda Unidade de Planejamento Territorial mais extensa, com 1.264,18 km<sup>2</sup> – 21,97% da área total do DF. Numa perspectiva de autodeclaração da população por raça/cor, 55,4% se declararam pardas, 31,3%, brancas, 11,4%, pretas e, por fim, 1,6%, amarela. Ainda no ano de 2018, os dados indicaram que a maioria da população possuía mais de um a dois salários-mínimos (52,4%), sendo apenas (23,7%) a média que possuía mais de dois a cinco salários-mínimos, e chegando a (14,8%) da população a ter apenas um salário-mínimo, que na naquela época era de R\$954,00 (PNAD/GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Vale pontuar que no contexto pandêmico da Covid-19, esse cenário da renda familiar drasticamente mudou. Ainda não temos um levantamento oficial sobre este contexto local de desemprego, insegurança alimentar e da doença da Covid-19, mas é factual que as comunidades periféricas foram drasticamente afetadas.

Os movimentos políticos, sociais, culturais e artísticos antirracistas de São Sebastião buscam conscientizar os moradores para a história de resistência e os saberes dos pioneiros que construíram a cidade, bem como forjam a resistência dos tempos atuais, confrontando as desigualdades raciais, sociais e ambientais decorrentes de interesses econômicos privados que avançam sobre a comunidade, ameaçando, sobretudo, os segmentos mais pobres da população.

Segundo Isaac, morador crescido em São Sebastião, educador antirracista e ativista do Movimento Negro:

*Temos perdido parte expressiva do território de São Sebastião para o Jardim Botânico<sup>3</sup>, eles pegam os melhores lugares e falam “agora isso é nosso”. E como o morador comum, o trabalhador de São Sebastião que sai às 6 horas para trabalhar e chega em casa depois das 20 horas da noite; vai participar de uma audiência pública para lutar e se engajar no movimento em defesa da terra?. Isso não dá.*

Para refletir acerca das injustiças produzidas pelo sistema moderno/colonial no contexto de São Sebastião, uma das categorias que aciono é o “racismo ambiental”, aqui compreendido como “colonialidade da natureza”. Esse conceito designa as formas pelas quais o sistema capitalista mantém um modelo de crescimento insustentável que reproduz desigualdades étnico-raciais.

A colonialidade da natureza diz respeito ao racismo e suas violências correlatas que incidem sobre os sujeitos que coexistem com a natureza, cujos territórios e modos de vida estão permanentemente ameaçados pelas práticas econômicas predatórias que visam o lucro a qualquer custo (ESCOBAR, 2014). “Colonialidade da natureza” e “racismo ambiental” são termos correlatos, à medida que os efeitos das práticas econômicas predatórias incidem com mais incidência (e violência) sobre os corpos afro-brasileiros, indígenas e periféricos. Nesse sentido, o capitalismo opera como uma estrutura racista sobre as experiências históricas desses sujeitos, expropriando e mercantilizando seus territórios e os outros seres (não humanos) com os quais coexistem e dos quais dependem para a produção e manutenção de suas culturas, existência e formas próprias de viver.

A colonialidade da natureza enquanto racismo ambiental insere-se no contexto mais amplo dos colapsos ecológicos e das transformações ambientais provocadas pelo capitalismo, isto é, das disputas territoriais e em torno dos direitos socioambientais que operam na perspectiva étnico-racial (PORTO; PACHECO; LEROY, 2013). Assim sendo, os conflitos ambientais de São Sebastião revelam a disputa de grupos sociais que exibem formas particulares de inter-relacionamento com o meio social e com o material (ACSELRAD, 2004), ao mesmo tempo que a problemática étnico-racial, como fator de reprodução das injustiças, participa centralmente do funcionamento das atividades econômicas geradoras dos conflitos. Uma liderança de São Sebastião exhibe uma compreensão aguda e muito singular acerca do tema:

*A gente tem feito nossa luta social e antirracista; e no campo ambiental ela precisa ser de todos. Os mais ricos estão pouco se importando com a sujeira*

---

<sup>3</sup> Jardim Botânico é uma região administrativa do DF composta basicamente por condomínios fechados e é considerada como uma das regiões com custo de moradia mais elevados do DF.

*que passa para o córrego e que é onde moramos. Eles acham que estão jogando fora, mas não existe “fora”, e isso afeta todo mundo. Para enfrentar os problemas ambientais, a gente vai precisar vencer a barreira do social, do racismo, do machismo, enfim. (Isaac, 2023).*

De modo geral, as lideranças dos movimentos antirracistas de São Sebastião reconhecem que a terra e o território são elementos de conexão com o ancestral, com o sagrado e com a história dos antigos. Terra e território não podem se restringir ao uso da elite, pois representam a vida, o alimento e os saberes dos antigos moradores. A exemplo disso, o Instituto Horta Girassol, que hoje é considerado a maior horta do DF, vem sendo protagonista de uma horta orgânica e comunitária que garante o sustento de famílias e produtores da região.

A horta nasceu da luta pela comida de qualidade por meio da ação coletiva de transformar um espaço abandonado em um espaço verde com riqueza de recursos alimentares. Tendo hoje 15 anos de existência, o Instituto foi reconhecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), tendo sua primeira exibição anual da *Feed Your City* no ano de 2016.

Até 2019, São Sebastião era a única Região Administrativa do DF a contar com um Fórum Permanente de Entidades, o que possibilitou uma ação social articulada em rede. São cerca de 40 instituições que se encontram mensalmente com o objetivo de fortalecer, potencializar e conectar suas ações em uma rede colaborativa. A arte e a cultura das crianças, adolescentes e jovens também têm tradição histórica de mobilização através dos saraus culturais que adentram os ambientes escolares. Produtores culturais locais que atuam hoje em São Sebastião foram formados nos saraus autônomos mobilizados por escolas e movimentos sociais. Esses coletivos enfrentam o racismo e a “colonialidade da natureza” por meio da educação das crianças e jovens da comunidade de São Sebastião, tanto no campo da educação do ensino regular como também pela ocupação dos espaços públicos, promovendo intervenções artísticas e culturais de matriz afro-brasileira e africana como forma de valorizar a negritude periférica do território afrodiaspórico de São Sebastião.

Eles, produtores desses movimentos, confrontam a estrutura de poder moderno/colonial por meio de encontros de saberes e práticas antirracistas visando a promoção da justiça social, econômica, cognitiva e cultural para os povos afro-brasileiros e indígenas. Nesse sentido, buscam promover uma educação antirracista como opção decolonial, *dentro* e *fora* da escola, rompendo as identidades construídas pelos discursos da “razão imperial”.

## **1.2 Baobá abre caminhos**

Em 15 de novembro de 2021, a convite de Matheus Costa, ativista do Movimento Negro e diretor de uma escola pública de São Sebastião, reconhecida como instituição antirracista em

sua comunidade local, conheci o Instituto Cultural Congo Nya (ICCN) durante sua comemoração de 18 anos. O ICCN é uma Organização Não-Governamental (ONG) que possui caráter sociocultural e educativo na cidade de São Sebastião desde 2003. Nesse espaço, são desenvolvidos projetos e atividades nas áreas de educação, cultura, artes, meio ambiente e esportes relacionados à valorização das culturas afrodescendentes para todas as faixas etárias, contando com forte presença das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos de sua comunidade.

Naquele dia, em comemoração ao aniversário do Instituto, um conjunto de atividades foram realizadas na praça pública da cidade. O momento foi marcado pelo plantio do primeiro Baobá em São Sebastião, árvore nativa da África. O Congo Nya busca uma relação direta com as escolas e a comunidade, e conta com ocupações em espaços públicos pela cidade promovendo intervenções artísticas e culturais de matriz afro-brasileira e africana, em valorização da negritude periférica local. Para o Instituto é insurgente valorizar as culturas afrodescendentes e fortalecer a cidadania, a educação e o desenvolvimento humano integral, em seus aspectos individuais e coletivos, considerando que o trabalho pode favorecer conhecimentos e dar esperança a jovens, mulheres e atores sociais interessados em fazer a diferença na comunidade.

A liderança Margot – ativista, educadora e liderança negra do Congo Nya - afirma que se inquieta com a ideia de São Sebastião ser uma cidade-dormitório, na qual os jovens e adultos saem antes de amanhecer para serem explorados pelo Plano Piloto, e quando retornam à cidade estão exaustos, e, por esse motivo, pouco vivenciam dos movimentos e espaços de lazer, culturais e artísticos em resistência e articulação aos movimentos negros da cidade.

Tive a experiência de conhecer o Congo Nya através de uma ocupação em uma praça pública para o plantio de Baobá, árvore pertencente à família *malváceas* que possui um tronco forte e em forma de cone, podendo chegar a 9 metros de diâmetro e a 30 metros de altura. Essa árvore é símbolo do sagrado; sua natureza é de rede e conexões com o invisível, simbolizando a cultura, a ancestralidade e a descolonização por sua representação cultural, social e religiosa para os povos tradicionais africanos. Wangari Maathai Muta (2004), citado em Conceição (2019, p. 62), mulher negra, ativista do Movimento Negro e das questões ambientais, afirma que o Baobá é símbolo da paz, que “[...] os mais velhos entre os Kikuyu carregavam um cajado feito da árvore Thigi, que quando colocado entre dois grupos em disputa, acabava com a briga e procurava a reconciliação”.

O plantio contou com a presença do Dr. André Lúcio Bento, educador, pesquisador e ativista negro, que doou a muda para a cidade. Realizamos uma roda de conversa para entendermos um pouco da história do Baobá e sua interlocução com o movimento antirracista. As crianças ficaram responsáveis pelos cuidados com a árvore e, para isso, receberam orientações da Associação Ludocriarte durante os cuidados com a planta e o plantio.

**Figura 5:** Plantio do primeiro Baobá de São Sebastião



Fonte: Imagem acervo pessoal da autora.

O Congo Nya assume diferentes frentes e projetos. Um que representa sua identidade é vinculado à “Cultura Rastafari”, que tem por objetivo unir as entidades e coletivos rastafáris para articulação de pauta comum relacionada ao conhecimento e à prática de sua filosofia, visando alcançar a autoafirmação dessa cultura através de políticas públicas e do compartilhamento de vivências e de práticas sustentáveis da economia criativa por meio da agricultura familiar orgânica, trabalhos manuais ancestrais, bem como dos processos criativos musicais originários da cultura africana e afro-brasileira e da organização dessas ações no rumo de uma autonomia financeira dos grupos e dos coletivos valorizando negros.

Outro projeto visa o desfile de moda “Afroexplo”, ou seja, o Instituto envolve estudantes e professores na construção de um desfile que valoriza a cultura e a beleza africana e afro-brasileira desde 2002. Na construção das roupas de moda negra, por exemplo, costureiras da comunidade oferecem oficinas que favorecem a autonomia financeira de mulheres da comunidade. Outras mulheres e meninas são envolvidas em oficinas, para a valorização de seus cabelos, os cuidados e aprendizados relacionados aos diferentes tipos de penteados e tranças. Ainda conta Margot que durante essa atividade Zumbi dos Palmares e Dandara são referenciados por meio de estudos e das falas das lideranças locais.

**Figura 6:** Estudantes do Centro de Educação Fundamental Miguel Arcanjo durante o desfile de moda “Afroexplo”, ano de 2021



Fonte: Acervo pessoal do Instituto Cultural Congo Nya (ICCN).

Além disso, o Instituto se articula diretamente com o Parque Ecológico “ARIE Mato Grande”, situado em São Sebastião, onde são realizadas vivências para a preservação com a plantação de árvores nativas do Cerrado, preservação da fauna e flora, educação ambiental por meio de hortas orgânicas e de ervas medicinais. Esses plantios beneficiam diretamente as famílias de estudantes das escolas públicas da comunidade.

As questões ambientais também perpassam o “Ponto de Permacultura Recanto dos Buritis”, que atua na recuperação de área degradada plantando agrofloresta, incentivando a comunidade de São Sebastião ao consumo de produtos orgânicos locais. Com esse trabalho, o Instituto almeja criar moradia e um ambiente de vivências ecológicas, de educação ambiental e de economia com a produção de alimentos orgânicos, em confronto às olarias que tanto afetaram o Cerrado da comunidade. Durante essas práticas o trabalho de educação ambiental e visitas guiadas são promovidas, a cozinha e horta comunitária envolvem aulas de culinária em resgate à valorização da permacultura por meio de mutirões e de participações coletivas. Desta forma, busca-se conscientizar a comunidade para: redução da conta da luz; aumento da produção e do consumo de alimentos produzidos no local; diminuição de gastos com supermercado; melhoria da fertilidade do solo; diminuição de uso medicamentos; aumento da biodiversidade e o reaproveitamento de resíduos.

Foi nesse contexto de encontros e de re-existências antirracistas e em confronto à colonialidade da natureza que conheci Francineia Alves, coordenadora do Projeto Antirracista do CEI 01 de São Sebastião, conhecida na comunidade como “Fran”, mulher negra e ativista do

movimento antirracista na educação. Após algumas trocas de informações sobre a cidade, percebemos interesses comuns; com isso, ela me convidou para conhecer o seu trabalho no CEI 01 de São Sebastião.

### 1.3 Ludocriarte

Além do Movimento Cultural Supernova, o cenário cultural da cidade é composto por vários outros grupos, coletivos, entidades, entes e agentes culturais que desenvolvem os mais diversos projetos na área cultural. Entre esses destacam-se a Associação Ludocriarte, que desde 2005 desenvolve projetos socioeducativos ligados, direta e indiretamente, ao resgate do aspecto lúdico, artístico e cultural no processo educativo e formativo da criança, e também o Instituto Cultural Congo Nya (ICCN), entidade que desenvolve projetos nas áreas de educação, artes e esporte e atua na luta pelo resgate e valorização da cultura africana. (PEREIRA, 2015, p. 57).

Isaac Mendes Pereira, formado em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB), engajou-se nos movimentos antirracistas de São Sebastião em 2005, e desde então sua atuação profissional tem caminhado em consonância com sua identidade negra. Ele é uma das lideranças dos diferentes movimentos da cidade. Uma delas é a Associação Cultural Supernova, a outra é a Associação Ludocriarte, que influenciou diretamente no projeto antirracista do CEI 01 de São Sebastião.

Tive conhecimento sobre a Associação Ludocriarte através do coletivo de ativistas que conheci no plantio do Baobá; naquele espaço estavam presentes as crianças da associação que foram as responsáveis pelo cuidado com a muda, e também responsáveis pela iniciação de plantio da árvore na praça pública.

**Figura 7:** Crianças da Associação Ludocriarte no plantio do Baobá em 2021



Foto: André Bento. Fonte: Congo Nya

A Associação Ludocriarte nasceu em 2005 como ONG, reconhecendo que no contexto urbano de São Sebastião há alto índice de violência, risco às infâncias e um elevado número de carências de direitos humanos, bem como carência de políticas públicas relacionadas à cultura, esporte e lazer. O público específico são crianças e adolescentes, entre 4 e 17 anos de idade, de baixa renda, e cujas famílias são beneficiárias dos programas de transferência de renda, em que os vínculos familiares apresentam-se, de alguma maneira, fragilizados, com ausência ou com precariedade no acesso a serviços públicos de convívio comunitário, de assistência social, de lazer, cultura, arte e entretenimento. Atualmente, o espaço atende 90 crianças e adolescentes, mas já chegou a atender 600 pessoas de sua comunidade local.

Trata-se de associação civil sem fins lucrativos, denominando-se como Organização da Sociedade Civil (OSC), que atende crianças e adolescentes no contraturno da escola regular. O espaço busca promover os direitos sociais de forma lúdica e com o brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento físico, mental e emocional de seus educandos, complementando, assim, a educação formal. Os projetos buscam dialogar com as instituições educacionais de sua comunidade local com o intuito de construir redes em direção de uma educação para a paz.

Segundo Isaac,

*Algumas pessoas foram contratadas e foram ficando, educadores que às vezes não tinham uma formação específica, que trabalhava com ONG e com projetos. [...] existe um time duro, que a maioria tem mais de 10 anos no espaço, de longa data se formando e contribuindo na formação de quem chega. E tudo isso corrobora para que a transversalidade [sobre a valorização das identidades negras e nordestinas] consiga ser efetiva no trabalho desenvolvido.*

O espaço físico da brinquedoteca é pequeno e conta com diferentes profissionais, ativistas e artistas da comunidade. A maioria das atividades acontece no Espaço Sede (Brinquedoteca Comunitária e Ponto de Cultura do DF); imóvel cedido, com área de 198 m<sup>2</sup>; sala de coordenação/administração/atendimentos; sala de artes/vídeo; sala de informática e multimídia; sala de jogos; almoxarifado; cozinha; área de serviço/dispensa; banheiros masculino e feminino e para portador de necessidades especiais; varanda/refeitório; pátio coberto; e casinha para brincadeiras.

Dentre as atividades desenvolvidas, algumas estão relacionadas a: educação infantil; artemania; oficinas de artes; cursos de informática; teatro; oficina de violão; capoeira; hip-hop; e um conjunto de atividades recreativas em valorização da cultura e história local da comunidade. Temas relacionados ao racismo e ao antirracismo são cotidianamente trabalhados nessas atividades. Os recursos surgem de editais, tais como Fundo de Apoio Cultura, Banco do Brasil, dentre outros; cada ano é um contexto. Isaac acrescenta:

*neste ano [2023] a gente trabalha com “educação para a paz”, o nosso trabalho perpassa as discussões sobre o racismo. Então a gente vai trazer à tona dentro de nossas propostas para a cultura de paz as discussões sobre o racismo, sobre violência política, sobre comunicação não violenta e comunicação ecológica.*

Além do conjunto de trabalhos que a cada ano visa incluir temáticas para as relações sociais, o coordenador sinaliza que

*para a construção da identidade a gente busca valorizar as nossas raízes afro-indígenas, que aí a gente tem como dado que o percentual na brinquedoteca é de 83% das crianças são pretas ou pardas. Então a gente vai fazer um trabalho inicialmente da construção da identidade, que faz parte de nossa linha pedagógica, esse autoconhecimento é muito importante nesse processo e a gente vai valorizar isso. A gente também trabalha com nossas raízes nordestinas buscando valorizar a cultura porque identificamos que 71% dos familiares das crianças são oriundos de famílias nordestinas. (Isaac, 2023).*

Junto à sociedade civil da comunidade local a Associação Ludocriarte atua nos espaços políticos e sociais: o Fórum Permanente das Entidades Sociais de São Sebastião, instância que reúne 20 instituições da cidade e possui representantes nos diferentes conselhos locais (Conselho Tutelar, Assistência Social, Meio Ambiente, Segurança, Cultura e Saúde); na Rede Intersetorial de São Sebastião, que reúne representantes das diferentes áreas do setor público e privado (Promotoria de Justiça, Administração Regional; Conselhos, Fórum de Entidades, Regional de Saúde, Regional de Ensino); e também na Rede dos Pontos de Cultura do DF.

Numa perspectiva crítica, Isaac (2003) aponta que: *“a gente tem uma série de problemas com esses trabalhos sociais, às vezes a gente não dá conta de tudo, as demandas são grandes, às vezes sou chamado no mês de novembro pelas escolas. Eles não chamam a gente em setembro, chama em novembro.”* Ainda que o movimento, na perspectiva antirracista da comunidade, esteja cada vez mais forte e crescente, Isaac afirma ainda: *“Agora, tem espaços que nos chamam apenas no mês de novembro. A ideia é valorizar, só num dia específico no ano não dá. A ideia é valorizar ao longo dos projetos e de nossas ações e cultivar isso e deixar sempre aberto.”*

Diferentes lideranças locais dizem que não são valorizadas durante o ano letivo escolar, e que são lembradas apenas nas festividades para serem responsáveis em tratar sobre o racismo. Isaac afirmou que isso evidencia a zona de conforto de algumas instituições, que não se engajam no compromisso antirracista, mas que pelo contexto do mês de novembro se deparam com a necessidade de trabalhar com a consciência negra. Naquele momento e época acabam por colocar a responsabilidade com a pauta para os ativistas antirracistas da comunidade.

*O que falta é um trabalho mais frequente das escolas em relação a isso, são poucas escolas que trabalham a consciência negra. [...] A sociedade civil precisa estar atenta e denunciar os problemas de racismo. A gente busca de um lado e outro promover algo. As escolas que têm mais abertura são o Centrinho [Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião], o Chicão [Centro Educacional São Francisco] e o Instituto Federal de Brasília de São Sebastião.*

Segundo Luciano Baniwa (2016) e Lélia Gonzalez (1980), os movimentos políticos organizados podem ser considerados “agências” que ressignificam categorias como “raça” e “etnia”, para dar sentido às suas práticas de existências individuais e coletivas; esses grupos desenvolvem alianças em luta por seus direitos, pelo reconhecimento de suas culturas e de suas contribuições à formação da sociedade brasileira. Numa perspectiva epistêmica, a colonialidade nega e silencia as narrativas de características pluriversais e não eurocêtricas; logo, torna-se necessário acionar os movimentos políticos organizados e as histórias locais na direção da realização de uma reavaliação do lugar de enunciação alimentado pela modernidade.

O desvelamento da hierarquização, da subjugação e/ou da negação às diferentes vidas, humanas ou não, exige a desconstrução do racismo, a recuperação dos valores, saberes e práticas dos povos africanos e dos povos indígenas (FLOR DO NASCIMENTO, 2017). Numa perspectiva dos estudos e pesquisas decoloniais, as quais revelam epistemologias plurais e contra-hegemônicas, considero que os saberes dos movimentos políticos e sociais antirracistas de São Sebastião, especificamente o Congo Nya e a Associação Ludocriarte, podem contribuir para mudanças significativas no campo epistemológico científico, na direção de sujeitos, grupos e movimentos não lineares e plurais.

Em outros termos, o pluralismo de ideias e de identidades é elemento central vivenciado pelo que presenciei e aprendi com os movimentos políticos sociais organizados de São Sebastião. Esses movimentos revelam conhecimentos e saberes capazes de educar sujeitos para outras lógicas de ser, pois acionam saberes pela oralidade que são periféricos, de re-existência e que ressignificam a vida dos sujeitos subalternizados.

No caso do Centrinho, esses movimentos estão presentes pelos corpos sentipensantes dos ativistas que compõem a escola; uma delas é a Francineia. Ela é uma educadora presente nos movimentos do Congo Nya; além disso, suas duas filhas negras são educandas na Lidocriarte. Nesses espaços ela aprende e compartilha conhecimentos. Nesse sentido, o Congo Nya e a Associação Ludocriarte não são movimentos apenas vindo de *fora*, que aparecem no Festival de Valorização da Cultura Afro-brasileira e Indígena promovido pela escola, eles se relacionam pelas praças públicas, pelas oficinas e cursos que estão no cotidiano da comunidade local e do ambiente escolar.

Nilma Gomes (2017) afirma que ao longo da história do Brasil determinadas identidades foram deturpadas e apagadas, mas através do Movimento Negro Educador essas identidades são reafirmadas, resignificadas e empoderadas para lógicas de luta e de emancipação histórica da população negra. Portanto, a dimensão educativa dos movimentos políticos e sociais do Congo

Nya e da Associação Ludocriarte favorecem justiça à população negra e periférica de São Sebastião.

## CAPÍTULO 2: DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA

**Figura 8:** Muro do Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião



Fonte: Acervo institucional do CEI 01 de São Sebastião (2018).

Carli Ayô, artista plástica e ativista de São Sebastião, leva aos muros da cidade a estética antirracista e valorização da cultura negra. Nesta imagem (Figura 8), ela está pintando o muro do CEI 01 no ano de 2018.

Se tem muita pressão  
Não desenvolve a semente  
É a mesma coisa com a gente  
Que é pra ser gentil  
Como flor é pra florir  
Mas sem água, sol e tempo  
Que botão vai se abrir?  
É muito triste, muito cedo  
É muito covarde  
Cortar infâncias pela metade  
Pra ser um adulto sem tumulto  
Não existe atalho, em resumo.  
[...]

(Drik Barbosa e Emicida, 2020).

Nesta parte do trabalho, busco problematizar e contextualizar o aporte legal e teórico acerca da Educação para as relações étnico-raciais. Esse campo pode favorecer encontro com saberes que por natureza desobedecem estruturas e padrões coloniais. Isso diz sobre mundos não eurocêtricos, não lineares. Nesse sentido, para esta pesquisa, aciono autores antirracistas; suas

palavras denunciam processos de apagamentos das memórias, corpos e mundos afro-brasileiros e indígenas. Como também acionam outras lógicas e percepções de *ser e viver com/no* mundo.

Na primeira seção deste capítulo desdobro em direção dos saberes que colocam em questão o sistema colonial moderno, capitalista e eurocentrado. Partindo da perspectiva de que as estruturas de poder, saber e ser operam historicamente na América Latina para segregação racial, e também para a negação dos corpos, mundos e saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas, torna-se necessário o antirracismo em memória dos conhecimentos sobre a nossa história. Esse caminho busca justiça sociais, políticas, cognitivas e epistêmicas. Além disso, considero pertinente, na academia, um caminhar que semeie memórias daqueles sujeitos e conhecimentos que historicamente foram silenciados e negados. Nesta pesquisa, acredito que semear sementes antirracistas pode favorecer caminhos em sintonia à vida.

Nos últimos anos em direção ao combate do racismo e por uma construção de sociedade mais justa, movimentos negros e indígenas colocaram em foco as diretrizes, normas e leis relacionadas à educação, buscando incluir no campo da Educação Básica e do Ensino Superior os debates para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, na segunda seção do capítulo reúno discussões breves sobre políticas afirmativas, lei de cotas, as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, esta última estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O Movimento Negro e indígena organizado colocou em evidência as diretrizes nacionais para a Educação Básica Superior; com isso mudanças aconteceram em reconhecimento aos estudos das relações étnico-raciais. Esses recursos legais são fruto dos movimentos que nos instigam a um pensar crítico, pois as leis representam uma conquista para a educação, ao tempo que revelam desafios e questões que ainda necessitam de um amparo e compromisso do Estado.

## **2.1 Sementes memórias**

Para o povo Yanomami, a saúde da floresta se traduz na saúde dos espíritos, dos animais, dos humanos, e na saúde como um todo (KOPENAWA, 1999). Logo, a exploração da terra não se dissocia da racialidade posta pelo sistema colonial. E a morte não se resume ao corpo dos povos indígenas e afro-brasileiros; a morte também é espiritual, pois afeta os seres visíveis e invisíveis das florestas, os mundos e as diversas formas desses povos de viver suas tradições e suas cosmopercepções.

Nesse contexto, são as ideias colonizadoras que separam o humano da natureza com concepções autodestrutivas fundamentadas no capitalismo. Se pensarmos por lógicas em diálogo com as diferentes percepções dos povos tradicionais e periféricos, a natureza não se resume a

recurso material, pelo contrário, ela é a ancestralidade, é o corpo, é uma vida indissociável da vida humana. No entanto, a exploração brutal e crescente no uso de recursos naturais causada pelo capitalismo dá origem a uma longa lista de problemas ambientais, gerando inúmeros conflitos sociais, em que as vítimas, em sua maioria, são os sujeitos subalternizados pela modernidade (ALIER, 2011). Assim sendo, o racismo e as injustiças étnico-raciais não se dissociam das injustiças ambientais.

Também considero importante afirmar que a estrutura colonial não se limita a um cenário do passado, longe disso, o resultado dessa colonialidade em um contexto amplo histórico da América Latina evidencia problemas sociais, políticos e ambientais integrados a valores opressores com rebatimentos nas vidas afro-brasileiras e indígenas que foram colocadas em uma situação de inferioridade, tendo seus traços fenotípicos, suas descobertas mentais e culturais negadas e cruelmente massacradas (MUNANGA, 2003; KRENAK, 1999). O histórico de desigualdades sociais e as degradações ambientais são fatores que prejudicam diretamente as pessoas e comunidades com menos condições simbólicas e materiais: povos indígenas e afro-brasileiros, pessoas periféricas e mulheres (PORTO; PACHECO; LEROY, 2013).

Por isso, atualmente, a crise climática, o desmatamento, o alto índice de racismo e a violação de direitos básicos a determinados grupos sociais são alguns exemplos de expressão dos valores, conhecimentos, crenças e ações hegemônicas para a construção de sociedades desiguais e insustentáveis. E não somente isso: a “morte” das florestas, das águas, das terras e dos animais é uma estratégia radical da colonialidade da natureza que promove a morte de determinados sujeitos, mundos, conhecimentos, saberes e tradições. Em outras palavras, envenenar a natureza representa um envenenamento aos povos tradicionais, aos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, sujeitos periféricos, aos sujeitos e povos colonizados.

Por esses motivos, não podemos deixar de lado a crítica ao processo histórico de colonização, bem como à estrutura colonial moderna presente no cenário brasileiro que tanto legitima a dicotomia entre os sujeitos de direitos pertencentes à branquitude, que, por outro lado, massacra determinados sujeitos, submetendo-os à servidão da elite e dos brancos – estes sujeitos foram racializados desde o processo de colonização.

Desta forma, pensar a colonialidade da natureza é pensar sobre o racismo, sobre o patriarcado, sobre o projeto colonial moderno, como também é pensar sobre o capitalismo e a modernidade, que tanto se faz presente no Brasil de forma higienista. Todos esses elementos se fazem presentes nos crimes e nas injustiças ambientais, como também revelam a negação ao direito à vida dos povos e sujeitos afro-brasileiros e indígenas.

Achille Mbembe (2019, p. 3-4) afirma que “[...] existe um explícito parentesco entre a escravidão moderna, a predação colonial e as formas contemporâneas de apropriação e extração

de recursos”; para o autor, a colonialidade, em suas diferentes dimensões, foi pintada pela cor. Os sujeitos racializados foram codificados e submetidos à força ao projeto hegemônico no processo de colonização. Nesse projeto de colonização, os povos africanos e indígenas no Brasil foram escravizados como recursos humanos para a produtividade de um sistema capitalista. Iberê (2017, p.1) acrescenta que o capitalismo mundial estrangula a América Latina; saqueia seus recursos naturais a preço de sangue “dos camponeses, dos garimpeiros, dos operários, dos favelados, dos indígenas, dos seringueiros desarmados”. Sendo essas perspectivas historicamente negadas no contexto político e social do Brasil.

Podemos compreender, em exemplo considerando as resistências dos movimentos políticos e sociais antirracistas de São Sebastião, diferentes lógicas da vida, que na prática acontecem em memória afro ancestral para alguns povos, de memória viva que orienta um futuro diferente. Escobar (2014) aborda essa resistência como mundo relacional, e dentro dele reside o território, a vida, a terra comunitária em uma mesma causa. Essas outras lógicas de *ser, fazer e pensar* representam a luta ontológica, rompem com o dualismo humano-naureza e favorecem o pluriverso.

Segundo Escobar (2014), as lutas contra-hegemônicas podem romper com os diferentes imaginários coloniais, considerando, para o autor, que existem produções de conhecimento para além da academia que respondem aos desafios do mundo em relação ao projeto de desenvolvimento capitalista colonial moderno. Uma grande representação que surge trazendo perspectivas outras para a leitura sobre a realidade moderna colonial são as teorias sobre a colonialidade de poder, as quais vêm revelando diferentes estruturas de injustiças. E com essa tomada de consciência sobre as injustiças podemos valorizar as resistências que ao longo da história foram negadas, inclusive no que se refere ao conhecimento nas universidades. Mas vale ressaltar que esses conhecimentos não são consolidados somente na academia, eles se fundamentam também pelas narrativas dos conhecimentos e saberes dos sujeitos que por esse sistema *foram e são* mais afetados pelas injustiças coloniais modernas.

O ponto de partida deste trabalho é a compreensão do racismo como componente central da estrutura de *poder, saber e ser* da modernidade/colonialidade que opera sobre várias dimensões da vida dos sujeitos racializados, atravessando suas experiências epistêmicas e cognitivas, corporais, históricas, culturais e estéticas (QUIJANO, 2005). A discriminação racial no Brasil assumiu diferentes frentes e formas. Apresento a seguir o conjunto de conceitos e aportes teóricos sobre o racismo como fenômeno histórico e a educação das relações etno-raciais como prática antirracista que abarca dimensões políticas, pedagógicas e epistêmicas.

Parto do pressuposto do que preconiza Abdias Nascimento (2016b), para quem o racismo, em níveis oficiais, é diluído em toda a estrutura da sociedade, na economia, na política, nos

espaços sociais e na cultura. O autor considera que o genocídio dos povos africanos e afro-brasileiros é negado pela história oficializada, uma vez que o sistema operante é um imperialismo da brancura que se desdobra pela assimilação, aculturação e miscigenação. Todas as estruturas sociais, econômicas e políticas caminham contra os interesses afro-brasileiros e indígenas em favor da manutenção da estrutura racista. Essa estratégia de genocídio conta com diferentes agências de poder, sendo algumas destas o governo/Estado, as leis, o capital, as Forças Armadas, a Polícia, assim como também a imprensa, a mídia e as produções epistemológicas.

Ressalto que ao longo da história do Brasil o racismo foi alimentado e retroalimentado pelas instituições educativas, repercutindo na manutenção das desigualdades sociais e raciais. Em consequência, os conhecimentos, as referências e as culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas não foram ensinados nas escolas, nem nas universidades. Esse encobrimento alimentou e reproduziu o racismo, corroborando para sua naturalização e enraizamento como dimensão estruturante da sociedade brasileira. (NASCIMENTO, 2016a).

Segundo Domingues (2005a), o Brasil está constituído num modelo de segregação racial, cuja estrutura é historicamente *negada* e não *declarada*, mas as estatísticas atuais revelam desigualdades e injustiças com maior peso para as pessoas racializadas. Na avaliação sobre a qualidade de vida da população negra é possível perceber que em maioria os mortos pela polícia são os jovens negros, ao mesmo tempo que a minoria dos jovens negros ocupa espaços de poder. A violência, historicamente constituída no cenário brasileiro, é uma violência de cor. E para enfrentá-la no âmbito da educação é pertinente a compreensão sobre os processos estruturais do colonialismo, da escravidão e do racismo que marcam a experiência histórica do Brasil.

Nessa lógica, o sistema colonial moderno, capitalista e eurocentrado, validou uma história unilinear e universal entre as formas conhecidas de trabalho e de seu controle, dos recursos e dos produtos que se fundamenta em codificações das diferenças entre os colonizadores e os colonizados. Para Quijano (2005, p.117), as ideias de raças humanas superiores e inferiores tomam seus espaços a partir dessas concepções de trabalho, recursos e produtos, pois nessas bases “[...] foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder”.

O conceito de *raça* aqui acionado remete a uma categoria mental da modernidade, uma forma de controlar e de determinar quais sujeitos possuem direito à vida e quais sujeitos são destinados à servidão e à morte de seus corpos e saberes. Nesse caminho, podemos afirmar que o capitalismo é uma estrutura de controle do trabalho e dos corpos racializados que se manifesta a partir da colonialidade do poder.

Quijano (2005) acrescenta que a operação de racialização atua sobre o trabalho, a natureza, o sexo, a subjetividade, para garantir a estrutura colonial moderna e capitalista. Logo,

o sistema capitalista não é um mero sistema econômico, mas, sim, um sistema hegemônico com estrutura hierárquica global. Esse sistema gerencia uma ordem civilizatória com concepções coloniais de poder que operam e controlam sociedades e sujeitos.

Essa ordem civilizatória presente tem por base concepções coloniais que atuam através do sistema capitalista colonial moderno, o qual é um regime com matriz epistêmica baseado na hierarquização, modelo imposto desde o processo de colonização (BOURGUIGNON; COLIN; PASSARIN, 2021). Para esses autores o processo de colonização europeu é global e se debruça sobre a “geopolítica do poder, do saber e do ser”. Portanto, a colonialidade emerge com a colonização europeia da América e se enraíza na extensão do sistema mundial capitalista; e essa estrutura possui matriz epistêmica e reproduz imaginários negativos sobre determinados povos ao longo da história.

Mignolo (2003) confirma que na história na América Latina foram impostas pelo europeu crenças e práticas com reproduções de imaginários coloniais aos povos racializados; essa estrutura colonial buscou reduzir determinados humanos a animais, e como inferiores por natureza. Também podemos afirmar que a colonialidade do poder opera pela geopolítica do conhecimento de forma estrutural, apagando assim o direito de as diferenças coexistirem no mundo, destruindo determinadas cosmopercepções e possibilidades.

A colonialidade de poder qual foi submetida a América Latina remete aos modos de produção dos conhecimentos, dos saberes e do mundo simbólico, e esse padrão é responsável pela racialização das relações entre colonizadores e colonizados, fundamentando-se numa configuração de exploração da mão de obra e de produção destinada ao mercado capitalista. A imposição do eurocentrismo como modelo global de produção é uma forma de controlar os sujeitos racializados e de beneficiar um sistema de hegemonia de um Estado-Nação excludente e racista.

Sempre vale reforçar que a colonialidade nas esferas políticas e econômicas não teve fim após o colonialismo, pois sua manutenção acontece por meio das administrações coloniais, das produções culturais coloniais e, também, através das estruturas dos sistemas-mundo capitalistas da modernidade. Essa estrutura colonial está presente por meio do controle da economia, da autoridade, da natureza e de seus recursos, do controle de gênero e da sociedade, bem como da subjetividade e das construções de conhecimento. Diante do exposto, Quijano (2004; 2005) afirma que não existe modernidade sem colonialidade.

Para Bourguignon, Colin e Passarin (2021), a modernidade é uma narrativa que prende a relação da Europa com o Outro. A modernidade confronta e busca vencer o Outro em tudo aquilo que não é eurocentrado. O sistema colonial moderno é um regime de poder historicamente determinado que opera pela matriz epistêmica, sustentando-se pelas classificações e dicotomias

étnico-raciais e de gênero. Isso explica o motivo que leva as injustiças sociais a terem maior peso sobre sujeitos que são racializados, ou seja, a distribuição racializada da produção do mercado, do desenvolvimento e do crescimento é gerenciada pela ideia de desenvolvimento e de modernidade.

Então, podemos questionar o que é ser *civilizado* na modernidade? O que os imaginários coloniais reproduzem como não moderno? O não moderno, nessa estrutura colonial, são os saberes, as tradições e os corpos indígenas e afro-brasileiros. Para essa rede de poder determinados sujeitos e formas de ser, saber e fazer não cabem na sociedade, estes são determinados como primitivos, atrasados, selvagens e não humanos; esses sujeitos são destinados à morte. Por esse motivo alguns autores afirmam que a modernidade tem um preço que é pago com o sangue dos povos e sujeitos racializados.

Arturo Escobar (2014) analisa as ideias de capitalismo, o desenvolvimento e a modernidade na América Latina; sua teoria sobre a modernização aponta para a genealogia do desenvolvimento como elemento aliado ao crescimento econômico. Nos anos de 1950 e 1960, o desenvolvimento se encarregava pelo interesse de transformação das sociedades tradicionais em sociedades modernas. Mais adiante, o autor aponta para a teoria da dependência, que nos anos de 1960 e 1970 relacionava-se à dependência econômica externa e à exploração social interna. Por meados dos anos de 1980 e 1990, críticas ampliaram-se ao desenvolvimento e aos discursos das teorias liberais, marxistas e pós-estruturalistas. Com as análises pós-estruturalistas, destacou-se a exclusão dos conhecimentos, das vozes e a preocupação com o desenvolvimento nos países da Ásia, África e América Latina.

Esses discursos converteram em força crítica social as realidades econômicas, sociais, culturais e políticas das sociedades em questão, em que a ideia de desenvolvimento e de modernidade passou a ser lida por diferentes autores, teóricos e pesquisadores como o fracasso do poder.

É importante acentuar que os anos de 1980 e 1990 deram os primeiros passos significativos à era da globalização, através de análises liberais e marxistas, colocando em xeque a globalização e o seu universo de imaginários, no qual estão presentes as crises. *Sentir e pensar* o mundo e acionar outras lógicas na produção dos conhecimentos em espaços de poder, como por exemplo, na universidade, pode favorecer uma sociedade menos desigual. As resistências em defesa dos territórios físicos e mentais afro-brasileiras e indígenas cada vez mais se consolidam no Brasil, evidenciando redes de inter-relação que rompem com as ideias colonizadoras da natureza como recurso e da subalternização de determinados sujeitos.

Nesse sentido, a comunidade escolar, constituindo-se como reflexo da sociedade, representa um papel em compromisso com a manutenção das desigualdades étnico-raciais, com

a reprodução do racismo, velado e estrutural, do mito da democracia racial e das injustiças historicamente postas pelo sistema colonial de *poder, saber e ser*. Numa perspectiva atual, o racismo ocorre de forma velada; e a censura de expressões artísticas e culturais a determinados povos, religiões e culturas é uma forma de contribuir para o apagamento do multiculturalismo.

Nesse sentido, tanto o Movimento Negro Educador (GOMES, 2017) como o Movimento Indígena com caráter educativo (MUNDURUKU, 2012) tem percebido que a educação é um ambiente estratégico para mudanças radicais no campo da sociedade. As agências educativas – Movimento Negro e indígena – coloca em matéria frutos legais que confrontam a hegemonia dos conhecimentos e saberes movidos pelos currículos da educação escolar.

## **2.2 Frutos que instigam um pensar**

Há frutos carregados de doenças, afetados por elementos de um sistema capitalista. Aparentemente são belos, cheirosos e ocupam as propagandas comerciais diante de suas supostas promoções. Esses frutos banhados em veneno adoecem a terra, a água, a vida dos pequenos trabalhadores e a população brasileira como um todo. Em contrapartida, há frutos saudáveis e de fato nutritivos. Estes não estão nas prateleiras do mercado, não possuem embalagens com a ideia de sustentabilidade, pois estão no quintal da casa de algumas vovós, nas periferias, nas comunidades dos povos tradicionais, dos quilombolas e indígenas, de sujeitos que sabem pelo poder da memória manter conhecimentos e sementes vivas. Esses são os frutos das sementes que sobreviveram em *re-existência* perante um sistema colonial.

Toda semente precisa da terra, da água e de um conjunto de elementos para crescer e enraizar-se bem. O conjunto de dispositivos legais relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais é fruto de sementes sagradas que passaram de geração em geração pela oralidade dos povos indígenas e africanos, por meio da luta pela vida e de suas memórias e conhecimentos. Algumas sementes morreram por injustiças coloniais antes de serem árvores frutíferas. Outras cresceram tanto que germinaram pelo mundo mais e mais sementes. De todo modo, é preciso saber que essas leis de combate ao racismo e para as relações étnico-raciais não surgem do acaso. Elas são consequência de um conjunto de movimentos políticos e sociais antirracistas. Atualmente, podemos colher frutos, e ainda que muitos sejam ignorados e negados, é preciso resgatar a força vital que mantém o plantio vivo, pois aqui tratamos do que é sagrado. Frutos que podem cada vez mais resgatar florestas e retroalimentar a biodiversidade brasileira.

A Constituição de 1988 aprofundou suas raízes em seu Art. 215. “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. (BRASIL, 1988). Ainda sob o § 1º: “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras,

e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. (BRASIL, 1988). Ainda seu Art. 5, inciso XLII, versa: – “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.” (BRASIL, 1988). Esses elementos constituintes colocam em questão a sociedade brasileira e a criminalização do racismo, numa perspectiva como elementos que representam as conquistas das lutas populares.

Nilma Gomes (2017) retrata o Movimento Negro com agente educador. Esse movimento produz conhecimentos e articula saberes sobre as questões raciais no Brasil. Seus estudos e objetivos colocaram em discussão a necessidade insurgente das políticas de ações afirmativas, bem como leis relacionadas ao antirracismo na educação. Para a autora, a educação é um campo estratégico e alinhado com o Movimento Negro Educador, uma vez que as redes da Educação Básica dialogam com o trabalho, a cidadania e os direitos sociais. A partir disso, identidades negras podem tomar espaço em direção de uma sociedade justa.

Através da articulação de movimentos políticos sociais organizados de identidades negras e indígenas, nos últimos 20 anos tivemos avanços em direção da valorização das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas no campo legal, com objetivo de combater o racismo, bem como em busca de reparo histórico às injustiças postas aos corpos, mundos e sujeitos indígenas e negros. Com isso, nasceram políticas afirmativas, lei de cotas, notadamente as leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, as quais estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O Movimento Negro e indígena organizado colocou em questão as diretrizes nacionais para a Educação Básica e Superior. Desde então, ainda que de forma morosa, mudanças vêm acontecendo em reconhecimento aos Estudos das Relações Étnico-Raciais.

Esses aparatos legais introduzem pressões para que o campo curricular da educação escolar assuma um compromisso com esses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos afro-brasileiros e dos povos indígenas no Brasil, na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica, política, cultural, linguística e estética para a construção do país:

Se uma criança negra se sente bem com o seu corpo, seu rosto e seus cabelos, e uma criança branca também se sente bem consigo mesma, pode haver respeito e aceitação entre elas. Essa é a importância do trabalho com a promoção da igualdade racial nesta etapa. Se houver uma intervenção qualificada e que não ignore a “raça” como um componente importante no processo de construção da identidade da criança, teremos outra história sendo construída. (BRASIL, 2012, p. 9).

A Lei nº 10.639/2003, incluiu ao currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Esses dispositivos foram ferramentas

fundamentais e pontapé para uma educação antirracista. Em seguida, a Lei nº 11.645/2008 germinou a temática indígena, reconhecendo que o racismo estrutural afeta a história e a cultura dos diferentes povos indígenas na sociedade brasileira.

À vista disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) passou a florescer com a seguinte redação: Art. 26-A. “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. (BRASIL, 1996). Ainda, determinou que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

A Lei nº 10.639/2003 completa seus 20 anos de vigência neste ano de 2023, assim como a Lei nº 11.645/2008 completa 15 anos. Apesar de mais de uma década em vigor, ainda é comum no contexto escolar o racismo, por vezes de forma negada e silenciada, e até mesmo difícil de se documentar. Isso representa questões que revelam que a lei numa perspectiva solitária não é capaz de promover mudanças significativas na sociedade para uma cultura de respeito e convivência com o plural étnico-racial.

Pesquisas apontam que essas temáticas ocupam datas comemorativas no ambiente escolar (GOMES, 2017; MUNDURUKU, 2012). Quando descontextualizadas dos movimentos políticos sociais organizados pelos atores negros e indígenas, bem como de processos formativos em rompimento do racismo, essas ferramentas legais acabam sendo apoio de práticas no ambiente escolar que reforçam imagens negativas sobre a figura do africano, do afro-brasileiro e do indígena. Para promoção de propostas com ações positivas sobre a herança cultural e histórico étnico-racial no contexto do Brasil, torna-se necessário práticas contextualizadas e conscientes sobre a história e as injustiças coloniais presentes.

Nilma Gomes (2017) também afirma que o Movimento Negro Educador, que se compõe de diferentes frentes – religiosas, políticas, sociais, culturais –, trouxe para a sociedade e para o Estado políticas e caminhos antes negados. Isso não significa que as conquistas legais tenham reverberado mudanças radicais ao racismo estrutural. Mas colocam em questão o papel e o compromisso do Estado e de toda sociedade para a construção de uma sociedade mais justa. Pois as conquistas do Movimento Negro Educador caminham para visibilidade de sujeitos historicamente silenciados.

Nesse sentido, esses ganhos e avanços legais representam conquistas históricas que se reverberam como uma tarefa árdua porque versam em confronto com lógicas hegemônicas estruturais na sociedade brasileira. Desse modo, o campo antirracista é uma luta de longa duração que impõe limites e muitos desafios. Ruiz (2012, p. ) afirma que as “políticas de esquecimento”

favoreceram que a violência institucional se perpetuasse como algo natural na sociedade, uma vez que a história de dor e desigualdade foi negada no âmbito dos poderes instituídos:

Desde o Brasil Colônia houve uma postura ativa e permissiva no aspecto legal diante do racismo e da discriminação o que colaborou para a grande desigualdade de direitos e oportunidades no âmbito social. Um exemplo histórico está no Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, no Art. 69 que estabeleceu que nas escolas públicas do país era proibida a admissão de escravos, assim, os que estavam submetidos forçadamente a essa condição tinham acesso negado às salas de aula. Esta segregação de determinados grupos nas políticas é reflexo do processo de colonização que se instituiu sobre duas barbáries fundamentais: o genocídio dos indígenas e a escravidão dos povos afro-descendentes. (TAINARA JOVINO SANTOS, 2015, p. 27).

No entanto, vale considerar que os saberes e conhecimentos do Movimento Negro Educador têm alcançado espaços que representam uma transgressão histórica, estruturados na luta por emancipação que tem marcado a trajetória das populações negras desde a chegada da primeira pessoa negra a este país (GOMES, 2017). À vista disso, os movimentos organizados mobilizam ferramentas para que o rompimento do racismo seja apoiado por políticas públicas, pelo Estado e por toda sociedade civil, incluindo os espaços de poder, e cada vez menos seja um movimento relacionado apenas no plano da militância antirracista de determinados atores sociais.

Numa perspectiva do DF, no caderno curricular para o Ensino Fundamental em Anos Iniciais e Anos Finais (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018c), aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal nos termos da Portaria nº 389, de 4 de dezembro de 2018, são indicados, dentre seus diferentes conteúdos, galhos sobre o saber-conhecer a diversidade cultural como meio de construção da identidade coletiva, como manifestação da cultura e identidade de um povo (matrizes africana, indígena e europeia), valorizando a inclusão da diversidade étnico-racial dos povos afro-brasileiros e indígenas existente no País.

Esses conteúdos caminham para a cronologia histórica das manifestações das matrizes culturais indígena, africana, europeia e demais povos imigrantes. Espera-se para todo o Ensino Fundamental que os estudantes tenham contato com as matrizes culturais brasileiras e suas influências na formação da cultura local, regional e nacional. Ainda assim, é importante considerar que existe um imaginário pedagógico que coloca aos professores, de forma restrita, o papel de atender as questões raciais, por vezes, esse acaba sendo um assunto de militância, especialmente dos professores negros (GOMES, 2011).

O racismo estrutural no Brasil é um tipo de violência com diferentes facetas, e com o advento dos discursos da democracia racial toda ação antirracista tem exigido fôlego, o que também coloca em questão a importância dos aparelhos legais trazerem o dever e o compromisso dos diferentes atores sociais e espaços de poder na direção de uma sociedade justa. Ainda que o aparelho legal não assegure mudanças radicais sobre o racismo, esse recurso se apresenta como ferramenta de poder diante da história do País.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), árvore com raiz cada vez mais profunda, estabelece como direito de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil o Educar e Cuidar e o Brincar e Interagir, no qual são fundamentais para o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Considerando os elementos específicos da educação infantil relacionados ao aprender e brincar, este dispositivo também estabelece alguns campos de experiências os quais são objetivos de aprendizagem: o Eu, o Outro e o Nós; o Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Gomes (2011) e Gersem Baniwa (2016) afirmam que a construção de uma sociedade antirracista passa pela criação de leis; ações afirmativas capazes de “reparar” séculos de negação de direitos; e um campo estratégico para essa luta é a educação. De acordo com Gomes e Munanga (2006, p. 13), esse é o caminho mais radical para a desconstrução de mitos e para a transformação social e cultural.

[...] a Educação é capaz de dar tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados [...] a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (GOMES; MUNANGA, 2006).

Nessa direção, as metodologias de ensino antirracistas são incentivadas por estarem integradas na visão pedagógica da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), no entanto experiências de professores da Educação Básica revelam limitações com as temáticas afro-brasileiras e indígenas. Isso diz muito sobre seus processos formativos, os currículos dos cursos de licenciaturas, bem como os meios pelos quais o Estado Brasileiro tem buscado ou deixado de buscar para favorecer uma educação democrática, justa e em respeito às diferenças.

Vale reforçar que o desconhecimento dos professores sobre a cultura e a história africana e indígena, bem como a naturalização do racismo, reforça imagens preconceituosas e estereotipadas no ambiente escolar (BANIWA, 2016; GOMES, 2017; MUNDURUKU, 2012; OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Portanto, ainda que tenhamos avanços legais sobre as relações étnico-raciais, torna-se necessário o compromisso coletivo com o antirracismo, incluindo o compromisso efetivo do Estado na manutenção de recursos, políticas públicas, suportes e fiscalizações.

### CAPÍTULO 3: CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL 01 DE SÃO SEBASTIÃO

Figura 9: Crianças do Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião



Fonte: Acervo do CEI 01 de São Sebastião (2022).

Considerando o contexto de racismo que se engendra no Brasil e se manifesta *nas* escolas e *pelas* escolas, pensar a educação antirracista não é uma tarefa fácil. Ao longo do meu percurso no Mestrado me desdobrei em refletir sobre o racismo e o antirracismo, deparando-me com inquietações que naturalmente textos e orientações me colocaram. A partir daí, refleti acerca da minha identidade “parda”, minha ancestralidade, e também sobre minhas memórias relacionadas a minha infância nas diferentes periferias em que vivi.

Essa área de conhecimento, Educação para as Relações Étnico-Raciais, nos coloca de frente com nossas vidas e como nos relacionamos com outras. Por esse motivo, traço neste capítulo, na primeira parte, uma contextualização sobre o CEI 01 de São Sebastião, escola que enfrenta os desafios do racismo cotidianamente, sem negar que suas práticas necessitam de estudos e críticas em direção a aprendizagens significativas, de forma contínua. Escola que também aciona o antirracismo como ferramenta de poder, que reconhece que o racismo está engendrado até mesmo nas percepções das crianças pequenas, ainda que nenhuma delas tenha nascido racista.

Por seguinte, na segunda seção deste capítulo, conto, numa perspectiva autonarrativa, sobre meu encontro com o CEI 01, minhas primeiras percepções e diálogo com a gestão. Este

capítulo do trabalho nos interessa em diferentes motivos, sendo um deles o fato de a escola ser um espaço que move conhecimentos e saberes sobre as histórias e culturas afro-brasileiras ao longo do ano letivo; entrar na escola nos permite perceber de imediato um lugar diferenciado, uma vez que esse tipo de cuidado e trabalho acontece em poucas redes de ensino regular da Educação Básica.

Na terceira seção, desdobro sobre as narrativas dos docentes da escola, especificamente no meu encontro com um processo formativo que a escola propôs aos docentes. Ali estavam presentes professoras, em sua maioria negras e pardas, todas vinculadas à SEEDF como efetivas e temporárias, trocando conhecimentos, saberes e ideias sobre o racismo, o antirracismo e a educação. Nessa conversa, percebi que apesar do envolvimento de todos nos debates, algumas questionavam a ideia de racismo religioso sendo trabalhado na Educação Infantil.

Por fim, na última seção do capítulo, vamos refletir sobre a identidade étnico-racial das pessoas que compõem o CEI 01 a partir de suas autodeclarações. No ato da matrícula na escola, por exemplo, a gestão solicita às famílias o preenchimento sobre a cor de sua criança; consideramos esse recurso para identificar o perfil dos educandos. Aos professores um formulário foi disponibilizado buscando identificar como eles se percebem e como percebem seus educandos. Os funcionários dos serviços gerais também foram entrevistados, podendo analisar, a partir daí, suas percepções sobre como se identificam e como percebem as crianças da escola.

### **3.1 Centrinho**

Em São Sebastião, há 28 escolas públicas, em que quatro oferecem Educação Infantil, sendo uma delas o CEI 01 de São Sebastião, carinhosamente conhecido por sua comunidade como “Centrinho”, situado no Setor Residencial Oeste. O CEI 01 de São Sebastião está localizado aproximadamente a 22 km do Plano Piloto; a escola foi inaugurada em 18 de setembro de 1998, definida pela comunidade local e tendo sua obra como prioridade pelo “Orçamento Participativo”; nesse processo de elaboração a instituição teve por prioridade o atendimento à Educação Infantil, contemplando a creche e a pré-escola. Em 2023 o Centrinho completará 25 anos.

O Projeto Político Pedagógico (SÃO SEBASTIÃO, 2021) estabelece princípios em consonância com a gestão democrática dada pela LDB/Lei nº 9.394/1996 e a Constituição federal de 1988 (CF/1988). A escola tem em vista a participação dos profissionais e da comunidade na elaboração pedagógica em respeito à autonomia administrativa e pedagógica da instituição. Atualmente, o corpo da equipe gestora conta com: uma diretora; uma vice-diretora; uma

supervisora; uma chefe de secretaria; e por fim, duas coordenadoras pedagógicas, dentre elas Francinéia Alves, com quem tive o contato e aproximação para a pesquisa.

No aspecto da estrutura física e patrimonial da escola, para o atendimento de seus estudantes a escola conta com: videoteca; pátio coberto; área de recreação coberta; pequena área verde; horta; parque infantil coberto; cozinha sem refeitório; sala da equipe especializada de apoio à aprendizagem e sala de orientação pedagógica; sala de recursos; e espaço sensorial que está em construção (SÃO SEBASTIÃO, 2021). Nesse espaço, são atendidas aproximadamente cinco turmas, tanto no matutino como no período vespertino.

A escola tem por função social garantir o pleno desenvolvimento cognitivo, motor e social em respeito à cultura e ao meio social onde vivem e convivem os educandos; para isso a escola tem como meta a transdisciplinaridade, relacionando aspectos que envolvem os hábitos de vivência diária dos estudantes, considerando que os conteúdos devem ser integrados com a prática da vida do educando. No PPP de 2021, o valor à família é mencionado em diferentes espaços, não havendo um desdobramento e discussão sobre ele, mas é sinalizado que a escola conta com a participação ativa das famílias para um processo de educação com qualidade, construindo, assim, confiança e oportunizando o amparo necessário às práticas educacionais.

Por princípios epistemológicos, essa instituição visa a teoria com a prática, a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilização. E também acrescenta a articulação com os múltiplos saberes que fazem parte da comunidade local da escola. O princípio da teoria e prática parte da necessidade de estratégias de integração dos conteúdos com a realidade do educando, de modo a favorecer o desenvolvimento crítico aos conhecimentos.

Os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização são pertinentes para ultrapassar a fragmentação do conhecimento e do pensamento; nesse sentido, a escola busca os sentidos sociais e políticos dos conhecimentos, bem como procedimentos para um processo didático consciente e em respeito às dimensões do ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Nesse aspecto, a interdisciplinaridade visa estimular o diálogo entre os conhecimentos científicos e as experiências, criando, assim, diferentes possibilidades de relações entre as áreas de conhecimentos. E por fim, o princípio da flexibilização, que tem como objetivo a construção pedagógica coletiva, viabilizando que essas práticas sejam sempre retomadas na reflexão, avaliação, planejamento e ação.

A missão, conforme o PPP de 2021, estabelece que a escola deve “Selecionar e organizar situações que propiciem às crianças condições básicas para que elas se desenvolvam integralmente e tenham garantido o direito de aprendizagem”. Acrescenta ainda que a escola está fundada no respeito às diversidades e às fases do desenvolvimento da criança, considerando que o trabalho pedagógico parte de vivências que estimulem o prazer pela descoberta nos estudantes.

Para além disso, assim como é estabelecido pelo *Currículo em Movimento do Distrito Federal* (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2014a), a instituição se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, tendo por base que a escola não pode deixar de considerar o contexto social de sua comunidade local no que envolve aspectos econômicos e culturais, bem como para pensar estratégias de superação aos desafios do cotidiano escolar.

Seus eixos integradores em harmonia com a Base Nacional Comum Curricular (BCNC) e o *Currículo em Movimento do Distrito Federal* para o ensino infantil são: educar, cuidar, brincar e interagir. Os campos de experiências envolvem o conviver, o brincar, o participar, explorar, expressar e se conhecer; para isso, o PPP afirma que é preciso reconhecer o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento: o Eu, o Outro e o Nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (SÃO SEBASTIÃO, 2021).

Em diálogo com a Resolução CNE/CP 01/2004, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” por meio do Parecer CNE/CEB Nº 14/2015, a escola, em sua “Proposta Pedagógica: Brincando e Encantando com Histórias” e com o seu projeto de Festival de Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Indígena, reconhece a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento humano e para as aprendizagens relacionadas ao eu, ao outro e ao espaço.

Ainda, considera que no âmbito curricular em todas suas dimensões (formal, real e oculto) os elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais são incorporados e revisados ao longo do ano letivo, pois a escola promove atendimento com critérios para a qualidade da Educação Infantil em direção à inclusão das diferenças e para a inclusão das crianças afro-brasileiras, indígenas e periféricas. Esses documentos codificam um pensamento escolar para construções coletivas e plurais, movendo atividades pedagógicas relacionadas às literaturas, às brincadeiras e às festividades afro-brasileiras e indígenas. Essas intervenções dizem respeito à valorização da diversidade étnico-racial, em consciência política e histórica sobre a diversidade do Brasil, bem como no fortalecimento de identidades e de direitos para o combate ao racismo estrutural e institucional.

Nesse sentido, a escola demonstra compromisso e consonância com a Lei nº 11.645/2008, que alterou a Lei nº 10.639/2003, estabelecendo e propondo diretrizes curriculares para o estudo das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Com esse projeto em vista, os professores buscam ressaltar em sala de aula a cultura e a história de forma a considerar as identidades afro-brasileiras e indígenas como elementos constituintes e formadores da sociedade brasileira, considerando essas identidades e povos como sujeitos da história que devem ter seus

pensamentos valorizados no âmbito da Educação. Para isso, os professores são incentivados ao encontro de leituras com intelectuais afro-brasileiros e indígenas, assim como são incentivados a levar para sala de aula música, culinária e danças, de forma a manter o lúdico do aprendizado no brincar da Educação Infantil.

Além disso, o Centrinho reconhece que a Lei nº 11.645/2008 foi uma das grandes conquistas para o reconhecimento social dos povos afro-brasileiros e indígenas, cuja obrigatoriedade não inclui a Educação Infantil; entretanto, as professoras percebem no seu cotidiano escolar a necessidade de essas temáticas serem abordadas, uma vez que o racismo demonstra-se presente entre as diferentes relações no ambiente escolar. Segundo Fran, nessa fase (das crianças de 3 a 5 anos de idade) já são nítidas situações de racismo nas brincadeiras, na negação da relação com os colegas de turma e até mesmo nas relações com as professoras negras. Por esse motivo, torna-se necessário considerar os dispositivos antirracistas para a Educação Infantil, abarcando elementos importantes que valorizem as histórias e as culturas afro-brasileiras e indígenas em sua pluralidade e diferenças.

### 3.2 Meu encontro com o Centrinho

Em abril de 2022, a escola me convidou, por intermédio da Fran, para participar de uma roda de conversa num sábado letivo, contribuindo na formação de professores. Esta atividade acontece na escola todos os anos. Foi-me solicitada uma apresentação sobre a Lei de nº 11.645/2008. O estudo dessa lei faz parte do projeto antirracista da escola, a qual promove um conjunto de ações envolvendo os docentes com o estudo e os debates coletivos, no tempo-espço das coordenações pedagógicas, sobre a educação para as relações étnico-raciais e seus respectivos dispositivos legais relacionados à Educação Básica. A Figura 10, a seguir (à esquerda), é do meu primeiro diálogo com as docentes da escola. Na foto da direita, estou juntamente com a Fran:

**Figura 10:** Formação de professores



Fonte: Imagem acervo pessoal (2022).

Naquele dia a escola estava toda decorada e a gestão disponibilizou uma mesa com os livros e recursos didáticos antirracistas. Pesquisadores e ativistas locais foram convidados para as rodas de diálogos com as professoras, a fim de que os novos docentes atuantes, como professores temporários, pudessem se aproximar aos saberes e conhecimentos com as temáticas trabalhadas na escola.

**Figura 11:** Mesa para os docentes



Fonte: Imagem acervo pessoal (2022).

A partir disso, tive a oportunidade de ir construindo relações internas na escola; as idas foram tornando-se cada vez mais consolidadas e frequentes, e os docentes, num gesto de acolhimento e confiança, foram me convidando para acompanhar suas práticas nos espaços de formação. Nas rodas de conversa sobre as práticas educativas usualmente realizadas na escola, por vezes surgiam divergências de ideias, desabafos sobre dores e perspectivas comuns que analisam as práticas promovidas ao longo do ano letivo. Um trabalho artístico e cultural que me chamou a atenção versa sobre pinturas nos muros da escola, retratando a luta antirracista da instituição (Figura 12). No ano de 2022, o mural teve por pintura a bandeira do Brasil, juntamente com a representação afro-brasileira e indígena:

**Figura 12:** Mural principal do CEI 01



Fonte: Imagem acervo pessoal da autora (2022).

Os murais dos corredores estavam marcados por um conjunto de atividades realizadas pelos estudantes, com pinturas e desenhos que representavam os tecidos e os fenótipos do corpo afro-brasileiro, e também preenchidos por desenhos de indígenas pintados pelas crianças; por vezes as imagens retratam o indígena de forma genérica.

Em outra lógica, os murais eram vivos com atividades das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas colocando em questão que esses são temas que não devem ser tratados apenas em datas estipuladas no calendário escolar, como o mês abril, em que se comemora na cultura escolar o “Dia do Índio”, ou o mês de novembro, em que se comemora a “Semana da Consciência Negra”. Faz parte do planejamento dessa escola atividades transversais aos conceitos ao longo dos dois últimos bimestres do ano letivo.

**Figura 13:** Murais de dentro da escola





Fonte: Imagem acervo pessoal, registros de setembro de 2021.

Além disso, algo que me chamou a atenção é que os docentes sempre me mencionaram com tom de orgulho sobre os seus recursos didáticos, que ao longo de 10 anos foram ganhando corpo por seus investimentos e atividades. Não é uma tarefa fácil adquirir esses recursos materiais, e com o tempo, zelo e valorização os produtos passaram a ocupar a maior parte das prateleiras da sala de materiais didáticos. Dentre esses recursos, há instrumentos musicais afro-brasileiros, caixas de tecidos africanos, livros com histórias afro-brasileiras e indígenas e brinquedos.

**Figura 14:** Recursos didáticos

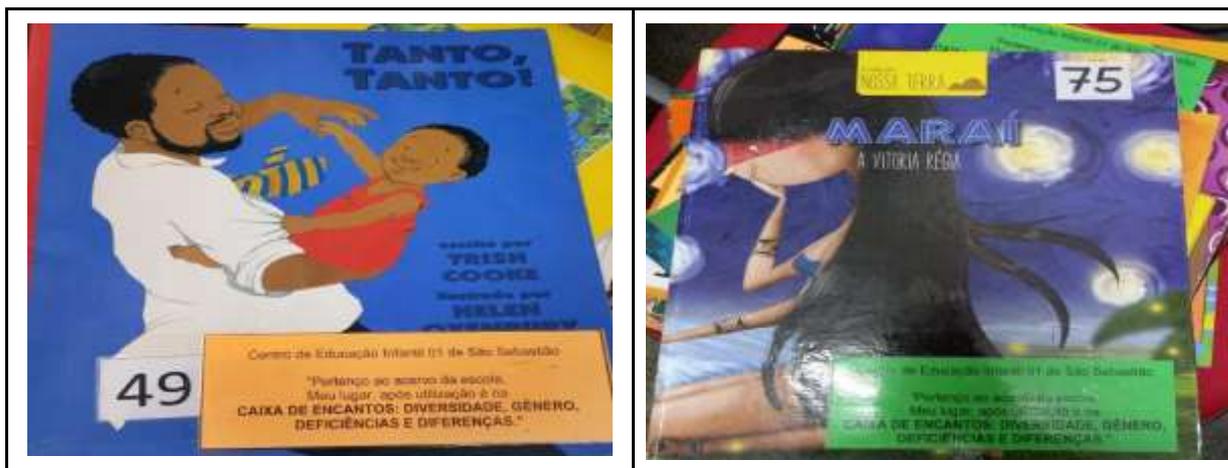


Fonte: Imagem acervo pessoal, registros de setembro de 2021.

Outros recursos didáticos que foram adquiridos ao longo do tempo de projeto são os livros literários relacionados a temáticas das relações étnico-raciais, que em sua maioria remetem a produções elaboradas por autores negros e indígenas. A escola possui duas caixas grandes com mais de 30 livros em cada – uma caixa para cada temática. Os professores, ao longo da formação docente (formação promovida pela escola), são instigados ao encontro desses livros e a leva-los para a sala de aula.

Maria Angélica (2022), docente negra responsável pela biblioteca da escola, afirmou: *“muitos professores pegam material, muito material. Pegam aqui e ali fora, eles nunca pegaram tantos livros como tá pegando agora, muitos livros mesmo. Quando possível entro na sala e conto histórias.”*

**Figura 15:** Livros literários



Fonte: Imagem acervo pessoal, registros de setembro de 2021.

Sobre o cotidiano das práticas educativas em sala de aula, Fran afirma que por vezes trabalhou de forma crítica as autoimagens que as crianças desenhavam sobre si; em um exemplo, ela afirma: *“na caixa de lápis de cor comum temos o marrom e o preto e a partir disso vamos questionando os estudantes sobre seus desenhos e de como eles estão de desenhando.”* A coordenadora acrescenta que a escola fez um investimento em caixas de lápis de cor com cores de pele diferentes para que as crianças pudessem trabalhar suas identidades e fazer seus desenhos se representando.

A coordenadora também questionou sobre algumas situações recorrentes na escola em relação aos professores: *“como a pessoa [docente] desenvolve atividades e trabalhos antirracistas tão bacanas, mas se posiciona contra as políticas de cotas? [...] conversa de maneira tão delicada com os alunos, mas em suas práticas do dia a dia parece que não entende nada.”*

O mundo adulto na escola ainda é um desafio, pois evidência práticas racistas que são veladas e negadas por alguns docentes. Isso demonstra a importância da educação para as relações étnico-raciais na formação docente. Ainda, num contexto de análise crítica a Cleyde, diretora da escola, afirma que *“o Centrinho se depara com um desafio no que diz respeito à rotatividade dos professores temporários. Todo ano a composição e o corpo docente é diferente”*. Assim sendo, a formação dos docentes com foco para as relações étnico-raciais exige

um pontapé inicial a todo ano letivo. Numa perspectiva positiva, os docentes podem germinar seus aprendizados em outras instituições educativas. Mas para a direção, só é possível seguir com o projeto antirracista na escola promovendo recursos para a formação dos docentes. Ao mesmo tempo, a coordenação afirmou que os docentes chegam à escola com deficiência na formação. O estudo com perspectivas antirracistas na graduação poderia favorecer as práticas educativas do cotidiano escolar.

Silva e Costa (2018) afirmam que esse trabalho não é simples, pois requer vontade de superar os preconceitos historicamente arraigados em muitos de nós. Ainda assim, o CEI 01 demonstra caminhar aos pouquinhos, valorizando suas conquistas anuais em direção ao aprendizado coletivo.

### **3.3 Colhendo frutos: “*eu acho que deveríamos criar um projeto (antirracista) para todas as escolas. Isso não deveria ficar só pra gente.*”**

No encontro de Coordenação Pedagógica durante a formação docente relacionada à Lei nº 11.645/2008, em março de 2022, professoras levantaram a pauta de que a questão antirracista não pode ser percebida como temática a ser tratada apenas com os estudantes do Ensino Fundamental, isto é, deve-se considerar os pequenos, a Educação Infantil, uma vez que as crianças e a comunidade escolar revelam por diferentes contextos imaginários negativos sobre as culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas. Na roda de conversa, uma professora temporária da escola afirmou: “*Eu acho que deveríamos criar um projeto [antirracista] para todas as escolas. Isso não deveria ficar só pra gente.*”

Considerando todo esse aparato legal que tanto nos retroalimenta com frutos nutritivos, a escola lócus desta pesquisa – CEI 01 de São Sebastião – tem em seu projeto “Festival de Valorização da Cultura Afro-brasileira e Indígena” o objetivo de: “Proporcionar condições aos alunos, professores e demais profissionais, de apropriarem-se de novos saberes sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, bem como proporcionar o reconhecimento e valorização dos alunos em relação às suas identidades e histórias.” (SÃO SEBASTIÃO, 2021).

Em seus relatos, as professoras sustentam que a educação antirracista pode favorecer o respeito e a empatia com todas as pessoas, no combate aos crimes raciais e aos pré-conceitos, construções de conhecimentos relacionados aos direitos e deveres de todo cidadão para uma convivência plural, estudos e trabalhos em direção de mudanças sociais, a aceitação do Outro e o respeito às diferenças, uma formação do povo brasileiro, valorizando as culturas afro-brasileiras e indígenas, bem como o empoderamento das pessoas pretas em respeito às suas identidades e culturas.

Algumas professoras, por vezes, afirmaram que a educação antirracista é importante para que os estudantes saibam que todos somos iguais. Outras reconhecem que essa educação deve ser aprofundada numa perspectiva de diferenças. E, porventura, as professoras em geral concordam que a escola é um espaço estratégico para desconstrução do racismo.

Com isso, percebo que os dispositivos legais podem favorecer e instigar na Educação Básica construções de projetos pedagógicos e práticas pedagógicas outras, não eurocêntricas e em consonância com a pluralidade social, política e histórica do Brasil. No entanto, a implementação dessas leis é, ainda, um desafio para muitas instituições de ensino. São comuns no cotidiano escolar práticas pedagógicas sobre essas temáticas desconectadas das pautas e lutas dos povos afro-brasileiros e indígenas. Também são comuns reproduções de atividades apenas para cumprimento das leis e/ou datas comemorativas, como da “Consciência Negra” e do “Dia do Índio”.

A professora A<sup>4</sup> afirma que *“infelizmente quando o professor vai falar com os alunos sobre os Índios pela primeira vez, eles não sabem o que é Índio.”* A professora B acrescenta que *“por causa do preconceito, muitos pais acham que indígena é somente aquele que vive na mata, estereotipando. Não entendem a cultura. Alguns não aceitam muito bem.”* Logo, a educação, nesse caso, pode favorecer reproduções exóticas e equivocadas sobre esses povos, reforçando o racismo. Esses fatores apontam para a necessidade de promover o engajamento das professoras com práticas antirracistas contínuas durante todo o ano letivo, problematizando a visão de que a mera transmissão de conteúdos relacionados às históricas culturas indígenas e afro-brasileiras são suficientes para combater o racismo, educar para as relações etnico-raiciais e favorecer uma educação antirracista. Também torna-se pertinente uma formação qualificada que capacite e municie as professoras para uma abordagem adequada desses temas.

A formação qualificada é particularmente importante, pois, como observa a professora C, o racismo e o preconceito podem se apresentar de muitas formas: *“Algumas crianças têm medo quando recebemos a visita de indígenas na escola e choram, querem sair do ambiente onde estão.”* A docente D já percebe diferente esse cenário e afirma que *“as crianças são abertas e noto que são curiosas quanto à temática.”* Para a Professora E,

*A maior dificuldade é como abordar essa temática numa linguagem que contemple crianças tão pequenas e fugir da tradição histórica de escravidão, sem deixar de falar da luta pela igualdade. Pois nessa idade a escravidão é algo muito forte pra se trabalhar. Mas como não falar de todo sofrimento. Isso pra mim é o mais difícil.*

---

<sup>4</sup> Os nomes são apresentados pela função/alfabeto para diferenciar as falas das professoras. No meu primeiro encontro com elas, numa reunião pedagógica promovida pela escola, acordamos que as narrativas não seriam expostas no trabalho com seus nomes; aquelas que se sentissem à vontade para apresentar suas falas seguidas do nome próprio assinaram o termo de consentimento do uso da narrativa e imagem. Portanto, este trabalho apresenta em fictício os nomes daqueles profissionais que desejaram ou não se posicionaram pelo termo de consentimento.

Considerando as falas das professoras, cheguei a uma série de reflexões. Primeiramente, considero que o encontro intercultural das crianças com as lideranças indígenas requer preparo, tanto da parte docente como dos educandos, pois o rompimento das imagens negativas sobre o índio genérico é preciso para evitar encontros com perspectivas de tornar indígenas como o exótico ou como aquilo que assusta e/ou dá medo.

É importante considerar que nossa sociedade brasileira está apoiada em uma hegemonia de caráter monocultural. O campo da Educação não se difere disso. Seus atores sociais, ainda que carregados de boas intenções e sem consciência sobre o racismo, reproduzem imagens exóticas e estereotipadas sobre o Outro. Por sua vez, as crianças pequenas, ainda que não tenham nascido racistas, revelam o estranhamento com as diferenças, e esses fatores dizem muito sobre a estrutura de poder colonial moderna a qual opera de forma simbólica e silenciosa nos imaginários sociais.

Um outro ponto que considero pertinente é o fato de as professoras por vezes se perceberem desafiadas a trabalhar com a temática dos povos indígenas e afro-brasileiros na Educação Básica, especialmente com as crianças pequenas, visto que estão num área sem o apoio do Estado, sem recursos didáticos, sem as condições e o direito de terem tido uma formação profissional qualificada para tal serviço. Nesse sentido, a temática se demonstra numa condição de militância docente, pois esses atores sociais buscam através de seus recursos pessoais materiais que possam auxiliar a educar para as relações étnico-raciais.

Ainda, considero que o testemunho da professora aponta para um entendimento já consolidado no debate acadêmico acerca do conteúdo da educação antirracista: é fundamental falar da dor e das múltiplas violências que caracterizam a nossa história colonial, ao mesmo tempo que é decisivo evidenciar aspectos positivos sobre esses povos para construções de imagens positivas em reconhecimento de suas culturas e cosmopercepções, bem como de suas lutas e resistências que rompem e confrontam injustiças cognitivas e sociais (FLOR DO NASCIMENTO, 2019; SILVA; COSTA, 2018). Isso implica operar com perspectivas de aprendizagem para além do ensino baseado na transmissão de conteúdo, mobilizando práticas pedagógicas que eduquem para o antirracismo por meio da (con)vivência entre os diferentes, bem como do reconhecimento, visibilidade e valorização positivas das culturas e saberes dos povos e sujeitos periféricos e subalternizados.

As professoras demonstraram disposição para se engajar em processos pedagógicos que permitiram o reconhecimento positivo das imagens africanas, afro-brasileiras e indígenas. Essas experiências revelam desafios e possibilidades de ações colaborativas para transformar a experiência das professoras na abordagem da educação para as relações étnico-raciais. Para isso, um recurso importante são os materiais didáticos que podem subsidiar práticas educativas

contextualizadas. A professora F enfatiza esse aspecto: “*Tínhamos pouco livros didáticos com a temática, mas que são bons e pouco material na internet. Mas a escola tem buscado seus recursos próprios e esse cenário está mudando.*” Essa narrativa mostra também o engajamento da própria instituição para assegurar o acesso a esses saberes e conhecimentos.

Além disso, por meio dos encontros com as professoras durante seus processos formativos, entrei em diálogo com relatos de violência, dor e sofrimento, com o racismo vivido pelas pessoas pardas, negras e indígenas. Percebi também a presença de diferentes imaginários coletivos estereotipados sobre as histórias e culturas dos povos africanos e indígenas, muitas vezes misturados com referências discursivas negativas ligadas às identidades raciais e às referências afro-brasileiras e indígenas.

Notei, após um conjunto de encontros com as docentes, que ao abordar a Educação para as Relações Étnico-Raciais, tendo como apoio a Lei nº 11.645/2008, as possibilidades nascem a partir da abertura das diferentes experiências e relatos dos envolvidos sobre suas percepções, suas autoimagens e as inúmeras violências simbólicas que vivenciam no seio familiar e nos espaços institucionais a partir de suas características fenotípicas, como a cor de suas peles, a textura de seus cabelos, seus traços físicos. O entusiasmo delas nesses processos pedagógicos permite o autorreconhecimento positivo de suas identidades, (re)encontros com suas origens e ancestralidades.

Ademais, numa perspectiva de análise crítica, percebo que as professoras engajadas e motivadas no trabalho com a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” também revelam desafios vivenciados em virtude de lacunas em seus processos formativos no Ensino Superior (SANTOS; GOMES, 2018). Em sua maioria, as professoras que tomam a frente da educação para as relações étnico-raciais demonstram compromissos com movimentos políticos sociais antirracistas e buscas por caminhos teóricos antirracistas com autores afro-brasileiros e indígenas.

Santos (2015) afirma que atores da educação, descomprometidos com as temáticas antirracistas, veem as relações étnico-raciais como dispersão ou inchaço curricular. Sendo que a inserção dessas áreas de conhecimento nas licenciaturas pode contribuir na atuação cidadã e profissional, permitindo aos sujeitos outras perspectivas do pensar, sentir e agir *com/no* mundo. Considero que a formação profissional antirracista é um campo que necessita de atenção.

Para Santos (2017, p. 11), “a inclusão excludente da população negra às instituições educativas é histórica no Brasil”. O silenciamento dos mundos, conhecimentos e saberes afro-brasileiros e indígenas evidencia o racismo institucional. Autoras revelam que a evasão da população negra na educação é influenciada pelo abafamento que negligencia as violências no ambiente: “as barreiras identificadas como o epistemicídio e o não reconhecimento institucional

dos sofrimentos dificultam a possibilidade de transformação do sofrimento advindo trabalho de estudar em prazer.” (OLIVEIRA; NUNES; ANTLOGA, 2019, p. 120).

### 3.4 “*Não existe lápis cor de pele*”

“*A gente trabalha desde o início com eles que não existe lápis cor de pele*”, afirma a coordenadora Fran. Para ela, esse é o primeiro passo para que as crianças da Educação Infantil possam refletir sobre suas identidades e as identidades étnico-raciais do Brasil. Vale considerar que o Brasil, bem como o DF e São Sebastião, lócus desta pesquisa, é marcado por uma maioria de pessoas negras. Nesse sentido, torna-se pertinente nosso olhar para as concepções dos responsáveis e familiares das crianças, professores e funcionários dos serviços gerais sobre raça-cor, numa perspectiva de como se autodeclaram e como reconhecem as crianças. Ainda assim, busco trazer a própria percepção das crianças sobre sua cor de pele, uma vez que o Centrinho já desenvolve esse trabalho crítico.

Vale sinalizar que Munanga (2004) compreende a raciologia como uma ideologia colonialista imposta para legitimar o colonialismo. O conceito ideológico de *raça* é utilizado para naturalizar uma relação econômica de exploração e dominação. Do ponto de vista científico, o conceito de *raça* é uma classificação equivocada e ideológica que serve a interesses econômicos, políticos e sociais. Movimentos da negritude ressignificam esse conceito como forma de resistência e de afirmação da positividade e do orgulho de suas identidades negadas. Raça não existe como conceito biológico, mas como conceito sociológico, utilizado para explicar e combater o racismo e para desconstruir imagens negativas relacionadas a valores morais, estéticos e intelectuais. Ainda, diante do mito da democracia racial, de que “somos todos iguais”, que procura invisibilizar o debate sobre o racismo, grupos historicamente dominados pelo discurso racista passaram a afirmar sua negritude no sentido político.

Nesse sentido, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) afirma que 43% dos brasileiros se autodeclaram como brancos; 47%, pardos; e 9,1%, pretos; sendo que as autodeclarações de pardos se mesclam com as de preto, uma vez que os pardos são fruto do processo de miscigenação entre etnias. Portanto, pode-se dizer que a população do País é composta, na sua totalidade, por pessoas pretas, num total estatístico de 56,1%. E pouco menos de 1%, amarelos ou indígenas.

No DF, conforme a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD, 2014a), as mulheres pretas e pardas são maioria da população total: a população se autodeclara como 28,72% mulheres negras; 28,47% homens negros; e por fim, 23,36 mulheres não negras; e 19,17% homens não negros. E como mencionado na seção sobre São Sebastião, essa região

administrativa é composta por: 55,4% da população se declaram pardas; 31,3%, brancas; 11,4%, pretas; e, por fim, 1,6%, amarela.

Segundo Munanga (2003), o conceito de *raça* surge através das ciências da Zoologia e Botânica como noção para designar uma linhagem específica dentro de uma espécie. O conceito de *raças puras* foi acionado para legitimar cientificamente as relações de dominação; e foi a partir do XVIII que a cor da pele passou a ser um fator crucial na classificação dos seres humanos. Em seguida, a classificação passou a considerar outras características humanas, tais como o formato do crânio, nariz, características do cabelo, dentre outras. Com isso, sujeitos pretos, assim como indígenas, foram colocados na desumanização de seus mundos, formas de ser, pensar e existir.

Nesse sentido, a história do Brasil foi desenhada a partir de um racismo estrutural; e ainda que estejamos num caminho para o antirracismo em diferentes esferas, as políticas dessa luta são recentes e nosso meio social é gerenciado pelos 500 anos de genocídio do povo preto e indígena. Bem como pelo epistemicídio de seus mundos mentais e cognitivos e pelo ecocídio de seus mundos territoriais. A cultura, a tradição e a identidade do preto e indígena no Brasil se remetem a um lugar de dor; portanto, é difícil para muitos deixar de se afirmar como pardo para ser o preto. Ainda assim, os movimentos antirracistas organizados acabam por gerenciar aspectos positivos sobre a cultura, história e identidade daqueles que foram colocados no lugar de subalternização.

### **3.5 “A professora Bruna é branca, a professora Bárbara é marrom e o Homem Aranha é vermelho e azul”**

Quando perguntei às crianças *Qual a cor da professora Bruna?*, em peso responderam: branca. Em seguida, um menino muito participativo da turma falou bem alto e com aquele tom de quem domina sobre o assunto: “*A professora Bruna é branca, a professora Bárbara é marrom e o Homem Aranha é vermelho e azul.*”

Antes de perguntar às crianças sobre suas concepções de *raça/cor*, busquei identificar de onde elas são. Numa de minhas intervenções pedagógicas que realizei na sala de aula da professora Bruna, perguntei aos estudantes: “*Onde vocês moram?*.” Escutei diferentes respostas: “*Eu moro em Brasília; São Sebastião; Tia, moro no Brasil; Eu moro no Zumbi dos Palmares.*” Zumbi dos Palmares é um bairro de São Sebastião com pouca infraestrutura e com cerca de 4 mil habitantes. O nome do local surge das ocupações em interlocução com os movimentos políticos locais. Perguntei aos estudantes: *Vocês conhecem o Zumbi dos Palmares?*. Em conjunto, a resposta foi que “não”. Então perguntei: “*Quem mora perto da escolinha?*”. Em peso me responderam: “EU!”. “*E quem mora longe da escolinha?*” Foram três que disseram “eu”. Em

sua maioria, as crianças pegam ônibus para ir até a escola, ainda que sejam de São Sebastião. Em seguida, conversamos sobre raça/cor que se identificam, e as respostas foram:

**Figura 16:** Fotografias de raça/cor das crianças



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

A intervenção sobre a autodeclaração dos estudantes foi realizada em outubro de 2022, último bimestre do ano letivo, após um conjunto de atividades que foram realizadas pela a escola. Em minha primeira tentativa para identificar a autodeclaração das crianças em agosto, elas não sabiam me responder e falavam cores aleatórias como amarelo, azul, verde. Percebi que as crianças não entendiam minha pergunta sobre a cor da pele. A partir disso, a professora da turma me informou que ainda não tinha introduzido atividades pedagógicas trabalhando a percepção das crianças sobre raça/cor.

**Figura 17:** Fotografias de raça/cor das demais crianças



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Totalizando essas respostas numa perspectiva visual ampla, de uma turma com 27 estudantes as respostas foram (Figura 18).

**Figura 18:** Autoafirmação da raça/cor das crianças: dezembro de 2022, final do ano letivo escolar do Distrito Federal

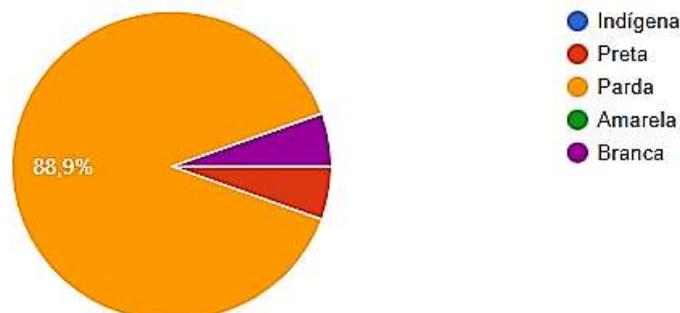


Fonte: Acervo de dados pessoais da pesquisa (2022).

Em 2022, a escola atendeu cerca de 479 estudantes; a gestão escolar fez o levantamento sobre raça/cor das crianças a partir da percepção de seus responsáveis, sendo que apenas 30 crianças foram declaradas como pretas/negras; 209, pardas; 112, brancas; 1 (uma), indígena; 7 (sete), amarelas; e cerca de 120 famílias não declararam nada. Em um questionário 18 docentes

responderam sobre sua percepção de raça/cor dos estudantes. E de modo geral os docentes percebem a maioria das crianças como pardas (Figura 19):

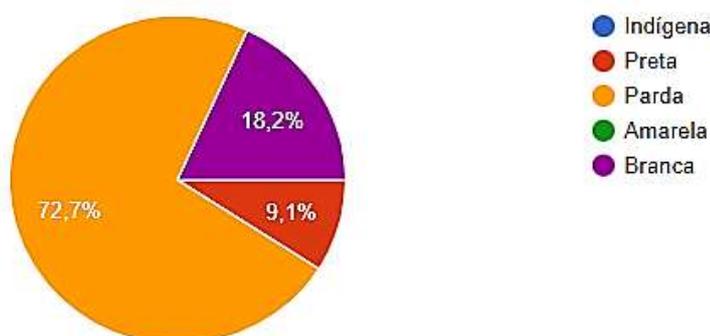
**Figura 19:** Raça/cor em porcentagem pela percepção docente



Fonte: Acervo de dados pessoais da pesquisa (2022).

Este mesmo recurso foi utilizado durante a entrevista semiestruturada realizada com 11 funcionários dos serviços gerais da escola. E na perspectiva dos desses a maioria das crianças também se confirmam como pardas (Figura 20):

**Figura 20:** Raça/cor em porcentagem pela percepção dos funcionários



Fonte: Acervo de dados pessoais da pesquisa (2022).

Essa instituição conta com 23 professoras, da área de atividades, graduadas em Pedagogia. No total, são 64 funcionários na escola, envolvendo profissionais terceirizados responsáveis pela limpeza, vigilância e cozinha, bem como os gestores e professores. E considerando a declaração sobre raça/cor das crianças na percepção das famílias, dos docentes e dos funcionários dos serviços gerais, em sua maioria trata-se de crianças pardas. Em perspectiva de minhas observações, a escola é composta, em sua grande maioria, por crianças negras/pardas, e a minoria é branca.

Como as crianças se percebem numa das atividades que realizei durante a aula de uma professora efetiva da escola, sem diálogo sobre o conceito de raça e racismo, solicitei que as crianças se desenhasssem e os resultados foram esses apresentados pela Figura 21:

**Figura 21:** Atividade diagnóstica: autorretrato em 2022



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa (2022).

Orientei que fizessem um desenho sobre si, podendo também colocar pessoas da família nos desenhos. A coordenadora Fran da escola afirma que desde cedo eles buscam inserir os lápis de diferentes cores de pele nas salas de aula e que os docentes são instigados a trabalhar sobre o colorismo. Nessas atividades, bonecas negras são introduzidas na caixa de brinquedo das salas de aula, reproduzindo aspectos positivos sobre a beleza negra. Quando a criança evidencia falas ou negação sobre sua cor, em conjunto, intervenções são pensadas pela escola.

**Figura 22:** Atividade diagnóstica: autorretrato em 2022



Fonte: Acervo pessoal de pesquisa (2022).

Observa-se que nem todas as crianças apresentam sua autoimagem como branco ou negro; algumas se fizeram com outras cores, como exemplo temos a imagens de autorretrato em azul. Ainda assim, considerando minhas experiências em outras escolas de São Sebastião onde

atuei como docente, reconheço que os incentivos positivos sobre a beleza negra têm influenciado significativamente em autorretratos condizentes com as identidades dos educandos.

### 3.6 “Sou negra até o meu cabelo não é bom”.

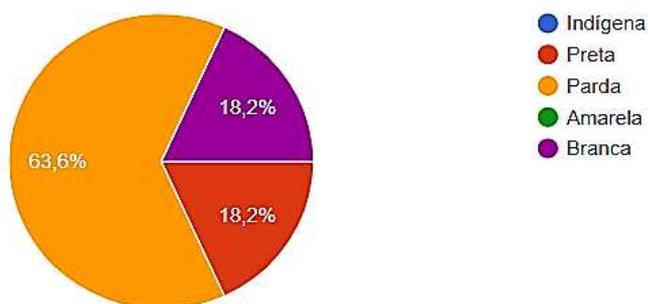
Em uma entrevista com 11 funcionários dos serviços gerais – limpeza, alimentação, portaria –, perguntei como se autodeclararam na perspectiva de raça/cor. Durante essa entrevista, me deparei com uma senhora com mais de 15 anos na instituição, que afirmou: “*Sou negra, até meu cabelo não é bom.*” Sua expressão não demonstrou inquietação, pelo contrário, ela falou com naturalidade enquanto procurava por chaves numa gaveta da escola.

Ainda na entrevista que aconteceu de forma individual, perguntei a uma outra mulher com mais de 50 anos de idade e negra que atua na instituição há 20 anos: “*A senhora já sofreu ou conhece alguém que sofreu racismo na escola?*.” Sem demora ela narra sobre uma situação:

*Tem isso, eu já passei por isso. Teve uma vez que o pai chegou procurando uma pessoa e eu falei: “moço eu trabalho aqui.” Ele procurou uma pessoa branca para ser atendido. De vez em quando tem uns pais que olham esquisito pra mim. Teve uma mãe que me perguntou: “O que você está fazendo aqui ainda? Mas aí eu deixo quieto.”*

Outra funcionária da escola, com mais de 15 anos na instituição, disse: “*Racismo a gente percebe pelo olhar, a gente sente, a gente percebe que tem mesmo. Até semana passada as pessoas negras também eram racistas. É difícil ser negro*”. Percebo a maioria dos funcionários como pardos e negros. Dos 11 entrevistados, apenas dois funcionários se identificam como negro, sete como pardos e os demais como brancos (Figura 23):

**Figura 23:** Raça/cor dos funcionários dos serviços gerais da escola



Fonte: Acervo de dados pessoais da pesquisa que foram obtidos em 2022.

Numa dessas conversas uma funcionária apresenta reflexões fortes sobre o seu empoderamento afro-brasileiro:

*a gente tem que ser a gente. Eu gostava de passar chapinha no cabelo e parei de fazer isso. Agora eu deixo o meu cabelo cacheado. Todo mundo gosta porque eu mostro quem*

*eu sou. Quem alisa quer sair da origem, quer se identificar diferente. Na escola eu aprendo sobre isso.*

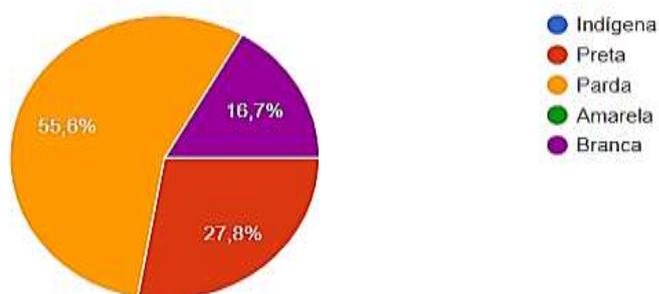
A partir dessa narrativa podemos perceber que o projeto antirracista da escola promove a valorização e um conjunto de intervenções que reverberam relações positivas e de orgulho da negritude. Em outra entrevista, quando perguntei sobre o projeto antirracista da escola, com objetivo de identificar os elementos e conceitos que os funcionários movem sobre suas identidades, ela disse: *“É ruim a gente falar isso porque depois sai os comentários. Mas a gente sente as diferenças do preto com branco. A gente bate de frente o tempo todo com isso. Mas só no olhar a gente sente a diferença.”* Com essa fala identificamos que o racismo é uma dessas violências que opera de diferentes formas, pelo invisível e velado, mas quem sofre sente. E quem sente sabe que é por sua condição de ser.

### **3.7 “Certa vez uma criança citou que tinha medo de gente preta”.**

Ao final do ano letivo de 2022 disponibilizei um formulário para os docentes da escola com perguntas relacionadas ao projeto antirracista promovido pela escola e sobre suas percepções em relação ao racismo e antirracismo. Para facilitar o acesso às narrativas deixei que o formulário pudesse ser respondido de forma anônima. Ao me deparar com as respostas das 18 docentes, em que 38% eram funcionários temporários, na pergunta “Já sofreu ou conhece alguém que sofreu racismo na escola?”, uma docente afirmou: *“Certa vez uma criança citou que tinha medo de gente preta. E outra criança me disse que riam dela por ela ter o cabelo de bombril, por ser crespo.”* A partir dessa narrativa, percebi que ainda que na Educação Infantil as crianças sejam pequenas, elas não movem os conceitos de *raça* e *racismo* como os adultos, mas movem ações racistas e sentem o racismo. Em narrativas outras sobre a mesma pergunta, quatro professoras afirmaram que já perceberam crianças rejeitando docentes negros.

Numa roda de conversa com os professores, uma docente afirmou que um de seus alunos, com objetivo de afetar negativamente o amiguinho em sala de aula, disse ao outro: *“Macumba!”*. Naquele momento ela percebeu que a palavra foi movida de forma pejorativa e que carrega em si os imaginários negativos sobre a cultura e religiosidade africana. Numa perspectiva sobre o corpo docente do CEI 01, linha de frente que cotidianamente se depara com situações de racismo, suas autodeclarações sobre *raça/cor* evidenciam que os brancos representam uma minoria, em peso, os docentes são pardos/negros:

**Figura 24:** Raça/cor dos(as) professores(as)



Fonte: Acervo de dados pessoais da pesquisa (2022).

Além disso, os docentes apresentaram narrativas comuns sobre o trabalho pedagógico antirracista, pois disseram que é preciso respeito, independentemente da raça, cor, etnia e crença; a maioria acrescentou de diferentes formas que as pautas sociais são importantes para o ambiente escolar e que a escola é um instrumento para uma sociedade mais justa.

## CAPÍTULO 4: FESTIVAL DE VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA



Fotografia do acervo institucional do Centrinho do ano de 2019.

Pindorama, Pindorama  
Mas os índios já estavam aqui  
Pindorama, Pindorama  
Já falavam tupi-tupi  
Só depois, vêm vocês  
Que falavam tupi-português  
Só depois com vocês  
Nossa vida mudou de uma vez  
(Palavra Cantada, 1998)<sup>5</sup>

Em 2013, chega no Centrinho a estudante Favour, oriunda do continente africano.

*Essa aluna do continente africano chegou na escola falando inglês e não sabíamos como lidar com ela. E o continente africano era algo muito distante para a gente. Ao mesmo tempo percebemos que estava tendo nas salas de aula situações de racismo das crianças e famílias com as professoras negras. Então a gente buscou a Lei de nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (Cleyde, 2022).*

A partir disso, o projeto nasceu como “*uma política de ação afirmativa, de reparação, de reconhecimento e de valorização da nossa história, cultura e identidade. É uma forma de*

---

<sup>5</sup> Música tocada cotidianamente no ambiente escolar do Centrinho, nos momentos de acolhimento das crianças em que as famílias deixam os pequenos na escola.

*contribuir com uma sociedade mais igualitária com total respeito a todos os indivíduos e a diversidade”.* (Fran, 2022).

**Figura 25:** Favour, estudante de 2013



Fonte: Acervo pessoal do CEI 01 de São Sebastião.

Sua chegada marcou o ambiente escolar: suas roupas eram diferentes, com mais panos e, por vezes, com mais cores. Sua fala não era em português, e sim, em inglês. Sua cultura, até mesmo para os demais da turma de educação infantil, representava o desconhecido. De forma sensível e visando a integração da criança na escola em respeito a sua cultura e forma de ser, a escola percebeu a necessidade de integrar ações pedagógicas em respeito às diferenças.

Cleyde (2022), diretora da escola, afirmou:

*Até aquele momento ainda não sabíamos bem por onde começar, mas mesmo assim decidimos que era chegada a hora de dar início ao processo contínuo de aprender fazendo. Esse foi o primeiro pontapé para o nascimento do nosso projeto, conhecido como Festival de Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Indígena.*

Narrativas comuns das professoras do Centrinho apontam que no ano de 2013 reflexões de novas práticas educativas sobre diversidade afro-brasileira e indígena ganharam peso no ambiente escolar. Essas pautas demonstravam-se insurgentes, considerando o contexto identitário dos educandos, periféricos, e em sua maioria pardos e negros. Não somente por esse aspecto, a escola já vinha percebendo racismo nas relações interpessoais de crianças com as professoras negras. A chegada da estudante Favour incentivou o início do compromisso com atividades antirracistas.

A escola apoiou-se na Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” - que completava seus 10 anos. A escola buscou desde então recursos teóricos e materiais didáticos que pudessem favorecer a educação antirracista reconhecendo para fins pedagógicos a ludicidade e os aprendizados do brincar, como também as aprendizagens relacionadas ao eu, ao outro e ao espaço.

Esse engajamento contou com construções coletivas e plurais, movimentando atividades pedagógicas relacionadas às literaturas, às brincadeiras e às festividades afro-brasileiras e indígenas. E a partir disso, intervenções que dizem respeito à valorização da diversidade étnico-racial, em consciência política e histórica sobre a diversidade do Brasil, bem como no fortalecimento de identidades e de direitos para o combate ao racismo estrutural e institucional passaram a fazer parte da identidade escolar.

Nesse caminho, o projeto foi desenhado coletivamente e revisado ano após ano; para tanto, as professoras foram e ainda são instigadas a pesquisar, estudar para fomentar ações pedagógicas comprometidas com o contexto da sociedade brasileira, considerando as identidades e povos como sujeitos da história que devem ter seus pensamentos valorizados no âmbito da educação. Numa esfera de materialização, os professores foram colocados ao encontro de leituras com intelectuais afro-brasileiros e indígenas; foram instigados a levar para sala de aula música, culinária e danças, de forma a manter o lúdico do aprendizado no brincar da Educação Infantil.

Cleyde (2022) afirma que:

*Ao tempo que estávamos na busca de outras orientações pedagógicas para estudos e fundamentação da práxis pedagógica com as crianças pequenas tivemos a certeza de que o nosso projeto não trata apenas do ato de cumprimento da legislação por uma obrigatoriedade, tínhamos por compromisso social a busca de trabalhar a educação antirracista na infância em reconhecimento positivo sobre a valorização da história e cultura do povo brasileiro.*

A diretora acrescenta que eles tiveram enquanto gestão escolar que acionar materiais teóricos e o diálogo com os sujeitos e movimentos afro-brasileiros e indígenas da comunidade local em direção a uma formação do corpo docente qualificada e comprometida com a educação antirracista. O aprendizado tornou-se algo do cotidiano escolar e vivenciado a partir de práticas educativas interculturais.

Por vezes, Fran percebeu que foram reproduzidas atividades que reforçam imagens estereotipadas sobre os povos afro-brasileiros e indígenas, pois considerando que os docentes não possuem uma formação que os prepara para a perspectiva antirracista, algumas atividades acabavam por folclorizar essas histórias e culturas, sendo essa uma realidade comum e naturalizada no cotidiano de muitas escolas da Educação Básica (SILVA; COSTA, 2018).

Portanto, este capítulo dedica-se ao projeto do CEI 01. Primeiramente, vamos tratar dos caminhos antirracistas acionados pela escola, considerando sua auto-organização no PPP da instituição no que diz respeito ao trabalho pedagógico desenvolvido dentro do tempo-espço dos 10 anos do projeto do “Festival de Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Indígena” é desenvolvido. Em seguida, no espaço de diálogos de fronteira, buscamos trazer as narrativas dos docentes sobre o projeto. Depois, na parte vivendo o antirracismo com o lúdico, apresentam-se as atividades que são movidas pelas professoras no contexto da sala de aula. E, considerando o trabalho artístico cultural presente nos muros da escola pelos ativistas e artistas antirracistas de São Sebastião, apresentam-se os muros da escola, os quais dialogam com as identidades plurais do Brasil. Essa seção é encerrada com uma menção ao prêmio Educar Equidade Racial, com a qual a escola foi contemplada, no ano de 2022, e que reverberou reações positivas em sua comunidade local.

#### **4.1 Caminhos antirracistas**

Assim, com o apoio de estudos, de pesquisas coletivas e em diálogo com os movimentos antirracistas, a escola aos poucos tem mobilizado outras formas de implementar a educação antirracista e questionado suas próprias práticas. Anualmente, um projeto antirracista é discutido nas coordenações pedagógicas de forma autocrítica pelas docentes com o objetivo de favorecer uma educação positiva perante as culturas e as histórias dos povos afro-brasileiros e indígenas.

Com esse projeto, a gestão escolar promove ações que caminham por três eixos: a) formação entre os docentes envolvendo o estudo e os debates coletivos, no tempo-espço das coordenações pedagógicas, sobre a educação para as relações étnico-raciais e seus respectivos dispositivos legais relacionados à Educação Básica; b) elaboração de um conjunto estruturado de ações pedagógicas pensadas de forma coletiva pela gestão escolar, professores, comunidade escolar que perpassam o ano letivo escolar; e c) ainda durante a execução das atividades, discussões sistemáticas acerca dos resultados das atividades realizadas a partir de observações individuais da equipe escolar.

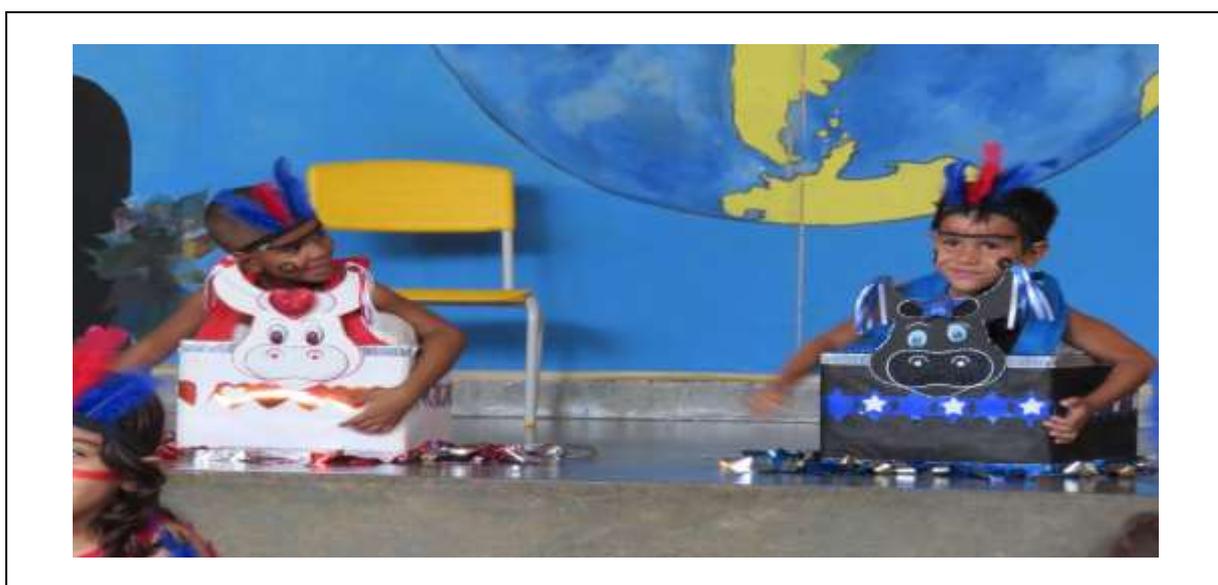
Esses três eixos consistem em: a) Revisão e debate da bibliografia contemporânea produzida sobre a Educação para as Relações Étnico Raciais, privilegiando autores afro-brasileiros e indígenas, reunindo leituras para discussão sistemática de aspectos teóricos e metodológicos com vistas ao aprimoramento da abordagem antirracista no cotidiano escolar; b) Ações pedagógicas baseadas em propiciar aos atores envolvidos, especialmente aos estudantes, experiências e vivências baseadas no atravessamento de diferentes saberes, não apenas disciplinares, mas também aqueles provenientes das epistemologias afro-brasileiras e indígenas, das convergências entre essas histórias e culturas e diferentes linguagens, como a música, o

cinema, a literatura, a oralidade e artes plásticas e corporais; e c) Discussões acerca dos resultados das atividades realizadas a partir de observações individuais dos professores e de toda a equipe escolar. Com estes debates, são pensadas e acionadas ferramentas para superação dos desafios que surgem no cotidiano escolar com as atividades antirracistas.

Além disso, a escola promove anualmente o projeto Festival de Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Indígena, atividade que conta com a construção coletiva e que acontece há cerca de 10 anos. Esse evento tem por temática principal a valorização das culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas, em consideração à Lei nº 11.645/2008. Seu principal instrumento de conhecimento é a Educação para as Relações Étnico-Raciais para a Educação Infantil. Busca-se trabalhar com esse perfil de estudantes a valorização das diferenças, as diversas identidades, o reconhecimento da história e cultura do território e da comunidade local, a ancestralidade e a memória. Esses elementos são trabalhados de forma lúdica, envolvendo o desenvolvimento das crianças, a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação, bem como o reconhecimento do corpo e dos movimentos, dos sons e cores, e ainda são acionados o Eu, o Outro e o Nós. Por meio de um conjunto de atividades pedagógicas as turmas oferecem à comunidade local apresentações.

Desta forma, o CEI 01 de São Sebastião desenvolve trabalhos pedagógicos movendo literaturas, brincadeiras e festividades afro-brasileiras e indígenas, buscando a valorização e o respeito às histórias e culturas desses povos com o objetivo de combater o racismo. O movimento repercute em todo ano letivo, com festas envolvendo a comunidade local de São Sebastião. Para melhor descrever como são essas apresentações, apresento, a seguir, um conjunto de imagens que me foram partilhadas ao longo da pesquisa, evidenciando apresentações que aconteceram nos diferentes momentos desses 10 anos de projeto na escola.

**Figura 26:** Registros do Festival de Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Indígena











Fonte: Acervo do CEI 01 São Sebastião.

Essas atividades apresentadas buscaram: auxiliar na formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento; o reconhecimento de suas identidades em construção de sua autoimagem positiva e da autoconfiança; e, ainda, o desenvolvimento da autoestima sobre suas características físicas. Com isso, busca-se, também, permitir aos alunos um contato com a história de suas raízes; conhecer músicas, brincadeiras, ritmos e a musicalidade afro-brasileiras e indígenas; desenvolver a linguagem em valorização à oralidade; e por fim desenvolver a criatividade e a imaginação. Esse trabalho envolve os conhecimentos construídos na escola com as experiências do seu cotidiano, bem como as trocas com a sua comunidade local no que tange aos movimentos políticos sociais antirracistas e a participação das famílias.

Antes dessas apresentações serem consolidadas e pensadas pela equipe escolar, a gestão promove um conjunto de encontros dos docentes com ativistas locais e com pesquisadores, para favorecer seus estudos sobre práticas educativas antirracistas. Num desses encontros de 2022, especificamente em abril, fui convidada para a roda de conversa com os docentes, naquela época a escola buscava estratégias para se retroalimentar de novas práticas e enfrentamento aos desafios novos causados pela pandemia da Covid-19.

#### **4.2 Diálogos de fronteiras: em busca uma formação docente antirracista**

*Cada ano é um aprendizado, a gente vai identificando os erros, os acertos e o que pode ser mudado. Para isso a gente foca bastante na formação de professores porque estamos atendendo crianças de Educação Infantil de 4 a 5*

*anos de idade. Aí, num relato pessoal, quando eu estava na sala de aula, nos primeiros anos do projeto, a gente focava muito na escravidão. Aí com tempo a gente foi entendendo que era muito assustador para as crianças pequenas esse foco da dor da escravidão. Um dia eu levei uma trilha sonora triste e contei a história da escravidão, os meninos começaram a chorar e eu não entendia. E a partir dessa experiência na sala foi que eu percebi que não é por aí o caminho. Não era para trazer essa dor da escravidão.* (Relato apresentado pela Fran no evento da Conane em Março de 2023 na UnB.)

Na formação dos professores a escola passou a trazer pessoas ativistas, artistas e o Movimento Negro e indígena local para participarem de encontros com as professoras, buscando assim elementos positivos sobre ser negro e indígena no contexto brasileiro. Esses diálogos com as professoras acontecem durante as coordenações pedagógicas na escola, especificamente nos dois primeiros bimestres do ano letivo. Por vezes em sábados letivos, rodas de conversa são promovidas oferecendo atividades que possam afetar as professoras positivamente para o movimento antirracista. Numa dessas atividades, fui convidada para falar sobre a Lei nº 11.645/2008, e na abertura da roda de conversa a coordenadora Fran (2022) afirmou aos docentes presentes:

*[...] a gente foi começando e foi fazer com muitos erros e sempre reavaliando: “isso é legal, isso não é.” Agora, uma coisa que eu quero colocar também é que eu mesmo me tornei negra quando eu comecei a trabalhar nesse projeto aqui na escola. E às vezes você fala assim: “mas você nasceu negra”, eu nasci negra, mas eu fui ter consciência sobre isso durante o projeto.”*

Em seguida, ela acrescentou suas reflexões aos docentes novos da escola:

*Então a partir do momento em que eu cheguei nessa escola e trabalhei efetivamente esse projeto que eu comecei a estudar. Aí uma coisa que acontece muito é que parece assim, ah, a Kelly, eu vou falar pela Kelly, porque a Kelly também já me falou isso assim, Francinéia e Kelly são negras e são pessoas que gostam de ativismo, estão à frente do projeto por isso, mas é porque a gente se sente tocada e a gente gosta de estudar, de falar, mas cabe a todos também estarem nesse projeto, estarem nisso. Aí a Cleide veio já com uma identidade mais indígena, que é algo que toca mais a ela e ela foi estudar mais, foi trazer... Oh, comprou esses quadros belíssimos que pertencem ao acervo pessoal dela [risos].*

Mencionei com os docentes sobre o racismo religioso e que considero importante o seu rompimento, pois as religiões de matrizes africanas são remetidas a algo negativo por nossos imaginários sociais. Minha fala reverberou num conjunto de divergências; e as professoras se colocaram contra e me afirmaram que a temática religiosa africana não deve entrar na escola, ao tempo que as crianças são incentivadas a rezar para Deus antes do lanchinho, bem como no encontro no pátio de forma coletiva. Uma docente efetiva da escola, que afirmou publicamente ser cristã, disse:

*eu acho que a coisa mais bacana desse projeto é a questão do respeito. Só fazer uma alteração no que a Bárbara falou, quanto a questão de colocar fogo nos terreiros, né? Isso não acontece só lá, eu vou te falar aqui como católica mesmo. O ano passado nós*

*tivemos dezesseis ataques à igreja, só católica, só católica. Foram ao todo trezentos e sessenta e quatro ataques no ano passado, entre igrejas católicas, evangélicas e mesquitas, só no Brasil. [...] Semana passada mataram mais de cinquenta pessoas dentro de uma igreja, então acho que o problema é que todas as religiões sofrem ataques, isso não é uma questão única das religiões africanas.*

Em seguida, uma docente, que já vivenciou e experienciou o Candomblé, entrou na roda de conversa tentando espaço de fala, ora ou outra, foi interrompida por vozes mais altas. Ao final da roda de conversa, a direção e gestão escolar me chamou para pedir desculpas pelas falas da docente sobre religiões de matriz africana e me explicaram que esse é um debate bastante delicado para a comunidade escolar e para a comunidade local, pois em maioria as famílias das crianças são cristãs. Ainda nessa conversa sinalizei que são comuns divergências sobre práticas educativas antirracistas. E que considero a divergência um caminho rico para o aprendizado.

Um outro momento da roda de conversa que muito afetou as docentes foram as narrativas de uma professora efetiva negra que tem mais de 10 anos na escola que contou que sofre racismo cotidianamente ao ir trabalhar na escola, que a comunidade de São Sebastião não conseguiu ainda aceitá-la como professora, como servidora pública, como mãe solo e como alguém independente:

*Eu sou perseguida, mais perseguida... Por que que a minha casa que eu arrumei, que eu fiz, que eu fiz a minha casa que eu arrumei, por que ela não pode ser bonita? Simplesmente porque eu sou mulher, porque eu moro com meu filho, porque eu sou negra? Eu não posso ter minha casa, eu não posso ir ao banco. Eu não posso tirar dinheiro, não posso porque eu sou negra. Não posso porque sou mulher, eu não tenho homem dentro da minha casa, eu não tenho homem e sou negra. A perseguição é cotidiana, e ela, e ela... As pessoas acham: "ah não, mas está melhorando, agora tem negro na novela", gente é sempre, é sempre assim, sempre.*

Em outros momentos a roda de conversa também revela imaginários comuns sobre desigualdades sociais e também por vezes nos coloca em relevo o racismo velado. Numa dessas conversas uma professora temporária da escola afirmou:

*O Brasil é preconceituoso com a parte social também, "quem é rico pode tudo", interessa tudo, e eu tenho um amigo negro na minha cidade, que aprendeu a trabalhar e virou o homem mais rico da minha cidade, e todo mundo bajula ele. Entendeu? Eu sou filha adotiva e sofri na pele o preconceito dentro da escola, dentro da sociedade: "você é filha de fulano de tal, você não parece com ele não", então o Brasil é extremamente preconceituoso em todos os âmbitos e as pessoas só falam, só tratam bem por dinheiro, muito dinheiro, não é pouco não.*

Essas atividades têm proporcionado encontros interculturais dos estudantes e docentes com as lideranças indígenas e dos movimentos afro-brasileiros. Há dois anos a escola recebe a visita do povo Fulni-ô para dialogar com os estudantes e narrar sobre suas culturas e formas de perceber e coabitar no mundo; nessa visita as crianças são beneficiadas com a oportunidade de se aproximarem da diversidade cultural indígena no Brasil; e a diversidade da língua, por exemplo, significa mais que falar diferentes idiomas, traz em si cosmologias, tradições e

manifestações significativas para uma educação problematizadora diante do silenciamento aos povos indígenas que historicamente foi constituído na educação. No entanto, o estranhamento dos docentes com essa atividade é grande; aparenta que tem abertura, mas durante os encontros Fran percebe em alguns docentes o estranhamento quando os indígenas falam em assuntos relacionados à fé e religiões, quando há uma negação daquela cosmopercepção de mundo que diverge da cristã.

Além disso, geralmente essas presenças dos movimentos culturais e identitários indígenas e negros locais levam para a escola as musicalidades e contos voltados à cultura popular do coco, maracatu, dentre outros gêneros musicais. E na perspectiva sobre as religiões de matriz africana, Fran afirma que uma professora teve interesse em trabalhar com as histórias das religiões de matriz africana com as crianças, mas houve uma preocupação da equipe docente acerca da repercussão que esse debate poderia gerar na comunidade familiar e por esse motivo esse debate nunca foi tratado nas práticas educativas, como podemos ver neste relato da coordenadora: “há um estranhamento muito forte, inclusive dos próprios professores, então, qualquer conversa sobre religiosidade africana não é aberta. E nem entra nos estudos dos professores da escola porque isso ainda é um tabu”. Alguns livros sobre essa temática de religiões africanas foram adquiridos para a escola, mas a coordenadora conta que os professores não usam esses materiais.

Ainda nesse diálogo

*[...] uma vez veio o pessoal do Boi de Seu Teodoro<sup>6</sup>; eles têm uns tambores que esquentam, quando eles acenderam o fogo para esquentar o tambor [risos] era família pegando os meninos e indo embora, porque esquentar o tambor e trazer todo aquele som assustou. A história do Boi de Seu Teodoro fala que o Padre foi ressuscitar o boi e as professoras não gostam.*

A coordenadora conta que a história faz parte da lenda, mas que os professores consideram um absurdo o conto dizer que o “Padre” ressuscitou um “Boi” como se isso fosse algo profano. Assim, a escola busca levar as questões mais para o aspecto cultural, para evitar o afastamento da comunidade da temática. Diante disso, é comum no Centrinho a temática sobre a religião de matriz africana não ser trabalhada na formação dos professores, nas práticas educativas com as crianças, bem como no Festival de Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Indígena que a escola promove no último bimestre do ano letivo.

Outro elemento rico que surgiu das narrativas da coordenadora é que é necessário para a educação antirracista o diálogo com os brancos, chamando-os para o reconhecimento do racismo

---

<sup>6</sup> A história do Boi de Seu Teodoro remete-se ao Teodoro Freire, que chegou em Brasília em 1963 vindo do Rio de Janeiro para construir a capital como outros trabalhadores “candangos”. Sua herança cultural é do Boi de Seu Teodoro, que foi declarado Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial, por meio de seu registro no Livro de Celebrações do Distrito Federal, em 2004, pois pertence ao núcleo de folclore, onde se pode brincar o Boi, o Tambor, a Quadrilha e se promove a difusão das tradições populares maranhenses.

estrutural de nossa sociedade; sobre a Lei nº 11.645/2008, ela afirma que esse projeto de lei não foi elaborado apenas para o engajamento das pessoas negras, é necessário o engajamento de todos, inclusive das pessoas brancas. No entanto, ela não conhece projetos antirracistas para a Educação Infantil em outras escolas públicas, sendo esse um debate urgente, pois a luta antirracista necessita do dismantelamento dos privilégios da branquitude e de todos privilégios que ela reverbera.

Para melhor expressar sobre essas visitas interculturais na escola que tanto acessam os docentes numa perspectiva de formação como as crianças numa perspectiva de festividades, compartilho a seguir imagens que me foram disponibilizadas ao longo da pesquisa de mestrado, as quais são relacionadas aos diferentes contextos desses 10 anos de projeto na escola:

**Figura 27:** Formação docente do Festival de Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Indígena









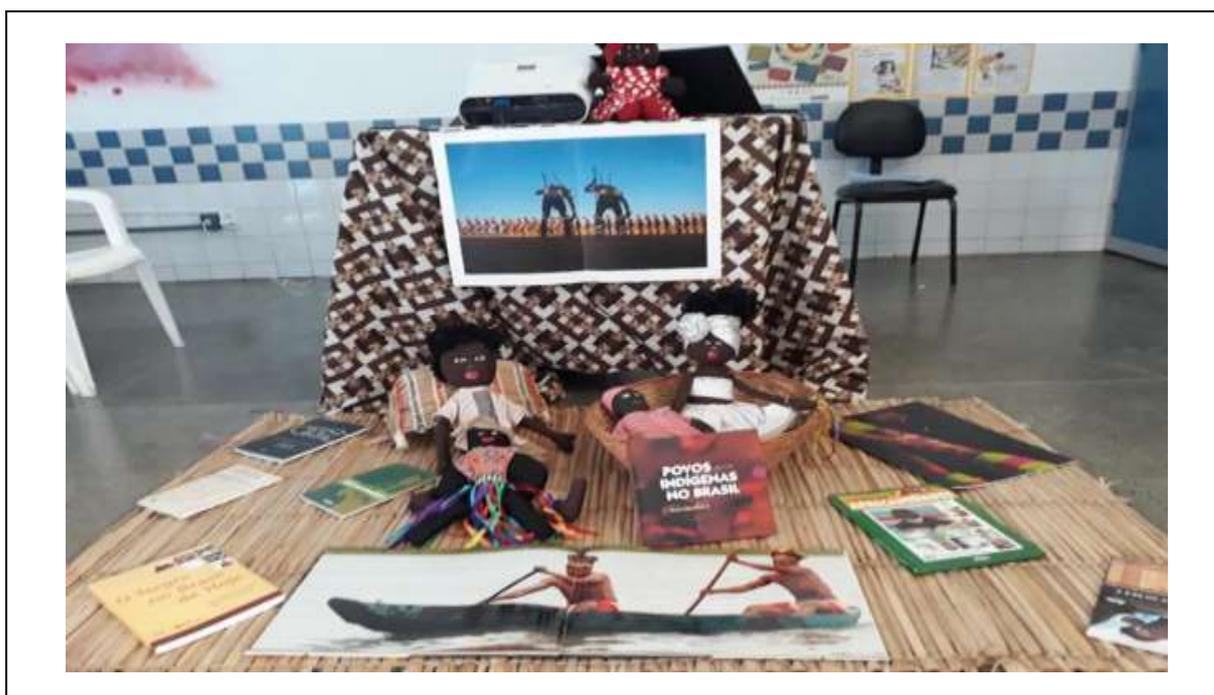
Acervo do CEI01 de São Sebastião.

Nas imagens apresentadas acima, podemos observar um conjunto de coletivos participando do ambiente escolar, tais como: Samba de Brasília (2013); Batukenjé (2014); Boi de Seu Teodoro (2015); Grupo Aruê (2013 até 2019); Lelê – Dançarinas (2018); Martinha do Coco e as Sabastianas (2018); Escritor Kamu Dam Wapichana (2019); Reycha Diabate do Costa do Marfim (2019). Nesse movimento, as crianças dançam e são incentivadas a soltar seus cabelos crespos e cacheados, participando de desfiles em representação da beleza negra.

Numa perspectiva específica para a formação docente há encontros com sujeitos e ativistas de Brasília apenas para os docentes; nesses espaços acontecem rodas de conversa e oficinas. Alguns registros sobre essas vivências revelam encontros com o cineasta Takumã Kaiukuro; Iberê liderança do povo Guarani; professora e pesquisadora Ildete Batista, que é ativista negra; diálogos com o povo Funi-ô; oficina com Rabi Batuqueiro; encontro de diálogo com o pesquisador Pablo Ravi, dentre outros. Todo os anos, no primeiro bimestre escolar, o Centrinho convida alguns sujeitos para o diálogo inicial com os docentes.

É nesse espaço que o projeto da escola é apresentado aos professores novatos; além disso, a escola apresenta seus recursos didáticos e literários que podem ser disponibilizados nas salas de aula, dentre outros livros sobre as leis e as práticas antirracistas.

**Figura 28:** Registros de ações promovidas pela escola para o processo formativo das professoras









Fonte: Acervo do CEI 01 de São Sebastião.

A partir do contato com o Movimento Indígena, Fran (2022) afirma que:

*por meio da parceria com eles que fomos entender que o dia do Índio não é para ser comemorado. Então no dia 19 de abril a gente não comemora o dia do Índio na escola. A gente faz toda a desconstrução com os professores. A gente entendeu que precisa saber qual o povo que a gente está estudando e que a gente precisa passar para os alunos que aquela pintura (pintura corporal) tem um significado. A Erika do Povo Wassú de Alagoas trouxe pra gente duas pinturas, uma para homens e outra para mulheres. Uma para festividades e outra para momentos religiosos.*

Com isso, observei que a escola busca ter o cuidado com o estudo sobre a diversidade indígena no contexto do Brasil, reconhecendo que cada cultura tem suas especificidades e, conseqüentemente, rompendo com o imaginário do índio genérico tão trabalhado no dia 19 de Abril no cotidiano das escolas.

Esse conjunto de atividades envolvendo os docentes gerencia ideias e práticas educativas que são levadas para a sala de aula a partir da autonomia pedagógica dos docentes. Com incentivo da gestão escolar as atividades vão ao encontro do projeto antirracista da escola. *“A gente fala para a professora: escolhe um povo indígena, trabalhe a história, a cultura e traz duas pinturas desse povo. E para os professores a gente trabalha os conceitos sobre os povos indígenas do Brasil. Eu: Pra isso a escola conta com visita de indígenas na escola.”* (Fran, 2022).

Ainda com esses avanços, outras reproduções acabam afetando o contexto do Centrinho, o que coloca em questão a formação de docentes, mesmo que estes acionem o diálogo com o Movimento Indígena Educador; as práticas acionadas por algumas docentes reproduzem imaginários dos indígenas como aqueles das florestas, semi nus, com cocares, com pinturas corporais e maracás. As crianças entram em contato com saberes que são transgressores pelos encontros interculturais com as lideranças indígenas locais, ao tempo que se deparam com atividades que reproduzem a cultura indígena numa perspectiva genérica.

Ainda em escuta às narrativas de Fran (2022):

*A partir das experiências a gente vai identificando aquilo que precisa ser mudado. Teve um ano que uma professora comprou peruca afro para as crianças, então a gente trabalhou a questão do Black face. Então todo ano a gente já trabalha isso na formação das professoras. Teve outro ano que colocaram as meninas com topinho na apresentação do festival, aí a gente já foi falar sobre a sexualização do corpo da mulher negra. Todo ano a gente vai aprendendo mais e trabalhando diante do que está acontecendo, né.*

*[...] Ildete [Pesquisadora e professora da educação básica do Distrito Federal] tem um trabalho muito bom com a literatura, ela trouxe para a gente um olhar cuidadoso com os livros. Não é porque o livro tem a ilustração de pessoas negras que a história contada no livro não terá racismo. Então a Cleyde [diretora da escola] é uma pessoa que sempre vai ter esse olhar na hora de realizar as compras dos livros nas livrarias para montar as nossas estantes na escola.*

No ato da compra desses livros, atualmente, a escola reconhece a importância de acionar imagens positivas sobre ser negro no contexto do Brasil. Com isso, os livros literários buscam

ênfatizar a beleza, a cultura e a diversidade afro-brasileira e indígena, e a partir disso os docentes podem trabalhar o racismo. Primeiramente, acionam contatos positivos de encontro das crianças com os materiais, em seguida, entram em diálogo com aquilo que é mais delicado no que tange ao racismo.

O Centrinho reconhece a importância da pauta antirracista entre os docentes; para tanto, o desafio não é pequeno e exige fôlego. Por esse motivo, a gestão escolar busca incentivar as professoras para o encontro com os conceitos e elementos sobre o racismo e o antirracismo: *“gente todo mundo precisa ler e estudar, vamos começar por um artigo e a partir disso a gente vai discutindo o nosso projeto, não é possível tocar esse trabalho com uma pessoa só. A gente precisa estudar para levar esses conhecimentos para os alunos, desse contexto todo que a gente vive.”* (Fran, 2022).

Aos poucos o trabalho antirracista tem ganhando espaço, tanto no cotidiano escolar como no local de São Sebastião. A gestão escolar em diferentes encontros me afirmou que as famílias cada vez mais têm apoiado o projeto. Fran (2022): *“Muitos pais e mães vão até a gente agradecer pelo nosso trabalho. Eu como mãe negra entendo o quanto é difícil falar para minhas filhas sobre a dor de ser negra.”*

#### **4.3 Vivendo o antirracismo com o lúdico**

As atividades das salas de aula envolvem música, culinária e danças, de forma a manter o lúdico do aprendizado no brincar da Educação Infantil. Nos dois primeiros bimestres a escola trabalha a formação dos professores. Nos dois últimos bimestres do ano letivo a escola promove o encontro das crianças com as atividades para as relações étnico-raciais. Por fim, no último bimestre, através do Festival de Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Indígena a comunidade local e as famílias podem apreciar os aprendizados do ano letivo por meio das apresentações das turmas.

**Figura 29:** Conjunto de registros de ações pedagógicas promovidas pelo CEI 01

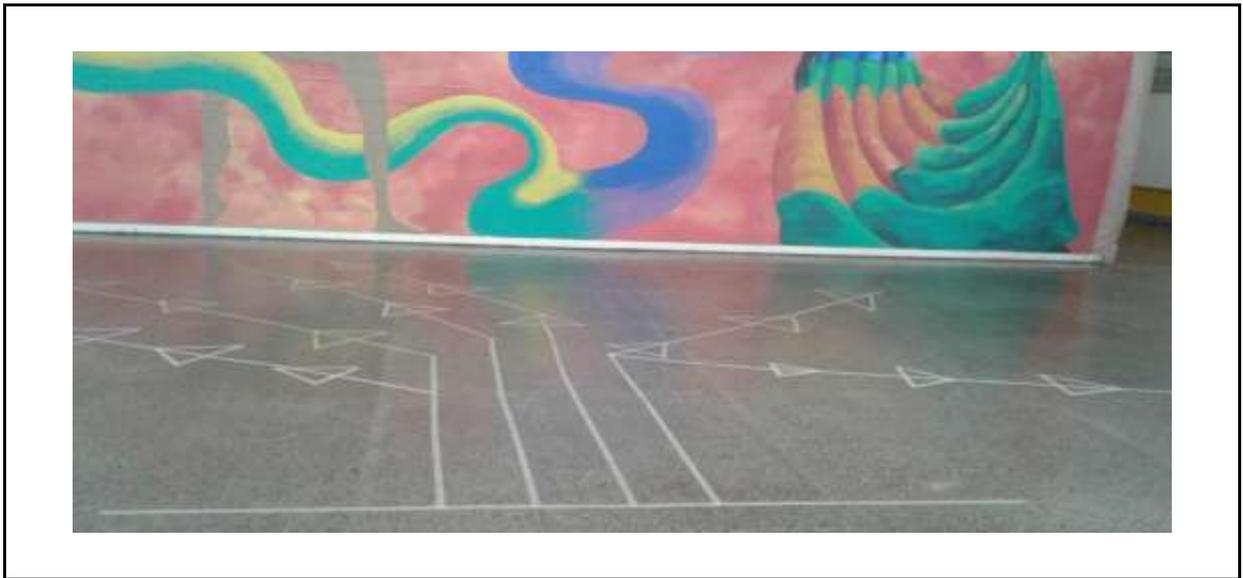












Fonte: Acervo CEI 01 de São Sebastião.

A professora Thainá Rodrigues, responsável pelas atividades de Educação Física, trabalha na escola desde de 2017 e desenvolve um conjunto de atividades relacionadas a jogos e brincadeiras indígenas e africanas:

*Eu gosto de pegar nos mapas com as crianças, gosto que eles peguem e usem todos os seus sentidos, trago o mapa do Brasil e falo um pouco da história do Brasil, o mapa do mundo, o mapa africano e a gente fala de quando os negros vieram, a forma que eles vieram. Eu digo que somos africanos, somos brasileiros, estamos todos juntos e misturados e somos pela formação, pela família de cada um. Então a gente traz um pouco dessa história, e então eu falo sobre a África, sobre as brincadeiras da África.*

A partir desse pontapé inicial a docente introduziu no cotidiano escolar a amarelinha africana, representada nesta última fotografia.

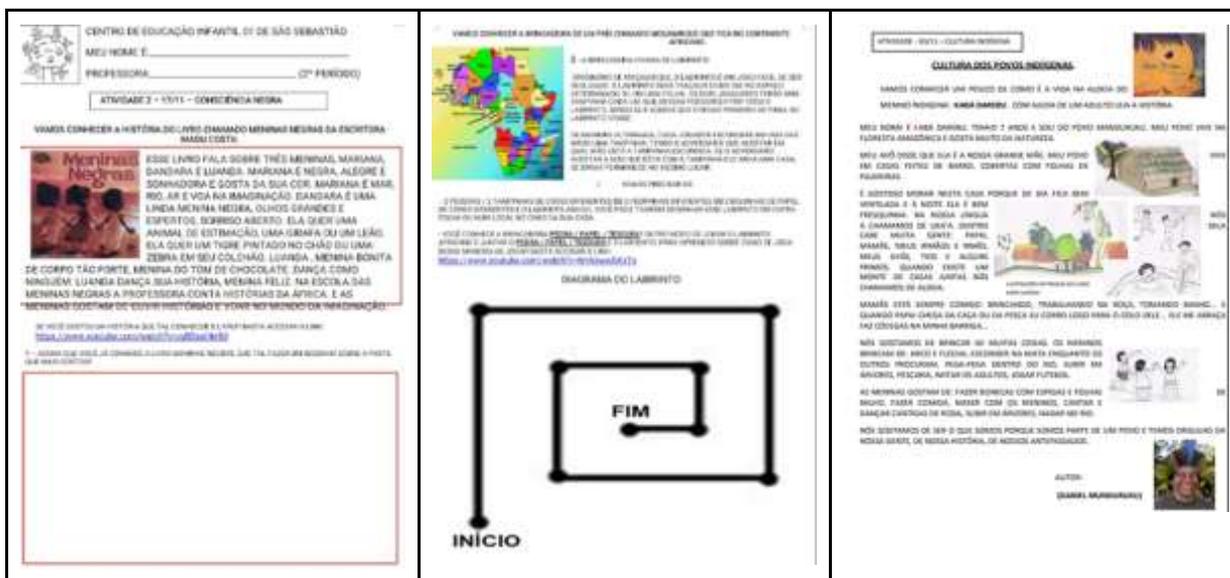
A origem das brincadeiras é estudada, e para vivenciar o lúdico, as brincadeiras são experienciadas por todas as turmas da escola; em alguns momentos são adaptadas para incluir as diferentes idades e contextos da Educação Infantil. A professora afirma também que com o tempo foi percebendo a necessidade de incluir atividades semelhantes relacionadas à temática indígena.

*Mostro para as crianças o mapa do Brasil, de onde vem a comunidade e de onde vem a brincadeira e digo que lá também tem crianças que são como a gente que gostam de brincar. As crianças que estão na natureza têm muitas brincadeiras com animais, tem muito a ver com as plantas e com os desafios de onde eles moram. Então as crianças do Centrinho brincam de forma diferente, mas a gente tem muita coisa para aprender, então a gente experimenta.*

A professora também acrescentou em suas narrativas que pelos encontros interculturais que acontecem na escola as crianças podem fazer as suas associações das brincadeiras e jogos indígenas com as visitas indígenas. Aos poucos as crianças vão se envolvendo com todas as atividades e ao final do ano vivenciam o desfecho que é o Festival de Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Para além das atividades lúdicas e artísticas, a escola trabalha com atividades pedagógicas que seguem para as salas a partir de instruções prévias apresentadas em dia de coordenação pedagógica, sendo algumas dessas (Figura 30):

Figura 30: Atividades impressas



Fonte: Acervo CEI 01 de São Sebastião.

As atividades impressas que são disponibilizadas pelas docentes envolvem contos africanos e indígenas, bem como reflexões sobre a identidade das crianças da escola. A Educação Infantil é a vivência de atividades, todas com contação de histórias, realização de desenhos e intervenções relacionadas a coordenação motora fina e grossa. Para tanto, diferentes recursos são disponibilizados; e para os maiores – terceiro segmento – crianças entre 4 e 5 anos de idade –, os professores inserem essas atividades em folha A4 com conceitos étnico-raciais que são conduzidos considerando as necessidades da turminha.

Além disso, atualmente a escola tem vivenciado desafios novos no que diz respeito ao projeto antirracista. Fran (2023) afirma que: *“neste ano estamos com 32 alunos por sala de aula e isso dificulta o nosso trabalho. Para uma educação antirracista com o brincar e uma escuta sensível é quase que humanamente impossível. Não dá para fazer com a mesma qualidade.”* Considerando o contexto de racismo que se engendra no Brasil e se manifesta nas escolas e pelas escolas, pensar a educação antirracista não é uma tarefa fácil. Professores apontam que o quantitativo de estudantes por sala de aula aumentou após a pandemia da Covid-19. Durante o isolamento da pandemia, São Sebastião recebeu diferentes famílias da Venezuela, dentre essas pessoas indígenas, o povo Warao que até hoje busca a garantia de direitos básicos como a alimentação e acesso à educação. Além disso, diferentes famílias passaram a viver sem a garantia

do transporte escolar, mesmo sendo residentes do meio rural e distantes da escola, e isso influenciou diretamente na garantia da presença dessas crianças na escola e, nesse caso, os mais vulneráveis foram os mais afetados.

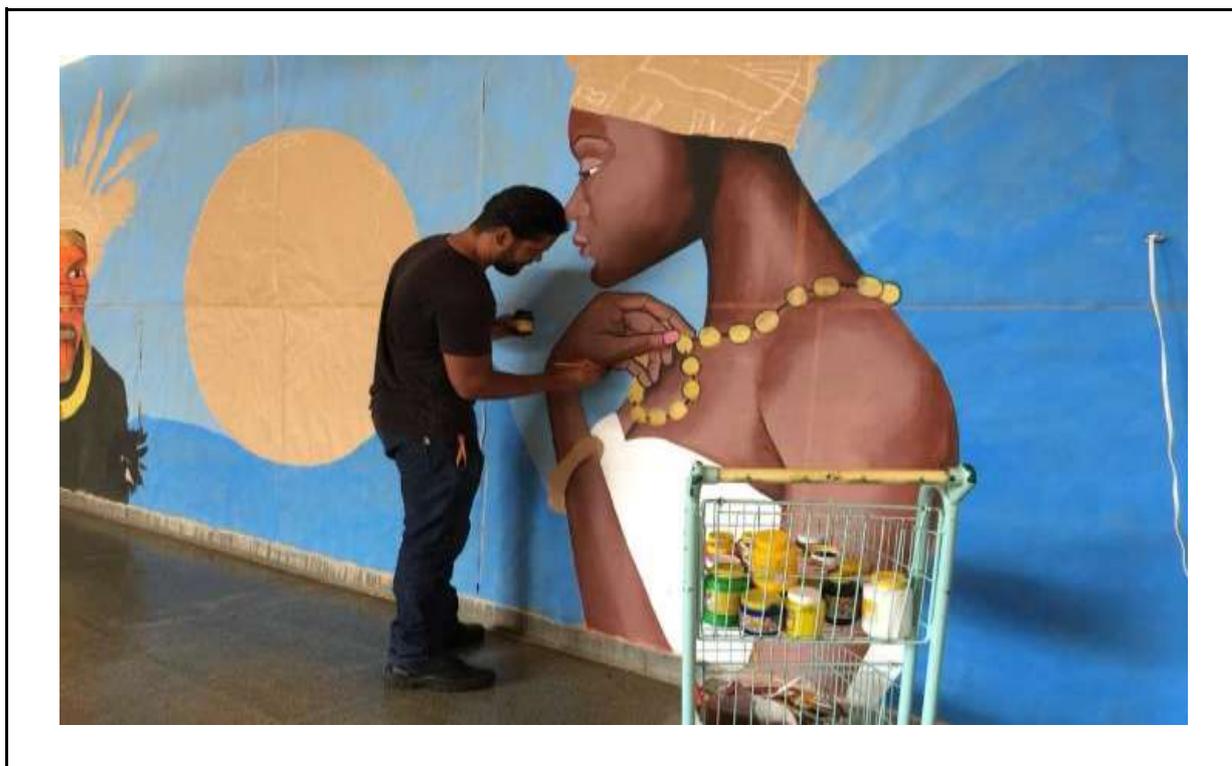
Nesse sentido, a equipe escolar à frente da educação e do cotidiano dessas escolas vivenciou desafios novos e solicitou apoio à SEEDF, que por sua vez não deu conta do cenário e que por vezes responsabilizou as escolas e os docentes pelos diferentes problemas que surgiam em razão do novo contexto escolar. Com a falta de políticas públicas em direção a uma educação de qualidade, professoras do Centrinho passaram a questionar as demandas grandes de trabalho e os desafios novos que colocam em questão as práticas pedagógicas de qualidade.

Retomar as temáticas afro-brasileiras e indígenas diante dos desafios de superlotação das salas de aula e da ausência de políticas públicas não é uma tarefa simples, ao tempo que essencial, uma vez que quando estamos falando de estudantes negros a gente está falando sobre aqueles que mais necessitam de uma educação de qualidade.

#### 4.4 Dos muros para os mundos

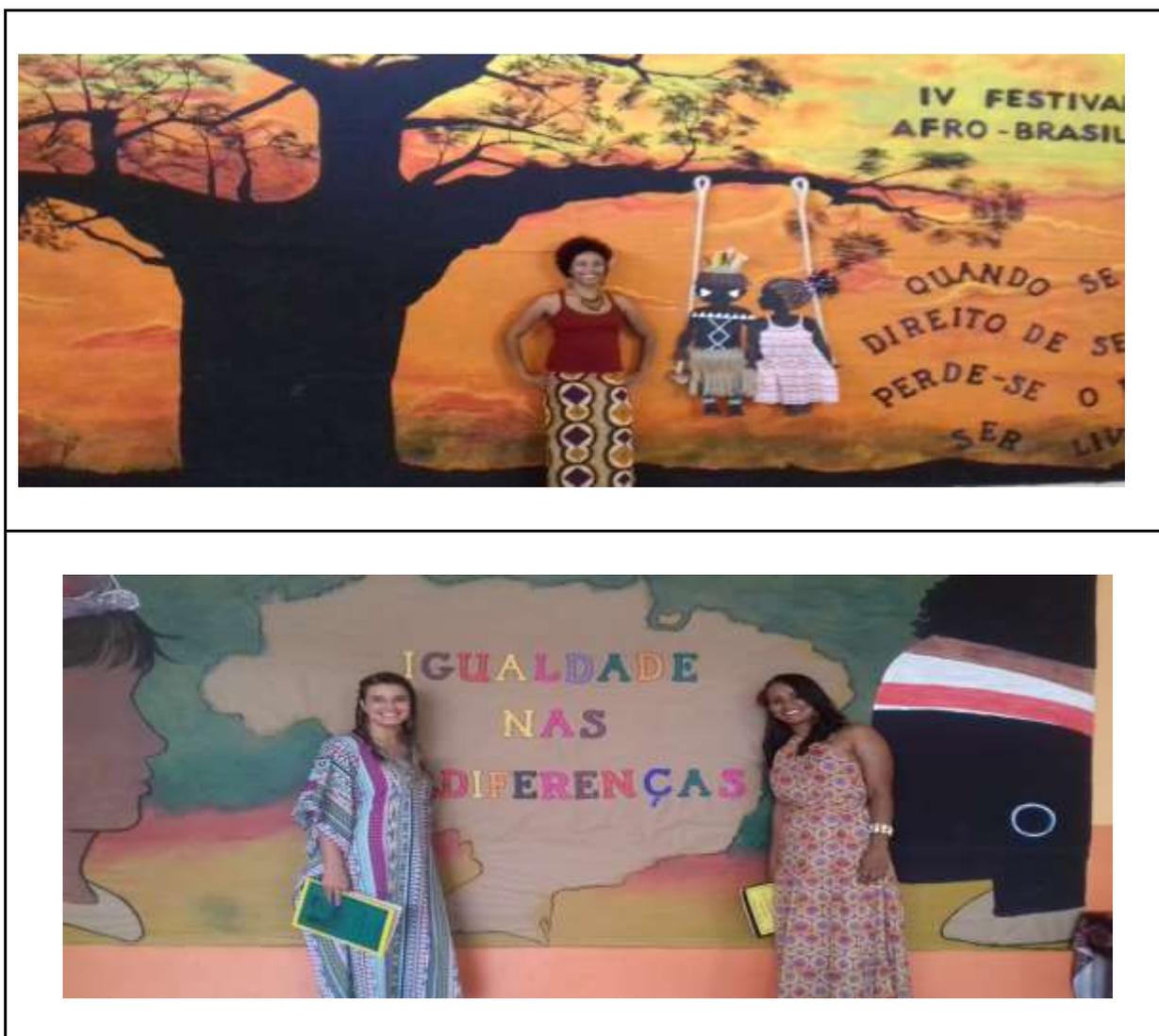
O mural principal do Centrinho anualmente é apresentado com uma pintura de artistas locais de São Sebastião envolvidos nos movimentos políticos sociais antirracistas:

**Figura 31:** Paredes e muros com pautas antirracistas









Acervo CEI01 de São Sebastião.

Meu encontro com o CEI 01 me levou a refletir sobre o atual contexto político e social brasileiro, considerando que este cenário nos exige um pensamento articulado com as diferentes genealogias que acionam modalidades econômicas, políticas, sociais, subjetivas que são negadas pelo pensamento imperial/colonial. Nesse sentido, o enfrentamento ao epistemicídio é também uma ferramenta decolonial; essa ferramenta, na educação escolar, aciona outras necessidades, tais como: a interculturalidade crítica e a decolonialidade. Esses elementos preocupam-se com a exclusão, a negação e a subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados e dialogam com os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição (WALSH, 2012). Nesse aspecto, o Centrinho, ainda que evidencie desafios perante o rompimento de imaginários negativos, pode nos favorecer em direção de práticas antirracistas.

Vale pontuar aqui que a interculturalidade crítica não é um modelo teórico pronto, mas uma ferramenta de abertura para a construção de um giro epistêmico, capaz de gerar novas possibilidades em diferentes instâncias sociais, especialmente na Educação. Portanto, a

interculturalidade crítica exige uma pedagogia decolonial (CANDAU; OLIVEIRA, 2010; CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; WALSH, 2009), compreendida como práxis que abre caminhos, produz deslocamentos para tornar possível conversas e solidariedades diferentes, constituindo novas comunidades. O encontro do CEI 01 com o movimento político, social e cultural afro-brasileiro e indígena teve por ferramenta a busca por outras lógicas de construção do conhecimento e de saberes, as quais confrontam o racismo estrutural e institucional.

Ainda, considero pertinente um desdobramento sobre o giro epistêmico e decolonial que se faz pelo compromisso político explícito com os movimentos sociais com base em uma abordagem anti-imperialista (GROSGOUEL; ONESKO, 2018). Nesse caminho, constrói-se uma pedagogia decolonial e a educação antirracista. Para bell hooks (2017), as práticas educacionais ensinam a transgredir quando estão na direção do trabalho coletivo, favorecendo o enfrentamento das injustiças cognitivas e sociais, o que requer uma abordagem pedagógica, na qual a escola e a sala de aula sejam lugares de entusiasmo, de afeto e das diferenças.

A escola, portanto, como espaço de construção de identidades, deve estar atenta a essas questões, sobretudo em relação às identidades afro-brasileiras e indígenas: “a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la e lidar positivamente com ela”. (GOMES, 2005, p. 44). Mas, como construir, reitera Gomes (2005), uma identidade negra positiva em uma sociedade que ensina aos afro-brasileiros e indígenas, desde muito cedo, que é preciso negar-se a si mesmo para ser aceito? Uma vez que o pensar e o fazer nas escolas reconhecem a presença e a ocupação de seus estudantes e a pluralidade de identidades – afro-brasileiras, indígenas, quilombolas –, as construções institucionais formativas devem remeter a perspectivas históricas e culturais. Nesse sentido, a compreensão do conceito de raça no sentido sociológico pode contribuir na direção de práticas emancipatórias alinhadas com as realidades dos educandos na perspectiva de suas realidades.

A educação antirracista é um desses temas que exige, no âmbito da escola, abordagens que não negam o conhecimento disciplinar, mas que buscam conexões interdisciplinares com vistas à constituição de processos transdisciplinares, isto é, percursos capazes de articular a pluralidade de saberes, práticas por meio de diálogos críticos e construtivos (MERÇON *et al.*, 2018) que transbordam a interdisciplinaridade restrita aos paradigmas científicos.

A transdisciplinaridade surge como uma possibilidade em direção à construção de processos pedagógicos que possibilitem a articulação de diferentes epistemes. Diante do exposto, este trabalho adota uma perspectiva teórica decolonial em confronto ao epistemicídio dos conhecimentos afro-brasileiros, indígenas e periféricos e, ainda, em desobediência à colonialidade das naturezas que opera sobre os seres visíveis e invisíveis. É pertinente, e

necessário, ser afetado e afetar de forma radical e crítica a outras lógicas de sociedade e de coletividade, bem como a outros formatos educativos.

Ainda que existam resistências, transgressões e conhecimentos outros sendo legitimados no âmbito da universidade, da escola, da sociedade como um todo, a caminhada que vivemos é longa e desafiadora, pois vivemos um cenário de negacionismo diante das crises que o sistema colonial/moderno reproduz. Para Krenak (2019), o Brasil é uma invenção colonial pensada para matar, invadir e destruir sujeitos e território, e toda crise política, ecológica, moral e ética é negada. Assim, vivemos em guerra pela defesa da vida e pelo fim do sistema colonialista. E não há outro caminho para o fim dessa guerra que não seja a luta por justiça.

#### **4.5 Edital equidade racial: “Lá eu percebi que o nosso trabalho é bem grande porque envolve toda a escola”.**

*Eu fui representando a escola. Lá eu percebi que o nosso trabalho é bem grande porque envolve toda a escola e não é um trabalho antirracista apenas de um professor isolado na escola. A gente ficou muito honrado com isso [prêmio Educar para Equidade Racial] porque a gente não tinha perspectiva nenhuma que uma escola de educação infantil de São Sebastião da periferia do Distrito Federal ganharia um prêmio nacional nessa visibilidade,*

Afirmou Fran durante o evento do Conane<sup>7</sup>, em março de 2023, na UnB.

Dentre os 736 trabalhos de todo o País submetidos à 8ª Edição do Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero, o CEI 01 de São Sebastião foi contemplado com o Prêmio Educar pelo seu projeto Festival de Valorização da Cultura Afro-brasileira e Indígena. O evento aconteceu no Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdade (CEERT)<sup>8</sup>, no ano de 2022, em São Paulo.

---

<sup>7</sup> A CONANE é uma Conferência Nacional de Alternativas para a nova Educação que objetiva uma educação melhor, mais justa, mais ética, mais autônoma, mais plural, mais inclusiva e, claro, que não permita práticas privatistas da educação pública, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior. Liberdade para pensar, para viver, para aprender. Fran foi convidada para uma mesa antirracista a partir das redes semeadas por esta pesquisa com a UnB.

<sup>8</sup> O CEERT é uma organização sem fins lucrativos que atua desde 1990 em direção aos direitos da população negra, especialmente em relação à juventude e às mulheres. Seu trabalho envolve um conjunto de projetos e parcerias públicas para as áreas de trabalho, educação, justiça racial e juventude. Através de editais a instituição acolhe pesquisas e projetos que possam contemplar autoras negras.

**Figura 32:** Fran recebendo o Prêmio Educar 2022



Fonte: Acervo do CEI 01 de São Sebastião de 2022.

Segundo o jornal local de Brasília:

Uma escola de São Sebastião dá exemplo para o Brasil em relação à temática antirracista e aos conhecimentos sobre povos indígenas. O Centro de Educação Infantil 01, ou simplesmente Centrinho, trabalha desde cedo a inclusão social e nossos antepassados em sala de aula e por meio da arte. Os aprendizes: meninos e meninas de 4 e 5 anos de idade. (Agência Brasília | Edição: Claudio Fernandes, 2022).

Ainda que o jornal tenha divulgado a premiação do Edital Equidade Racial, a comunidade de São Sebastião reconhece o quanto é difícil as escolas periféricas de Brasília serem percebidas por suas pesquisas e inovações pedagógicas. Desde aquele momento da premiação percebi que a escola passou a receber visitas de diferentes educadores locais, curiosos sobre o projeto e também buscando redes. Além disso, as famílias e os funcionários da escola que não tinham dimensão sobre a importância das temáticas antirracistas passaram a demonstrar maior curiosidade sobre os trabalhos promovidos pela escola.

Numa conversa informal com a diretora Gisele da Escola Classe Vila Nova de São Sebastião, esta afirmou: *“Fiquei sabendo que o Centrinho foi premiado, fui lá parabenizar a Cleyde [diretora da escola], acho que o trabalho das meninas foi pouco divulgado pelo jornal.”* A docente demonstrou orgulho pelo fato de a escola ser de São Sebastião e enfatizou em nossa conversa que esse tipo de trabalho não é fácil e que merece maior visibilidade.

Em um outro momento, numa entrevista com os funcionários dos serviços gerais da escola, a maioria demonstrou reconhecer uma dimensão grande no trabalho de culturas afro-brasileiras e indígenas: *“Conheci o projeto pela escola, mas não temos aquele envolvimento todo, mas a gente via eles fazendo aqui. Depois vi pela televisão eles em São Paulo sendo premiados. [...] eles montam todo ano, os índios vêm, cantam, dançam. É muito bonito e cheio de gente.”* Outra funcionária dos serviços gerais diz:

*[...] a gente vê que tem muita criança que não gosta de negros e a partir dessas atividades as crianças vão se adaptando com as outras. Teve uma época aqui que uma*

*criança não gostava de negro e teve a professora negra, aos poucos ela foi se adaptando. Muito bom para ela.*

Sobre as atividades pedagógicas realizadas pela escola, os funcionários pouco participam, mas durante o evento de culturas afro-brasileiras e indígenas todos são envolvidos: *“a gente vê o evento de fora. Mas quando nos índios vêm a gente dança e pinta com eles o casco da tartaruga. Eu me sinto uma deles.”* Uma funcionária antiga da escola afirmou, em relação ao projeto: *“Todo ano eles fazem e eu participo, mas eu nunca pensei que isso iria se destacar dessa forma. A gente tá mexendo com a África e depois que vi na televisão que fui perceber a importância disso.”*

A docente readaptada para a biblioteca, Maria Angélica, mulher negra e ativista antirracista, promove um conjunto de atividades envolvendo o encontro da escola com os livros literários para Educação Infantil afro-brasileiros e indígenas, segundo ela: *“Então índio no dia é você fazer aquela pintura no rosto e pronto e tal, não. Você tem que tá falando sempre sobre os índios, sobre os negros, né? Sempre, né, entendeu? Então houve assim um crescimento muito grande.”* Ela afirma que cada vez mais o projeto ganha visibilidade e que a comunidade escolar e local tem respondido positivamente aos encontros interculturais, especialmente após o prêmio do Edital Equidade Racial.

O Prêmio Educar foi colocado na parede da direção da escola; Cleyde disse que vai emoldurar para que ele possa ser colocado no centro da escola. Naquele momento percebi o impacto positivo desse reconhecimento do projeto da escola no âmbito da premiação; em meu diário de campo em diferentes momentos depois da premiação anotei *“a escola está diferente”*, de forma explícita muitos professores animados e o sentimento de orgulho da equipe da direção e coordenação ocupavam as narrativas dos corredores.

## CAPÍTULO 5: EDUCAÇÃO, RACISMO E ANTIRRACISMO

**Figura 33:** Encontro com as crianças em 2022



Fonte: acervo desta pesquisa.

Querendo a pintura, querendo o sagrado  
Querendo a cultura, querendo o legado  
Não somos só figura para ser estudado  
Somos ruptura de colonizados  
Feitos de bravura, não domesticado  
Força que perdura, não catequizados  
Eles capturam, trazem escravatura, e nós é que temos que ser civilizados?  
Dispenso elogio “exótica”, homenagens racistas patéticas  
Nossa presença além de estatísticas,  
Lógicas sexistas antiética  
Sem tempo pra ser didática  
Queremos a prática enfática que tanto se fala  
Se ver por completo não só objeto de sala de aula  
(Artista: Souto MC, 2019).

Durante minha graduação em Pedagogia aprendi que as crianças das escolas públicas, especialmente aquelas marginalizadas, são as que mais necessitam de atenção do Estado, de políticas públicas, de educação de qualidade. Em meio às minhas experiências com o Centrinho e sendo professora da SEEDF, percebi vivenciando o cotidiano escolar o tanto que ainda precisamos avançar para uma educação plural, antirracista e democrática.

Acredito que o antirracista nas instituições de ensino não pode depender do ativismo e engajamento de um ou outro, nem mesmo do protagonismo de uma única escola. Ele deve ser o compromisso de todos os atores sociais. Pois, para transformação e construção de uma sociedade justa, o antirracismo precisa de espaço e de atores comprometidos com os mais diversos materiais e locais de poder. Esse não é um caminho fácil, porque por vezes somos levados ao tombo e à dor. Ainda sim, esse compromisso nos favorece encontros conosco mesmos, os quais permitem o nosso aprender em transgressão com nossas percepções sobre ser quem somos no que tange a nossas identidades. Com essa base, podemos confrontar, desafiar e desobedecer os padrões normativos hegemônicos com maior fôlego.

Portanto, sinto de trazer para esta seção um texto que escrevi em meu diário em 2022:

*Ser professora em compromisso antirracista é como ser colocada de frente ao espelho diariamente. Isso dói por diferentes questões. Por vezes, quando resgatamos o nosso racismo em autocrítica. Ou pela solidão quando estamos presente em escolas deturpadas pela violência. Mas isso não diz tudo porque o compromisso antirracista, pois esse compromisso também nos coloca de frente a uma saudade estranha à nossa infância, lembrando daquela criança que sabia brincar perante os desafios. E com isso somos levadas ao encanto de sermos eternos aprendizes. É um alívio saber que não existe professor perfeito e que o caminho é ser e viver aberto à transformação, ao novo, aos diferentes, assim como ao mundo com suas infinitas possibilidades de afetar o íntimo, nossas identidades e sentimentos. Ser professora e assumir o compromisso antirracista é muito mais que uma função social. É ser em vida um pensamento sobre vidas, isso diz sobre o amor.*

Desta forma, este capítulo trata das intervenções pedagógicas, considerando as narrativas dos diferentes atores com os quais tive contato, especialmente as crianças, como também minhas autonarrativas de como sou afetada no encontro com as crianças no contexto da sala de aula. A primeira parte do trabalho traça os conteúdos e as ferramentas que foram acionadas ao longo do meu contato com as crianças, primeiramente no que diz sobre atividades com as temáticas indígenas, posteriormente, no que diz respeito temáticas afro-brasileiras. Adiante, por fim, a seção debate sobre a educação, o racismo e o antirracismo considerando os encontros da pesquisa de campo, as problemáticas e os atravessamentos que representam aspectos positivos sobre o educar para as relações étnico-raciais.

### **5.1 Ciclo de atividades: intervenções pedagógicas**

A intervenção pedagógica foi pensada considerando as orientações da escola. No início do ano letivo de 2022, na reunião das professoras, informei que estaria presente no cotidiano escolar; apresentei meu projeto de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, e sondei as redes. Considerando o meu tempo-espaço pessoal e os trabalhos que são desenvolvidos pela escola, a

direção e a gestão escolar encaixaram-me na sala de aula da professora Bruna, regente efetiva que desde 2018 atua no Centrinho. Sua turma estava composta pela educação infantil do segmento 3, com 27 crianças, entre 4 e 5 anos de idade.

Para análise das experiências das crianças, ao longo de todas as atividades, buscamos identificar os elementos de seus processos de aprendizagem na escola, analisando, assim, os conhecimentos que eles alcançaram através das atividades interculturais proporcionadas pela escola. Tivemos por objetivo geral: analisar de que forma os estudantes interagem com os conhecimentos relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais e em que medida esse contato modifica a compreensão deles sobre a diversidade e o racismo. Para tanto, nossos objetivos específicos foram: 1) Discutir a percepção das/dos estudantes sobre a identidade e a cultura dos povos indígenas e afro-brasileiras; 2) Reconhecer como as/os estudantes percebem as questões indígenas e afro-brasileiras; 3) Propor práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a pluralidade, a resistência e a presença indígena e afro-brasileira.

Em seguida, propus um ciclo cinco atividades sobre a temática indígena e quatro relacionadas às temáticas afro-brasileiras. Nossos encontros contaram com um conjunto de recursos, tais como: a) história literária; b) filmes e vídeos; c) bonecas brancas e negras; d) realização de desenhos como autorretrato; e, por fim, e) realização de retrato de figuras afro-brasileiras, africanas e indígenas. Cada atividade foi pensada e planejada a partir do livro *Quebrando pre-conceitos*; nesse material existe um conjunto de intervenções pedagógicas indígenas para as diferentes etapas e segmentos da Educação Básica.

#### **5.1.1 Encontro com a temática indígena: “*esse aqui tem uma pintura marrom, e os índios pode ser de marrom*”.**

A primeira atividade, intitulada “As muitas caras das crianças indígenas do Brasil”, foi realizada por meio de uma roda de conversa, na qual apresentei fotos com crianças indígenas de diversos povos em diferentes contextos, como manifestações de protesto, em aldeias e em cidades, com diversos tipos de vestimentas, utilizando aparelhos eletrônicos etc. A opção de pesquisa de imagens levou em conta aquelas mais representativas e páginas de organizações indigenistas, como o Instituto Socioambiental; Vídeo nas Aldeias; Oca Digital; site Indioeduca; e a galeria de fotos da Fundação Nacional do Índio.

**Figura 34:** Conjunto de imagens apresentadas na roda de conversa



Fonte: Pesquisas diversas por redes virtuais (2022).

Apresentei uma fotografia por vez e fiz perguntas sobre a imagem: “*Quem são essas pessoas?*.” Em seguida escuto: “*não sei*”, outra estudante, “*indígenas!*.” Curiosa em entender como a menina chegou a essa resposta, perguntei diretamente a ela “*por que que parece ser indígena?*”; E ela: “*porque tem roupa.*”

Tentei identificar se a turma conseguia reconhecer as crianças indígenas em seus diferentes contextos sociais. Quando reconheceram de imediato que a imagem era de crianças

indígenas, perguntei: “*por qual motivo eles parecem indígenas?*.” A partir daí escutei de diferentes estudantes que é porque eles “*têm pintura no rosto*”, “*Eles têm um cordão de índios*”; “*Eles estão com cocar?*”; bem alto escuto da turma: “*não!*.”

E sobre as imagens das crianças indígenas na escola, as respostas foram diversas:

***Essas crianças são indígenas?***

*Não, porque eles tão na escola estudando.*

*Um tá na escola e um tá na escola iguais.*

*Não, porque eles tão numa escola fazendo um dever bonito.*

*Tia, eu quero falar. A outra tá lá fora porque tá fazendo dever na escola.*

***E essa escola é diferente da outra?***

*Não, aí tá na festa, o balão aqui ó.*

***Mas esses são indígenas ou não?***

*Não.*

*Não.*

*Não, porque tá na outra escola diferente, aí a cadeira tá aqui.*

*Eles tão aprendendo... Tão na festa...*

*Não são indígenas, porque eles tão na sala de aula.*

*Porque eles tão... Porque é todo marrons.. pretos...*

***Eles são indígenas porque eles são marrons e pretos?***

*Indígenas... Indígenas não. [vozes infantis simultâneas]*

*Não.*

***E esses mexendo no computador?***

*Não é indígena.*

***E você, como é que você vê isso aqui? Esses aqui são indígenas?***

*Sim.*

***E esses aqui mexendo no computador são indígenas?***

*Não.*

***Por quê?***

*Porque eles tão sem pintura e tão no computador.*

Os estudantes, em sua maioria, identificavam as crianças como indígenas quando nas imagens elas aparecem com adereços, pinturas de corpo e em contexto de aldeia ou com poucas vestimentas. Nas imagens em que as crianças estão com roupas, na escola, com computador, com bicicleta e em barco, poucos identificam as crianças indígenas.

Além disso, destaquei na roda de conversa questões dos diferentes contextos sobre essas crianças indígenas: “Fala ou não a língua indígena?”; “Vive num território indígena ou numa cidade?”; “Como será seu cotidiano?”; “O que ela poderia ter em comum ou de diferente em relação à rotina das crianças da escola?” As respostas foram diversas, mas em comum as crianças não conseguem imaginar crianças indígenas em contextos urbanos e sem adereços.

Considerando minhas experiências profissionais em outras instituições educativas, nas quais me deparei com crianças que estranham a palavra indígena, não sabem dizer nada a respeito

e nem sabiam que existem povos indígenas no Brasil, observo que a turminha de educação infantil demonstrou conhecimento sobre diferentes elementos que fazem parte dos mundos de povos indígenas, como o cocar, adereços de penas, pinturas, artesanatos e moradia (aldeia).

Num outro momento, na segunda atividade pedagógica, assistimos ao vídeo de uma criança indígena guarani, Aderley<sup>9</sup>: “Caranguejo não é peixe!”. Ele vive com sua comunidade em uma aldeia; e durante o vídeo seu professor ensina que caranguejos precisam crescer e que não devem ser pegos quando pequenos. O material reflete que os diferentes seres vivos precisam ser respeitados e estabelece um exemplo de outras lógicas de relações humanos-naturezas.

Discuti o vídeo com as crianças e contei um pouco da história de um menino guarani, chamando a atenção para o modo como ele se relaciona com o ambiente em que vive. Para Aderley e seus parentes, é preciso ter cuidado com o manejo das espécies que vivem em seu território. Em seguida, relacionei essa preocupação com a cena do vídeo em que ele conta como é importante deixar em paz os pequenos caranguejos, para que eles possam crescer e reproduzir-se. Só os caranguejos adultos podem ser pegos. Por fim, incentivei as crianças a procurar informações a respeito de outros povos, para saber como lidam com o meio ambiente em que vivem.

**Figura 35:** Dia da animação com a temática indígena



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Durante o vídeo as crianças ficaram atentas, instigadas pela vida na aldeia de Aderley, às vezes soltavam comentários como: *“Olha ele indo para escola, pegou o caranguejo com a mão e colocou na água, meu pai já pegou caranguejo, eu peço peixe, eu peço borboleta, não pode*

---

<sup>9</sup> Material disponibilizado pelo Instituto Socioambiental, acesso em: <http://pibmirim.socioambiental.org/node/10280>.

*pegar caranguejo, eu pego várias coisas, ele pegou o bichinho*”; e, por fim, *“eu também, pego joaninha no parque.”* Os comentários faziam relações da vida das crianças indígenas com as realidades conhecidas pelos estudantes. Após o vídeo as crianças ficaram animadas em contar que já pegaram bichinhos e que não podem fazer isso. A coordenadora Fran e a professora Bruna também assistiram ao vídeo e participaram do diálogo com as crianças sobre os ensinamentos do material, afirmando que a gente precisa respeitar a natureza, cuidar dos animais e enfatizaram que desde cedo as crianças indígenas aprendem a cuidar dos amiguinhos.

Numa roda de conversa na sala de aula sobre os povos indígenas, as crianças afirmaram que eles se vestem com folhas, pintam o corpo, têm nome diferente, moram na floresta e na rua. Por essas narrativas percebi que as crianças identificam diferenças entre elas e as crianças indígenas.

Na terceira atividade realizamos uma roda de conversa em que perguntei se elas conhecem brincadeiras que são de crianças indígenas. As respostas foram: *“maracá, pintura de rosto, vestir roupa de indígena, arco e flecha, pega peixe, pião, fazem fogueira, brincar de subir no barco, brincam com fogo, brincam de fazer a comidinha, brinquedos próprios, pular corda, pique-esconde e boneca.”* Uma das crianças da sala disse: *“Eles não brincam de homem-aranha.”* E outra: *“eles não têm brincadeira.”* *“E as crianças não indígenas brincam de quê?”* Perguntei para a turminha. *“A gente brinca de: avião, beyblade, hulk, homem aranha, boneca, borboleta, casinha, fazer comidinha e andar de bicicleta.”* Em seguida, apresentei um conjunto de imagens de crianças indígenas nos seus diferentes contextos de brincadeiras:

**Figura 36:** Brincadeiras de crianças indígenas





Fonte: Pesquisas diversas por redes virtuais (2022).

Na mediação busquei identificar se a turma identificava os diferentes contextos do brincar das crianças indígenas, como também identificar como eles se relacionam com aquilo que é comum de suas relações sociais e com aquilo que é diferente. Para isso, investiguei inicialmente se a turma identificava as crianças indígenas quando elas estavam com brinquedos que não foram mencionados pela turma.

**Ah... Por que vocês acham que elas são indígenas?**

*Porque alguns que são pelados e alguns que estão com roupa são indígenas.*

*É porque elas tá no rio e o rio fica com índios.*

*Porque estão na água, subindo na árvore...*

*É porque tá em cima da árvore e sentado numa árvore.*

*Porque esse aqui tá com pau e é africano e também pode se equilibrar, ele é o africano esse aqui.*

**Ah, esse aqui é africano porque ele se equilibrou na perna de pau. E esses?**

*É por causa que eles tá fazendo uma brincadeira de índio.*

*Porque esse daí tem o pé no pau.*

*Tão segurando um no outro.*

**Então todo mundo acha que essas crianças aqui são indígenas. Por que você acha que elas são indígenas?**

*Tá jogando bola.*

**Que mais?**

*Eu só sei disso, jogando bola e aprendendo a dançar.*

***Por que eles são indígenas?***

*Porque ele tá com pintura no rosto, um tá jogando bola...*

***Que mais?***

*Esse menino não tá pintado.*

***É, o que tá jogando bola não tá pintado. Ele é indígena?***

*Não.*

***E esse daqui que tá pintado? É indígena?***

*Sim.*

***Bora lá, por que vocês acham que eles não são indígenas, por quê?***

*Porque tão pelado.*

***Ele é indígena porque ele tá pelado? Que mais?***

*Ele tem pintura.*

***Por que eles são indígenas?***

*Porque eles tão com pintura e tão sorrindo...*

*Porque eles tão brincando.*

***Por que eles aqui são indígenas?***

*Porque eles tão com pintura de índio e esse é índio.*

***Essas crianças brincando na água e na árvore são indígenas, essas crianças aqui na aldeia são indígenas. Esse menino jogando bola – muita gente falou que não é indígena – mas ele é indígena. Esse menino aqui com essa menina brincando no computador sem cocar e sem pintura são indígenas. Todos eles são indígenas.***

A partir dessas conversas percebi que algumas crianças percebem as crianças indígenas numa perspectiva de diferença; outras crianças falam sobre o seu cotidiano; para elas aquilo que pertence aos seus mundos também são vivenciados pelas crianças indígenas. Mas em quase uma totalidade a turminha representa conhecimento sobre o contexto cultural dos povos indígenas no que tange aos seus adereços, pinturas e relações na natureza.

Num outro encontro, na quarta atividade, trabalhamos um pouco sobre indígenas em diferentes contextos profissionais, buscando trazer a imagem desses sujeitos para além do imaginário comum de que vivem na floresta, com poucas vestimentas, alimentando-se de recursos naturais, etc. Para tanto, levei a imagem de diferentes indígenas em contextos profissionais: advogados, escritores, professores, médicos, etc. Apresentei uma imagem de cada vez e perguntei às crianças o que elas identificavam. As imagens foram (Figura 37):

Figura 37: Lideranças e representações indígenas



Fonte: Acervo desta pesquisa (2022).

Eu para as crianças: *“indígenas podem ser professor?”*, a sala de aula respondeu ao mesmo tempo entre “sim” e “não”. *“Por que os indígenas não podem ser professor?”*. Em meio ao silêncio da maioria escutei bem alto de um estudante: *“por que ele mora na terra!”*. *“Ah, entendi, e quem acha que indígena pode ser professor?”*. *“Eu!”*. *“Me diga, por que ele pode ser professor?”*. *“Ah... porque ele tem uma... esse aqui tem uma pintura marrom e os índios podem ser de marrom.”* Em seguida, apresentei a imagem de Bruno Kaingang, primeiro indígena Doutor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para as crianças disse que ele é professor de adultos. Em seguida, mostrei a imagem para que eles pudessem compartilhar na sala de aula, e percebi as crianças atentas e curiosas durante a observação da imagem.

Em seguida, perguntei para eles se indígenas podem ser escritores. Expliquei que escritor é aquele que trabalha escrevendo livros, e apresentei alguns livros que estavam na sala de aula, que ficou dividida na resposta: para alguns estudantes indígenas podem escrever livros, para outros não. Com isso, apresentei a imagem dos indígenas escritores: Ailton Krenak, líder indígena, ambientalista, filósofo, escritor e poeta; informei que ele é uma grande liderança no Brasil, e as crianças ficaram atentas observando a imagem dele enquanto eu falava. Depois apresentei Daniel Munduruku, que é escritor inclusive de livros para crianças, com a imagem

apresentei o livro do Daniel: *Kabá Darebu*. Deixei o livro para ser apreciado ao final da aula e compartilhei com os estudantes as imagens dos escritores.

Aos poucos fui percebendo a dinâmica de diálogo com a turminha e identificando a necessidade de explicar do que se trata cada profissão. Eles tinham uma certa percepção sobre o mundo dos profissionais, mas em alguns momentos, em conjunto, íamos aprofundando a compreensão sobre essas profissões. Em exemplo, perguntei: “*O que é um pesquisador? O que ele faz?*.” Alguém responde: “*Pode falar, você. O que é o pesquisador?*.” Ao me voltarem a pergunta, fiquei parada, por um tempo, olhando para eles como alguém que ainda espera por resposta. Em seguida, um estudante afirma: “*uma coisa que pesquisa, uma coisa que tenta botar pra pesquisar.*” Considerando os aprendizados iniciais, um outro estudante fala: “*Ele organiza dados e ele também pode fazer livros, por causa deles morar na terra.*” Com isso, podemos perceber que para os estudantes aqueles que “moram na terra” podem ser pesquisadores, professores etc. Esta percepção pode ter sido suscitada pelo contato com as diferentes fotografias apresentadas.

Algo que surgiu de interessante foi quando nos deparamos com a imagem de indígenas que estão à frente de questões políticas: “*Galerinha, essa pessoa é uma deputada, ela é uma pessoa que tá à frente de questões políticas, ela é indígena?. Tia, ela não é indígena.*” E a turma, sem exceção, concordou que Joânia Wapichana não é indígena. Achei um tanto curiosa a resposta da turminha. Mas percebi que dentre as diferentes fotografias que foram apresentadas, Joânia estava com poucos adereços indígenas, e para as crianças o adereço é uma forma de identificar quem são os sujeitos indígenas e quais não são.

Ao final da atividade, a maioria das crianças estavam afirmando positivo para os indígenas nos diferentes contextos profissionais. “*Indígenas podem ser médicos?*”, e bem alto eu escutava: “*sim!*” Dessa forma, os estudantes foram tendo contato com indígenas nos mais diversos contextos profissionais. Por fim, realizamos a leitura do livro de Daniel Munduruku. No livro, a história é contada em português e na língua materna Munduruku; com isso os estudantes tiveram a oportunidade de apreciar a forma de escrita daquele povo.

No quinto encontro para tratar sobre a diversidade dos povos indígenas, conversamos sobre os aprendizados em relação às diferentes profissões que os indígenas ocupam, bem como a relação plural das infâncias nas aldeias e suas formas de brincar. Com isso, em roda de conversa escrevemos uma história juntos sobre as crianças indígenas, e cada um da sala de aula ajudava com alguma ideia. E o resultado da história foi:

*Era uma vez os indígenas, na escola eles foram estudar, eles se machucaram brincando no rio e foram ao médico. Eles tomaram vacinas. Eles se machucaram porque empurrou o colega. Ao voltar para a escola pediram desculpa. Depois ficaram de castigo e foram brincar.*

### **5.1.2 Temática afro-brasileira: “ancestralidade é porque ele é preto e fica fazendo o desenvolvimento dele”.**

A atividade inicial começou com a exploração da canção “Família”, de Rita Rameh. A música reflete sobre as diferentes configurações familiares. Numa roda de conversa as crianças escutaram a música e refletimos sobre nossas famílias. Todos tiveram espaço para dar sua opinião. Vale pontuar que antes da atividade dialoguei com a professora da turma sobre a composição familiar das crianças, tendo em vista que é preciso ter cuidado ao tratar da configuração familiar com as crianças pequenas, pois num contexto escolar existem casos de crianças vivenciando a transição de guarda, que são criadas por avós ou outros parentes ou que vivem em contextos familiares não convencionais. A turminha em questão se encaixa no perfil em que todos possuem pelo menos um responsável familiar sendo a mãe ou o pai.

Para aprofundarmos, a partir da compreensão das diferentes famílias, conversamos acerca da ancestralidade e como ela se relaciona com a nossa história e a memória. Afirmei: “*Todo mundo aqui tem uma anciã.*” E a menina afirma em seguida: “*a minha vó?*.” *Reforço:* “*sim, todos aqui tem anciã.*”

***E o ancião, quem é?***

*O vovô!*

***E quem aqui aprende coisas com papai ou a mamãe?***

*Eu!*

***E quem ensinou o papai e a mamãe?***

*Vovó e Vovô!*

*O ancião!*

*A minha avó é uma anciã!*

***Vocês sabiam que muitas coisas que vocês aprenderam com os pais de vocês vieram do vovô e da vovó?***

*Sim!*

*O bisavô ensinou a vovó.*

*Tia, a minha mãe cleyde é mãe. E minha outra avó é que se chama vovó Maria e é mãe da minha mãe.*

***Muito bem!***

*O avô do meu pai era meu tio. Agora a avó da minha mãe também era minha tia.*

***Viu só e todos esses são nossos anciões!***

*Minha vó tem cachorrinho e ele tem dentes afiados.*

***Então quem tem ancião na família?***

*Eu! [todos respondem].*

***Vocês aprendem coisas com os anciões?***

*Sim!*

É comum na Educação Infantil uma criança ou outra trazer contribuições a partir de seus sentimentos de afeto, como no caso do menino que falou sobre o cachorro com dente afiado.

Outro elemento importante é que as crianças pequenas interagem com os conhecimentos em interlocução com suas compreensões sobre as estruturas familiares próximas; assim, afirmar o ancião como aquele mais velho é uma forma de colocá-las em contato com suas vivências e com o conceito de ancestralidade. Ainda, com objetivo de identificar como as crianças lidam com os conceitos das relações étnico-raciais, pergunto:

*E o que é escravidão?*

*É os africanos!*

*É a África!*

*Quem escravizou os africanos?*

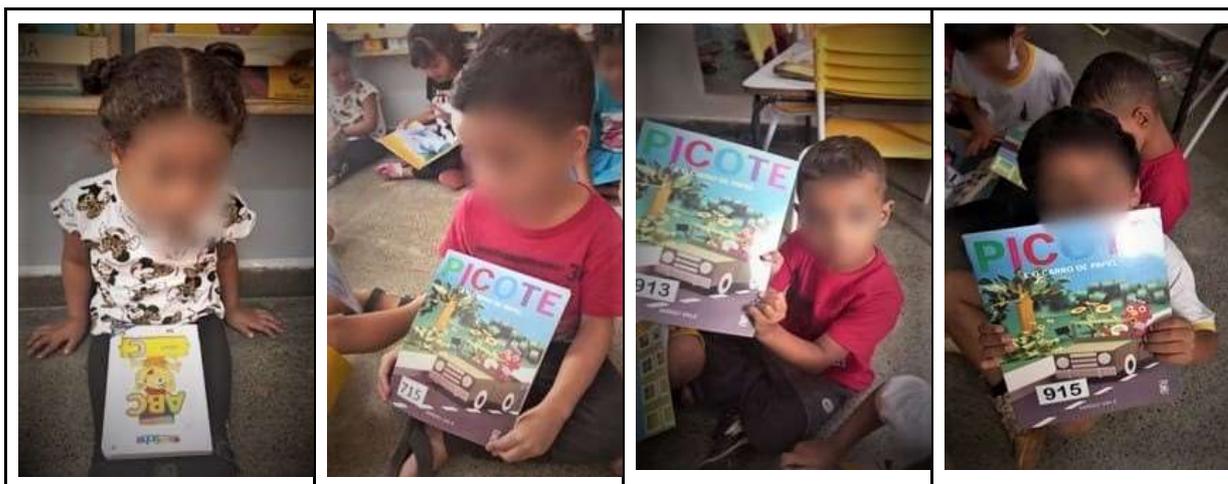
*Os europeus!*

Após esse encontro diagnóstico, busquei identificar como as crianças se desenham. O Centrinho vem atuando no conceito das diferenças com as turminhas; e a partir daí se discute as cores de pele, no meio disso as crianças têm contato com diferentes lápis de cores. Para tanto, as atividades acontecem iniciando com os livros didáticos.

Numa segunda intervenção fomos visitar a biblioteca da escola, e cada criança teve a oportunidade de escolher um livro de seu interesse; com isso tive o objetivo de observar quais seriam suas escolhas.

**Figura 38:** Encontro com os livros literários





Fonte: acervo desta pesquisa (2022).

Na turminha, nenhuma criança escolheu livros relacionados às relações étnico-raciais, apesar do espaço disponibilizar duas grandes estantes com livros somente sobre essa temática. “*Por que você escolheu esse livro?*” Com essa pergunta deparei-me com respostas diversas, as quais representam gostos particulares e comuns pelas escolhas dos livros: “*Escolhi esse livro porque gosto de carro*”; “*Porque é a Branca de Neve*”; “*Gosto de elefante*”, dentre outras. Então perguntei: “*Vocês já leram esse livro na sala de aula?*”. Em comum responderam que “*não*”. “*E aqui na biblioteca?*.” Responderam que “*sim*”. Isso revela que as crianças costumam procurar por esses materiais quando estão livres na biblioteca.

A partir disso, deixei as crianças em suas interações com o material de sua escolha, e durante esse processo fui investigando os motivos de suas escolhas. Os meninos, em sua totalidade, escolheram o mesmo livro, que conta a história de um carrinho; para eles as imagens dos livros são engraçadas; e eles também afirmaram que gostam de carro. As meninas, em sua maioria, escolheram livros relacionados a princesas; elas conhecem esses contos por diferentes interações, uma vez que faz parte da cultura do mercado para as crianças a reprodução de contos envolvendo princesas brancas.

Maria Angélica (2022), responsável pelos literários antirracistas da escola, afirma:

*Infelizmente, elas vão direto para as princesas, mas nossa sociedade não é assim, nós somos diferentes, muito diferentes em nossa forma de se vestir, em nossa forma de ser. Num é questão de belo. Cada um tem sua beleza. Mas somos diferentes. Nós temos nossas belezas diferentes.*

Para ela, a inserção dos livros antirracistas no cotidiano escolar requer preparo tanto dos docentes como dos estudantes. É preciso trabalhar refletindo sobre as diferenças que fazem parte da realidade das crianças para adiante colocá-las em contato com os livros de forma a se permitirem o envolvimento e serem afetadas.

Em seguida, ainda na biblioteca, foi sugerido que as crianças pegassem nas prateleiras livros que conhecessem, que já foram trabalhados na sala de aula. Os meninos, em sua maioria, escolheram os livros sobre os carrinhos, e a professora regente da turma afirmou que ainda não tinham sido trabalhados na sala, mas que são do interesse deles. Assim como são do interesse das meninas aqueles livros sobre as princesas com imagens representando contos eurocêtricos.

**Figura 39:** Encontro com os livros literários com temáticas para as diferenças



**Fonte:** Acervo desta pesquisa, 2022.

Nessa parte da atividade, outros livros foram levados para a roda de conversa. Uma menina contou que já conhece o livro *Menina bonita do laço de fita* e que disse que gosta da história.

**A professora já leu essa história para vocês?**

*Não!*

*Sim!*

**Como é essa história?**

**A mãe dela faz cachinhos nela?**

*Ela coloca lacinhos*

**Essa menininha é legal ou chata?**

*É legal!*

**Ela é bonita ou feia?**

*Bonita!*

Outra menina pegou um livro que trata das diferenças de *ser* e *estar* no mundo: “*É assim que eu sou.*” Perguntei a ela: “*Do que fala esse livrinho?. Eu lembro que fala do corpo, do olho e do nariz. Eu gosto desse livro.*” Ainda, uma menina pegou o livro *OMO – o rio da liberdade*, o qual retrata contos africanos; conta a história de dois amigos que vivem às margens do Rio Omo, na Nigéria. Vivem uma vida livre; não conheceram as dores da escravidão. O que os liberta

é a natureza, a criatividade e a arte. Considerando que o livro já foi trabalhado com a turminha, perguntei:

***Gente, esse livro já foi trabalhado na sala. Qual a história dele?***  
*Não sei. Não lembro.*

***Qual a cor das crianças do livro?***  
*Marrom, Roxo!*

***Quem se parece com essas criancinhas?***  
*Índios!*

***Essas crianças do livro se parecem com alguém da sala?***  
*Não, somos diferentes.*  
*Temos a cor da pele diferente, temos o olho diferente, o cabelo diferente.*

Todos esses materiais foram levados para as salas de aula, em diferentes contextos, pelos docentes, bem como pela iniciativa da professora Maria Angélica. Quando perguntei sobre as histórias dos livros, as crianças não lembravam ao pé da letra a história como um todo, mas aos poucos foram se recordando através das imagens e diálogo em roda de conversa.

Numa esfera do trabalho educativo com a literatura indantil antirracista, busquei dialogar com a professora Maria Angélica, que afirma que são comuns narrativas racistas das crianças pequenas. A partir da identificação de falas e gestos racistas, Maria Angélica, com a permissão da professora regente da turma, faz uma intervenção pedagógica na sala de aula. Segunda ela, a criança diz:

*Eu não vou sentar perto dele porque ele é preto, ele não tem minha cor. Então pergunto, eu tenho a sua cor? E a criança responde que não. Você gosta de mim? A criança responde que sim. Muito ou pouco? Ele diz que muito. Mas minha cor é diferente da sua e você gosta de mim. Porque sou sua professora, você ama? Amo, ele responde. Então porque você não pode amar o seu colega? Ele tem a mesma cor que a minha. [...] Aqui [escola] somos uma família. E somos diferentes.*

A docente acrescenta que segue instigando a criança, colocando-a em reflexão a partir de suas afinidades. Durante essa atividade ela leva as crianças para darem uma volta na escola, para que eles observem as diferenças entre os funcionários e os docentes. Para Maria Angélica, as crianças pequenas se relacionam com a escola e com o corpo docente da escola como espaço de extensão de casa, já para os pequenos as professoras são queridas; eles possuem grande afinidade com elas, independentemente de suas diferenças: “*eles ficam loucos quando te encontram na rua.*” Geralmente, a indiferença e a negação das diferenças é percebida com os colegas de turma, na exclusão durante as brincadeiras e nas suas relações interpessoais com os mesmos. Maria Angélica acrescenta que ao final de suas atividades as crianças já começam a afirmar “*nós somos diferentes*”, a partir da compreensão da diferença de cor, cabelo e corpo. A pedagoga Maria

Angélica acrescenta que na educação infantil as propostas pedagógicas são aprendidas e se envolvem de forma rápida.

Numa terceira intervenção pedagógica com a temática afro-brasileiras, fomos para a sala de vídeo, juntamente com as docentes, assistir à capoeira realizada pelas próprias crianças da escola<sup>10</sup>. Durante o vídeo as crianças se identificaram; algumas começaram a se movimentar pelo tapete da sala de vídeo; outras comentavam que já conhecem a capoeira. Ao final do vídeo, perguntei para a turminha o que significa capoeira: “*Tia, é uma luta. Uma luta que não pode machucar. Em seguida pergunto: Mas qual a relação dessa dança-luta com os povos africanos e negros do Brasil? Isso tem a ver com a ancestralidade? Com os mais velhos?.*” Quando me referi à ancestralidade, logo ouvi de uma criança da turma: “*Tia, ancestralidade é porque ele é preto e fica fazendo o desenvolvimento dele. O que é o desenvolvimento dele?*”; perguntei. “*É a capoeira*”; escuto da mesma estudante.

Por vezes, em diálogo com as crianças pequenas, me senti desafiada em razão dos termos que mobilizavam nossos diálogos. Usava, sem perceber, conceitos étnico-raciais complexos. Ainda assim, me surpreendi positivamente com o fato de a turminha tentar me entender. Eles demonstraram interesse pela temática na maioria de nossos encontros. Em outras experiências profissionais vinculadas a outras instituições de ensino público de São Sebastião, deparei-me com inquietações em sala de aula, com estudantes afirmando que o assunto “era chato” e que queriam conteúdos “de verdade” quando levava materiais e aula sobre as temáticas indígenas e afro-brasileiras. Diferentemente dessas experiências, os estudantes do Centrinho de imediato se comportavam com a temática levando-a a sério. Eu tinha por estratégia a observação do rostinho das crianças. Fran me afirmou que o conteúdo, os conceitos e os elementos das relações étnico-raciais são complexos para os próprios docentes, e que por esse motivo a escola vivenciava o desafio de começar o ano letivo estudando esses conceitos e coletivamente a inserção das temáticas na linguagem da Educação Infantil.

Adiante, num quarto encontro com a turminha, voltamos à literatura afro-brasileiras. Diferentemente das outras vezes, escolhi um livro do Rodrigo França (2020) e levei a nosso encontro: *O Pequeno Príncipe Preto* – história de um príncipe que visitou diferentes planetas, em conexão com sua ancestralidade, levando o seu afeto e sementes de Baobá para as pessoas. Para essa parte da vivência, narrei a história do livro, e junto com ela apresentarei as narrativas das crianças que foram surgindo. Logo no início, pergunto:

### ***Quem conhece esse livro?***

---

<sup>10</sup> Os estudantes da Educação Infantil participaram da icônica apresentação de capoeira e mostraram as habilidades e o resultado da preparação durante as aulas com os professores. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y4h4QJrKODY>.

*Eu não conheço!*

*Eu não!*

*Eu também não!*

*Pois esse livro é lindo e conta a história de um menino cheio de afeto.*



Para a cultura Yoruba, ancestralidade  
é passado, presente e futuro.  
Então, celebremos as crianças.

A partir desse diálogo inicial comecei a contar a história: *O Pequeno Príncipe Preto*. As palavras iniciais referem-se à ancestralidade, conceito que as crianças tem mobilizado nos nossos encontros. Pergunto:

***Ancestralidade, já ouviram falar?***

*Não! [Me respondem coletivamente]*

***Não? Olha que já trabalhamos sobre os mais velhos, sobre o passado e sobre o presente, isso também diz sobre o futuro.***

*Uma menina responde bem alto: Ancestralidade é a Vovó!*

***Isso mesmo, vamos aprender um pouco mais sobre a ancestralidade com o Pequeno Príncipe Preto.***



Após a leitura, pergunto para as crianças:

*De que cor é esse pequeno menino?*

*Respondem coletivamente: Marrom!*

*Esse é o Pequeno Príncipe Preto, ele é preto. Preto feito a noite! Ele é o Pequeno Príncipe?*

*Preto! [Me respondem bem alto]*

*Alguém aqui se parece com o Pequeno Príncipe Preto?*

*Não!*

*Vocês tem amiguinhos que se parecem com a cor do Pequeno Príncipe Preto?*

*Tia, isso aí está parecendo marrom!*

*Gente, esse menininho se identifica como preto. Vocês não tem amiguinho da cor dele?*

*Não!*

Nessa pergunta, uma das estudantes negras com tom de pele próxima ao menino do livro, observa seu próprio braço; olha para os colegas da turma como alguém que quer saber se está sendo observada e fica em silêncio diante da pergunta que coloquei na roda. Ainda no meio da dinâmica, um menino diz na sala: “*Eu tenho, tia. Meu pai e minha mãe são assim.*” Outra criança na roda de conversa acrescenta: “*o meu vizinho é dessa cor.*” Um tempinho depois, aquela estudante que observava em silêncio sua cor e as falas de seus colegas afirma na turma: “*eu sou marrom.*” Todos ficam em silêncio até que outro estudante diz em análise ao livro: “*ele é bonito.*”



***Um aluno no meio da leitura diz:***

*Ele é engraçado.*

***Engraçado, por que?***

*Ele é feio!*

*Feio!*

Naquele momento, eles começaram a rir do cabelo do Pequeno Príncipe Preto. Muitos afirmaram que ele é “feio”. Apesar de tanto estudar sobre as relações étnico-raciais, fiquei inquieta, sem saber ao certo como conduzir a turma no envolvimento com o livro e tomei por decisão naquele momento que seria interessante deixá-los livres em suas expressões. Mas bem alto, uma voz na turma de uma menina negra de pele clara grita: “*ele é bonito!*”. E os meninos, exatamente quatro meninos, reafirmam: “*ele é feio!; Horrroso!; É mesmo horrroso!*”; e por fim, “*Ele é bonito porque cada um tem o seu jeito!*.” A partir dessa fala final aproveito para chamar a atenção da turminha: “*Gente, vamos conhecer mais sobre o Pequeno Príncipe Preto, cada um é bonito do seu jeito!*.” Mas as crianças, em peso, seguem afirmando que o menino do livro é “feio”. Então questiono:

***Por que ele é feio?***

*Meninos: Porque ele tem o cabelo feio!*

***E o seu cabelo é bonito?***

*Menino A: É!*

***Por que?***

*Menino A: Porque eu cortei o meu cabelo.*

***Mas o cabelo de todo mundo é diferente. Alguns têm cabelo grande e outros curto. Alguns têm cabelo liso e outros cacheado. Tem gente que tem bastante cabelo e tem gente careca. Somos diferentes.***

*Menina A: O meu cabelo é cacheado.*

*Menina B: Tia, minha mãe fala que eu sou pretinha e sou bonita.*

***Verdade, você é linda!***



***Quem conhece a árvore de Baobá? É uma árvore de tronco grande, grande, grande!***

*Eu conheço é de algum país.*

***Gente, tem uma árvore de Baobá bem aqui pertinho da escola, em São Sebastião. Sabia? E as criancinhas que plantaram!***

*Tia, eu planto!*

***Vocês conhecem a professora Fran?***

*Conheço! [Alguns respondem juntos bem alto]*

***Pois é, a professora Fran também plantou Baobá aqui em São Sebastião.***

*Essa daí é minha tia!*

***Então, ela plantou uma árvore de Baobá. Uma árvore com tronco grosso, grande, grande, bem grande! E ela é alta, alta, bem alta! E ela representa a ancestralidade africana.***

*Ela vai até o céu?*

***Não, mas ela é muito alta. Ela representa a ancestralidade dos povos de Iorubá e dos povos africanos.***

*Isso aí não é de Deus não! [afirma um menino na sala]*

***Porque não é de Deus?***

*Não tem palavra de Deus aqui. [ele respondeu]*

***Você sabia que a árvore de Baobá é sagrada? Ela tem conexão com os deuses africanos.***

*Os outros deuses?*

***Os deuses da África.***

*Ah, isso aí não é de Deus também não. Jesus é mais grande porque é da Igreja.*

Após essa fala do estudante, uma discussão começa na roda de conversa, de que diferentes crianças foram afirmando que já foram para a igreja. Outros ficam calados. Naquele momento fiquei inquieta, mas novamente pensei em seguir com a história, tendo por desafio o cuidado em não entrar na temática sobre religiões de matrizes africanas, considerando que a escola tem esse cuidado e se

posiciona em silêncio diante desse tema, considerando que a maioria das famílias é de católicos e evangélicos. Ao tempo que me silencie, me questionei sobre o meu silêncio: *“até que ponto esse tema não deve ser tratado? Como eu poderia conduzir uma conversa em direção ao rompimento dos imaginários negativos sobre as religiões de matrizes africanas.”* De todo modo, me coloquei em silêncio em respeito às orientações e limitações que a escola tem ao trabalhar com a educação antirracista.



Logo mais outras crianças começaram a se posicionar em conjunto reverberando percepções negativas sobre Baobá: *“Eu não gosto de árvore alta!; “Essa árvore não é de Deus, é do Diabo!”*; e também, *“essa árvore é do mal.”* Logo mais um menino desse grupo de amigos afirma: *“Não é de Deus falar coisas feias!”* Aproveito e pergunto: *“O que é falar coisas feias?.”* E ele responde que *“é xingar, bater, falar coisas tristes.”* Acrescento uma reflexão na roda: *“Pois bem, vocês acham que o Pequeno Príncipe Preto faz essas coisas feias?.”* Coletivamente, incluindo os meninos que falavam sobre Deus, respondem que *“não”*; *“Ele trata os outros bem”*.



***Então a gente precisa conhecer mais ele. A professora Fran plantou uma árvore em Baobá. Ela é do mal?***

***Não! [me respondem bem alto]***

***Então por que vocês falam que a árvore é feia e do mal?***

***É porque é dos Deuses, né?***

***Mas ele representa a ancestralidade do Pequeno Príncipe Preto.***

***Você não está sabendo de nada.***

***Eu não estou sabendo de nada?***

***Mas a árvore é da natureza e é sagrada para todos, os Deuses e também para Deus.***

Naquele momento as crianças voltaram a atenção para o livro, com isso segui a leitura, ainda que inquieta internamente sobre as minhas respostas. Questiono-me se conduzi o diálogo de forma crítica e positiva, bem como se de fato as atenções envolviam interesses sobre o Pequeno Príncipe Preto ou se as crianças estavam convencidas por minhas respostas. Mas, de modo geral, percebe-se que a temática sobre religiões de matrizes africanas representa pontos sensíveis no ambiente escolar, mesmo que este seja antirracista. *Podemos ser antirracistas até que ponto?* Refleti enquanto lia.



Vocês já ouviram falar desses guerreiros? Em conjunto me responderam: “*Não!*.” Um tempinho depois, um menino da sala fala: “*Ô, tia. Acho que já ouvi falar.*” “Onde?”, pergunto. E ele afirma: “*não lembro.*”



Logo após a leitura dessa página do livro, falo: “*olha só que lindo, gente.*” Em seguida um menino diz: “*olha que feio, que horroroso!*.” Então, percebendo a implicância de algumas crianças com a história, chamei a atenção com um tom de tristeza:

*Olha gente, vamos parar com esse comportamento, há colegas na turma que querem escutar a história. E eu estou sempre sendo interrompida com falas que não são legais. A gente precisa conhecer a história. Vocês não conhecem o Príncipe Preto e estão*

*julgando. É assim que se respeita o outro? Todos nós somos diferentes. E a gente pode desrespeitar as diferenças?*

Eles, coletivamente, respondem: “Não!”

“Olha só quem escreveu essa história.” Apresentei a imagem do autor para as crianças. “Ele escreveu com muito carinho, essa história conta sobre a vida de muitas crianças que nem vocês, que são negros. Ele fez essa história com muito carinho porque o Príncipe Preto existiu de verdade. Vocês sabiam?”. Em conjunto, incluindo os meninos que estavam interrompendo a história, respondem: “Eu sabia!”. Continuo:

*Pois é, ele carregava sementes de Baobá no bolso para espalhar árvores por todos os lugares. E sabe porque ele queria espalhar sementes da árvore de Baobá? Por que essa árvore é linda, tão linda, ela cresce e nos dá tanta sombra. Essa árvore gera sementes sagradas. Assim como vocês são sementes sagradas dos pais de vocês.*

Ao meio de minha fala, um dos meninos que questionava a história retoma: “Tia, Deus que deu a semente.” E em diálogo olhando para ele, acrescento que: “tudo isso é da natureza. Tudo isso é uma coisa sagrada para o menino africano. Ele cuida dessas coisas.”



“Tia, egoísta?”. Me perguntou uma criança. Respondo: “Sim, e ele só pensava nele mesmo.”



*Qual é o Planeta Terra? Tia, é o nosso.* Uma criança animada me respondeu. Até esse momento, as crianças estavam prestando atenção na história. Aqueles meninos, no grupinho de quatro que antes vinham falando coisas negativas ao Pequeno Príncipe Preto, olhavam curiosos para o livro. Prestavam atenção em tudo que eu lia. E já não falando ideias negativas sobre as cenas do livro.



*“Ele está com fome, né?.”* Falou bem alto um menino na sala enquanto eu lia. *“Sim, ele estava com fome!”*, afirmei. Ao final da leitura dessas páginas, perguntei para a turminha: *“Quais são os nomes que dão tristeza?.”* Respondeu-me um dos meninos: *“Nenhum.”* Em

seguida perguntei: “Quando chamo o outro de feio, é um nome que dá tristeza?” E todos da turminha responderam que “sim”. Em seguida escutei: “tia, o João Lucas falou que o Pequeno Príncipe é feio. Acrescento: “Sim, algumas pessoas falaram isso, mas aprendemos que não é legal essas palavras.”



Quando falei “Ubuntu!”, as crianças da sala riram; outras olharam para mim de forma curiosa e escuto (com risos) de uma criança: “Oche?”. Aproveito o momento de interação para perguntar: “Sabem o que significa ‘Ubuntu’?”; me respondem coletivamente que “não”. Então volto à leitura onde há a explicação de que “Ubuntu” significa “junto” e “colado”. Antes de terminar a leitura da página, as crianças começam a falar na sala: “Ubuntu!” Com a voz alta algumas crianças demonstraram gostar da palavra nova, pois ficaram por um tempinho falando: “Ubuntu!”. Em seguida acrescentei: “Quando precisar vocês podem chamar essa palavrinha: Ubuntu! Aproveitem para explicar aos coleguinhos que aprenderam com o Pequeno Príncipe Preto que essa palavra especial significa ‘todos juntos’.” Todos juntos bem alto afirmaram: “UBUNTU!. E o que significa Ubuntu?” Bem rápido uma criança me respondeu: “Ficar junto!”



Seguindo a leitura, finalizo e apresento a árvore de Baobá, que na cena do livro estava esperando o Pequeno Príncipe Preto. Por fim, após a última página do livro lida, proponho: “*Todos fechem o olhinho e peguem uma sementezinha com as mãos.*” Escuto: “*Peguei, peguei, peguei.*” Então orientei a turma: “*Imagine um lugar que precisa de muito amor, pode ser sua casa, pode ser sua rua, pode ser a escola, pode ser uma pessoa querida, uma pessoa que precisa de muito afeto e de muito amor.*” Escuto logo em seguida a minha fala:

*vou plantar a semente na boca de minha mãe.*

***Onde você vai plantar a semente?***

*Na boca de minha mãe!.*

***Porque?***

*Para ela comer e ter a semente dentro dela. Vou plantar dentro do coração dela.*

***Isso mesmo. Quando chegar nela avise que plantou uma semente de amor dentro do coração dela.***

Ainda mediando a dinâmica sobre as sementes, outra criança diz:

*Não tenho ninguém para brincar comigo.*

***Mas olha só em sua volta o tanto de amiguinhos que você tem. Plante a semente nessas amizades que ela vai crescer.***

Em seguida, alguns amiguinhos abraçaram-se e a conversa com a turminha segue:

***Muito bem, gente. Aprendemos sobre o afeto com o Pequeno Príncipe Preto. Vamos todos ser amiguinhos.***

*Eu vou plantar no olho de minha mãe de amor.*

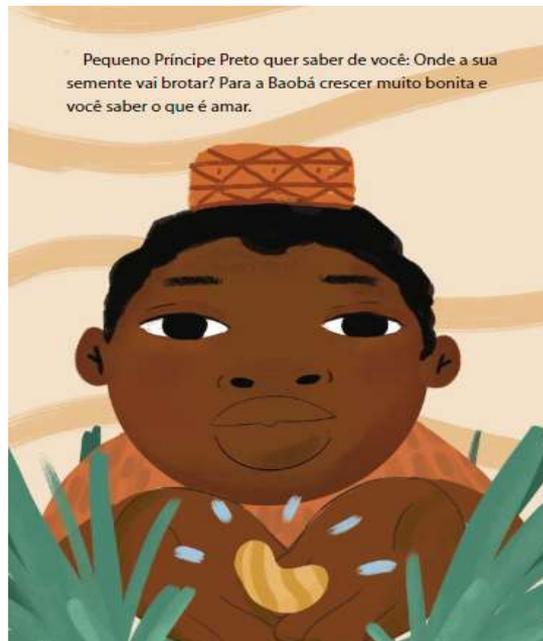
*Eu vou plantar na areia, no parquinho, né?*

*Eu vou plantar na flor, vou cuidar todo dia, na minha casa.  
Eu vou plantar na minha irmã porque ela fica triste toda hora.  
Eu vou plantar no parquinho.*

Com isso, em direção daqueles que estavam caladinhos na sala, perguntei: “*E vocês vão plantar a semente de amor?*”

*Eu vou plantar no meu amigo.  
Eu vou em mim.  
No parquinho de areia.  
Em casa!*

Um dos meninos da sala que mais atribuiu ideias negativas ao Pequeno Príncipe Preto falou: “*Eu vou plantar no meu coração.*” Bem animada, disse “*no seu coração?.*” Então ele responde: “*Claro né? Eu sou muito chato!*”. Em seguida acrescento “*não, você não é nada disso. E você aprendeu muito hoje, né? Viu que o Pequeno Príncipe Preto só quer levar amor e afeto para as pessoas?.* Ele acrescenta: “*Mas tia, eu sou chato porque fico querendo o celular. E achei ele [Pequeno Príncipe Preto] meio mais ou menos, chato.*”



Com o objetivo de entender melhor sobre como as religiões de matrizes africanas são trabalhadas na escola, busquei conversar com a Maria Angélica, responsável por trabalhar com os livros literários na escola. Pergunto para ela: “*E quando se trata da religião de matriz africana, como os professores se relacionam com isso? Os professores falam sobre as matrizes religiosas africanas, mencionam as religiosidades africanas?*”. Em seguida ela me responde:

*A gente sempre fala da religião do amor de Deus em si, entendeu? A gente fala sobre amor de Deus, respeito, respeito às religiões, entendeu? Assim, há um cuidado né, sempre tem um cuidado muito grande com as questões religiosas, um cuidado, um respeito muito grandes com as questões religiosas, entendeu? A gente não fala assim: “ah, tal religião isso...”, não. Há um respeito muito grande com as questões religiosas.*

Em seguida pergunto: “*Tem algum livro aqui que fala das religiões de matrizes africanas e indígenas?*.” Após uma pausa breve ela responde:

*Não tem nada em específico da questão religiosa não. [...] mas dentro de um assunto, por exemplo: índio, aí dentro daquele assunto que está falando sobre os índios, o que que ele fala, suas culturas, a sua comida, a sua dança, aí fala um pouco da relação religiosa deles, mas só a questão religiosa não. [...] Eu penso assim, até porque os livros são assim para educação infantil, né? Então eles são assim totalmente voltados para alunos de 4 a 5 anos, você entendeu? Então tem assim, vamos supor, um índio, fala da cultura deles, da alimentação, seu jeito de vestir, seu jeito de pintar o rosto e o que que representa a pintura e tudo, mas da questão religiosa em si, não.*

Numa perspectiva sobre os negros a professora acrescenta:

*Aí sobre os negros... um livro que fala: aí à noite eles vão apreciar a lua, olhar... Acreditam que a lua traz coisas maravilhosas, então assim, é muito assim leve, digamos assim, mais leve, e eu acho que tá dentro do que é pra ser trabalhado com os alunos de 4 e 5 anos. Eu acredito assim, bom dentro do meu pensamento, eu posso até estar enganada, só de uma questão religiosa, eu penso que para o aluno não vai ter muito sentido no momento, entendeu?.*

A professora Bruna, regente da turminha que acompanhei, também trouxe em suas narrativas e sua percepção sobre as culturas afro-brasileiras e as religiões de matriz africana. Essa última questão para ela: “*se separa muito. Até aqui tudo bem, mas quando se fala de religião não, cada um com a sua. A gente tem que rezar o pai nosso [professora começa a rir]. Tem uma oração inicial todos os dias, aí dizem que é porque a maioria na escola é cristão, sabe?*.” Ao tempo que essa temática representa um desafio a ser trabalho no âmbito escolar, a professora acrescenta que “*tive um aluno que uma vez me falou ‘quando crescer vou tocar tambor’ aí eu disse: ah, você vai ser Ogan?! E ele: vou! Ele teve essa abertura quando viu o projeto.*”

## **5.2 Educar para as relações étnico-raciais**

Observa-se que diferentes questões podem ser desdobradas e discutidas a partir das intervenções pedagógicas mobilizadas pela escola. Para esta pesquisa, esse encontro com as crianças proporcionou abundantes aprendizados e reflexões acerca da implementação da Lei nº 11.645/2008. Nesta pesquisa, considerando o tempo-espço acadêmico, refleti a respeito daquelas experiências que dizem sobre: 1) a forma que o racismo opera no campo da educação escolar; 2) a percepção dos estudantes sobre a identidade e a cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros, considerando o encontro delas com a educação para as relações étnico-raciais; e 3)

como as questões relacionadas à cultura das religiões de matriz africana repercutem no ambiente escolar.

Parto do pressuposto de que pensar o racismo no ambiente escolar requer o estudo sobre a história do Brasil numa perspectiva de como o racismo estrutural se engendra nos seus diferentes segmentos, tendo por ferramenta de poder a educação para a manutenção das desigualdades étnico-raciais. A educação escolar é um campo em constante diálogo com a sociedade. Os problemas sociais, os valores dominantes e a monocultura imposta pelo sistema colonial se apresentam de forma orgânica na sociedade, assim como nos ambientes educativos formais. Desta forma, é preciso realizar uma releitura sobre esse Brasil, para compreensão de como o racismo opera no campo da educação escolar, sem correr o risco ao equívoco de romantizar nossa história de dor, como fazem os materiais didáticos disponíveis em muitas instituições educativas.

Numa perspectiva crítica, o Brasil é uma invenção colonizadora: com a chegada dos europeus (1500) os povos indígenas e africanos foram destinados à escravidão, e o país foi fundado a partir de um sistema racista. Antes disso, povos originários viviam nesse território a partir de outras concepções e relações, isto é, organizados e estruturados, viviam o território em lógicas plurais. Eram responsáveis pelo manejo e pelo nascimento de florestas. Com a chegada dos colonizadores, gerenciou-se um conjunto de injustiças a partir de concepções eurocêntricas; povos indígenas foram categorizados como inferiores, selvagens, primitivos e lidos como não sujeitos por argumentos como povos sem rei, sem Deus e sem Lei. Suas lógicas de mundo foram negadas, e seus corpos tornaram-se a mão de obra estratégica para o extrativismo da terra (KRENAK, 1999).

Sobre os povos africanos, o interesse pela exploração das terras inicia-se com aparecimento da raça negra; segundo Abdias Nascimento (1978), o solo brasileiro foi fertilizado com as lágrimas, sangue e suor dos africanos. Os povos africanos também foram negados como sujeitos. Princesas, pessoas de poder de diferentes países do continente africano eram trazidas ao Brasil por navios negreiros numa situação de crueldade absoluta. O conceito de *escravo* foi fundamentado no período da escravidão como sinônimo de “africano” e “negro” (SCHWARCZ, 2019). Logo, isso resultou nas condições de redução dos mundos africanos e indígenas, a partir das quais estes povos foram colocados em uma situação objetificada, passando a viver a extrema vulnerabilidade e dependência do sistema escravista (FONSECA, 2016).

Pois, o processo de colonização no Brasil contou com o papel do africano escravizado; esse processo refletiu diretamente na história da economia do país. Sem o sistema escravista, as plantações de cana-de-açúcar, café e o extrativismo dos diamantes, ouro e prata jamais teriam existido. Logo, o projeto de colonização teve por recurso o trabalho escravista para o benefício

exclusivo da branquitude. Ter pessoas escravizadas num país como o Brasil foi a estratégia de poder econômico, político e social para beneficiar o sistema colonialista.

Mais adiante, o processo de abolição das Américas contou com diferentes movimentos de luta a partir das experiências e resistências dos escravizados. Sampaio (2019, p. 220) afirma:

Desde as últimas décadas dos 1700, com a crescente circulação do ideário iluminista, a fundação de movimentos, grupos e sociedades antiescravistas e abolicionistas, foi fundamental para avanços sociais e políticos que resultaram nas abolições em países e/ou grupos de colônias.

O Brasil foi o último país nas Américas que aprovou a lei de abolição (1888) pelas pressões dos movimentos abolicionistas. Por um lado, isso reverberou uma grande conquista dos movimentos abolicionistas. Por outro, o sistema escravista colocou os africanos livres em uma situação de vulnerabilidade extrema para manter suas dependências no sistema colonial. Desta forma, a ideia de africanização da mão de obra manteve-se como organização social do país. O negro não deixou de ser sinônimo de escravo. O indígena não deixou de ser sinônimo de selvagem e primitivo. Diante disso, a experiência colonial vigente no Brasil é baseada na escravidão e no processo de colonização. As atividades mobilizadas no campo da educação brasileira a respeito dos povos indígenas e africanos, por vezes, retratam esses estereótipos, os quais fazem parte do imaginário social brasileiro.

Ainda na lógica da história, Abdias Nascimento (2016) afirma que o processo de abolição colocou africanos e seus descendentes para fora da sociedade, e das responsabilidades dos senhores, do Estado e da Igreja. Logo, esse momento não garantiu justiça social, pois os escravizados ficaram à própria sorte perante um país dirigido por brancos. Com isso, muitos foram submetidos à continuidade da servidão escravista e precária. Outros, submetidos ao exercício, à morte nas guerras dos colonizadores escravocratas.

Autoridades governamentais e sociedade dominante, se mostraram perfeitamente satisfeitas com o ato de condenar os africanos “livres”, e seus descendentes, a um novo estado econômico, político e cultural de escravidão-em-liberdade. Nutrido no ventre do racismo, o “problema” só podia ser, como de fato era, cruamente racial: como salvar a raça branca da ameaça do sangue negro, considerado explícita ou implicitamente como “inferior”. (NASCIMENTO, 2016, p. 34).

A abolição deveria representar o direito à cidadania; africanos e indígenas deveriam ter igualdade de direitos e de oportunidades como os brancos em todas as dimensões sociais, no que se refere a educação, saúde, emprego, moradia, terra e lazer. Mas na prática, esses povos foram destinados à morte; foram excluídos de todos os direitos sociais e submetidos à própria sorte, bem como à servidão. Para a branquitude não era suficiente para solucionar a “ameaça” do africano livre excluí-los socialmente; com isso, um conjunto de estratégias foram acionadas com intuito de apagamento dos corpos, saberes e mundos africanos e indígenas. O branqueamento da

raça, da cultura e do conhecimento são alguns exemplos. Esse branqueamento pode ser encontrado no campo da educação através dos currículos oficiais, nos quais pesam saberes eurocêntricos. Como também pode ser percebido através do currículo real, daquilo que acontece na escola num plano institucional; e no currículo oculto que se manifesta pelos valores das práticas educativas.

Ainda na perspectiva do branqueamento social ao longo da história do Brasil, o mulato representava uma saída para a “ameaça racial”; como também para os brancos uma saída ao ponto de se sentirem desresponsabilizados perante a história de injustiças colocadas sobre as populações africanas e indígenas. Apagar esses povos da história e sistematizar uma nação mulata foi um dos primeiros passos para o embranquecimento, uma estratégia de poder para construção de uma nação brasileira. Logo, são comuns em nossa sociedade, bem como nas instituições educativas, ideias de que “somos todos iguais” e que “todos temos sangue negro”, dentre outras narrativas que revelam uma negação histórica sobre a miscigenação como violência histórica.

O processo de miscigenação foi apoiado no estupro, na exploração sexual das mulheres africanas, afro-brasileiras e indígenas. Teve por objetivo aumentar a população mulata e, por fim, apagar essas raças, vistas pela branquitude como inferiores. Políticas foram utilizadas, como as políticas imigratórias – instrumentos para a entrada dos brancos no país; a eles vendiam a proposta de um país rico de possibilidades com grande potencial econômico. Vale reforçar que essas políticas foram acionadas com a crença de que aos poucos a raça brasileira seria predominantemente branca, embranquecida, e que até mesmo o mulato desapareceria.

Nesse momento, após a abolição e em meio às políticas para mestiçagem, o mito da democracia racial se consolidou como um imaginário social. O discurso da democracia racial nasceu representando uma distorção da realidade e negando as desigualdades raciais (DOMINGUES, 2005). O mito ganhou força e espaço na sociedade, fundamentando-se pela miscigenação do país, negando, também, as relações hierárquicas entre africanos, afro-brasileiros e brancos. A partir disso, os povos racializados passaram a ser responsabilizados pelas inferioridades a eles postas, uma vez que o discurso reforçou a imagem de um Brasil em que todos partem das mesmas condições.

A partir dessa percepção histórica, podemos compreender que o racismo, em níveis oficiais, foi diluído em toda a estrutura da sociedade no que tange à economia, à política, aos espaços sociais, à cultura e à educação. E o genocídio contra os povos afro-brasileiros e indígenas foi negado pela história oficializada. As estruturas sociais, econômicas e políticas operaram contra os interesses desses povos; essas culturas nunca foram reconhecidas. Por esses motivos,

os conhecimentos, os saberes e as culturas afro-brasileiras e indígenas não são ensinados nas escolas, nem nas universidades nos cursos de formação docente.

Historicamente, a educação gerenciou a desigualdade, reforçou o mito da democracia racial e negou toda a história de injustiças impostas aos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Apesar da realidade brasileira representar uma diversidade étnico-racial, a população afro-brasileira e indígena, ao longo da história, foi submetida à exclusão das oportunidades, tendo seus mundos negados e silenciados.

Uma das estratégias para o apagamento desses corpos no campo da educação se deu através do epistemicídio, estratégia de morte simbólica, na qual no âmbito oficial invalidou-se todo tipo de contribuição e conhecimento do povo afro-brasileiro e indígena. Por outro lado, enfatizaram-se e privilegiaram-se os discursos, ciências e conhecimentos brancos. Esse extermínio de saberes enraizou-se em direção de uma cultura na educação escolar baseada no estranhamento a tudo que envolve o Outro, o não branco, favorecendo, assim, o branqueamento da educação escolar (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018). Desta maneira, afro-brasileiros e indígenas foram excluídos da educação e destinados a ocupar espaços de servidão, destinados para mão de obra do sistema capitalista, para lucro e para manutenção da base do sistema colonial.

Atualmente, o Brasil é marcado por um conjunto de violências simbólicas e físicas racistas. Esse racismo é velado, negado, e o mito da democracia racial ocupa o imaginário da sociedade. No ambiente escolar, é recorrente a negação dessa história por parte dos recursos didáticos, dos professores, do currículo real e oculto. Logo, a percepção dos estudantes sobre a identidade e a cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros geralmente reverbera imagens negativas que dizem sobre o indígena selvagem e o africano escravo.

A própria luta de classes no Brasil é racial, em que população afro-brasileira e indígena, dentre diferentes povos tradicionais, representa a maior parte da população pobre e vulnerável na esfera econômica e social, sendo muito difícil sua ascensão econômica e social, pois, além de afetados pela herança histórica, são vítimas de uma estrutura extremamente racista. Ainda assim, discursos políticos no ambiente escolar, por exemplo as pautas do sindicato dos professores da Educação Básica do Distrito Federal, mais reverberam questões relacionadas à luta de classe do que as questões étnico-raciais.

Um segundo elemento importante a ser discutido neste capítulo refere-se à percepção dos estudantes sobre a identidade e a cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros. Quando as crianças tiveram encontro com aquilo que diz respeito à temática indígena, por vezes, elas sabiam reconhecer diferentes elementos que versam sobre a diversidade indígena. E elas, também,

apresentaram dificuldades de acessar a imagem do indígena sem seus adereços culturais, como a pintura, o cocar, o maracá, e de contextos como a aldeia, a floresta e a mata.

Nesse sentido, para o ambiente escolar é preciso a consolidação de reflexões críticas sobre a cultura e a diversidade indígena, assim como também o cuidado com ideias que reduzem a identidade indígena àquele que vive apenas num contexto de aldeia e com adereços. Esse também é um cuidado para a não reprodução do imaginário de que os indígenas perdem suas identidades, tradições e culturas com o uso do celular, do computador e dos demais elementos tecnológicos e sociais. Precisamos retratar os povos e lideranças indígenas nos seus diferentes contextos sociais e políticos, tal como o indígena professor, escritor, pesquisador, advogado, deputado etc.

Outro elemento importante sobre a intervenção pedagógica no que versa as temáticas afro-brasileiras é que as crianças reconheciam diferentes elementos da herança cultural africana no Brasil, da mesma maneira acerca da história de colonização. Essas crianças também demonstraram compreensão sobre o racismo, ainda que não tivessem em mente conceitos complexos sobre as relações étnico-raciais. Mas sobre esse tema, algumas demonstraram impasse com aquilo que envolve religiões de matrizes africanas. Durante a contação da história do Pequeno Príncipe Preto tivemos diferentes relatos nessa direção.

O livro do *Pequeno Príncipe Preto* coloca em questão a hegemonia cultural de os príncipes da literatura serem brancos. Na história o personagem principal deixa de ocupar um lugar de dor e sofrimento colonial ou até mesmo de subalternização e se apresenta como aquele com conhecimentos ancestrais, capaz de ajudar a coletividade por seu afeto e amor. Além disso, ainda que o livro não se aprofunde no debate sobre as religiões de matriz africana, ele nos provoca ao encontro de percepções não lineares; esse fator também inquietou as crianças.

Mas a leitura do livro com as crianças me inquietou sobre as questões relacionadas às culturas afro-brasileiras numa perspectiva religiosa, as quais evidenciam desafios para o ambiente escolar. A constatação assustadora de que crianças pequenas são racistas coloca-nos a refletir sobre como o racismo opera na reprodução de uma forma linear de pensar, sem, por vezes, ter consciência de que isso é uma violência que reverbera dor e desigualdades. Uma criança pequena é capaz de reproduzir aquilo que aprende com o mundo através de suas relações sociais, especialmente com os adultos. Essas crianças não nascem assim, elas são ensinadas desde muito cedo por meio da televisão, do mercado, dos brinquedos e dos livros didáticos.

O aprender a ser racista também conta com a rede familiar, que no contexto do Brasil pode demonstrar pensamentos e posicionamentos que declaradamente possuem fundo racista. Ao mesmo tempo, o racismo se apresenta pela construção mental familiar, passado de geração para geração. Ainda que a escola se coloque na função de romper o racismo, ele também opera de forma institucional, através de silenciamentos e negações sobre determinados debates (como

aquilo que diz sobre as religiões de matrizes africanas). Nesse sentido, o ambiente escolar não escapa de contradições, e está na linha de frente quando se depara com o compromisso de educar para as relações étnico-raciais.

Para tanto, educação pluriversal e antirracista exige atuações coletivas, ou seja, a aproximação e o diálogo com a comunidade escolar pode trazer novas possibilidades para conhecer e compreender a realidade a partir de diferentes perspectivas que se complementam. O Centrinho reverbera ações positivas nessa direção, uma vez que se coloca no encontro com os movimentos políticos, artísticos e culturais antirracistas locais. É preciso estreitar laços, conhecer a comunidade, o território, as potencialidades, as necessidades, as dificuldades e procurar trabalhar em parceria e em sintonia com movimentos locais.

As narrativas das crianças em negação da culturas afro-brasileiras numa perspectiva religiosa evidenciam desafios no ambiente escolar que podem ser manuseados pelos profissionais da educação quando estes são colocados a encontro de processos formativos que refutam o racismo religioso e rompem com os imaginários negativos sobre o sagrado de matriz africana. Para práticas pedagógicas comprometidas com o rompimento do racismo religioso é necessário apoio, afetar-se e ser afetado. Por vezes, as pessoas negam por medo do desconhecido e por pré-conceitos que foram historicamente enraizados.

Nilma Gomes (2003, p. 77) afirma que a discussão sobre a cultura negra poderá ajudar educadoras e educadores na tarefa de “entender o conjunto de representações sobre o negro existentes na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela cultura negra”. Para essa autora, os movimentos políticos, sociais e culturais da negritude são educadores. Logo, é preciso trazer esses movimentos para dentro da escola, dialogar com as organizações antirracistas e abrir caminhos plurais para o enfrentamento ao racismo institucional, velado e estrutural, como também ao racismo religioso. Esses movimentos favorecem outras lógicas de organização, de articulação, de catálise e de luta, por meio de engajamentos plurais com base coletiva.

No âmbito educativo, esses diálogos podem romper com o silenciamento das histórias de dores que afetam as experiências afro-brasileiras e indígenas, favorecer os caminhos para a desconstrução da ideia de uma identidade nacional única que tanto nega e esconde o Brasil plural. O confronto à cultura hegemônica branca e o resgate das experiências afro-brasileiras e indígenas é um caminho para uma educação antirracista, pois passa pelo (re)conhecimento, pela valorização e afirmação da história desses povos, resgatando seus protagonismos e dando espaço para suas agências no enfrentamento da dominação a que foram submetidos, rompendo, assim, com as estruturas racistas normalizadas e silenciadas.

O outro elemento que versa nossa análise crítica se direciona ao encontro das crianças com os materiais relacionados às relações étnico-raciais que repercutem em desconstruções de imagens negativas sobre os saberes, corpos e mundos afro-brasileiros e indígenas. Através de nossas intervenções pedagógicas percebi que os saberes, conhecimentos e recursos para as relações étnico-raciais afetam as crianças em diferentes perspectivas. Um desafio para uma educação antirracista relaciona-se à produção de materiais e recursos didático-pedagógicos, tais como livros, textos, filmes, entre outros, que permitam falar da diversidade de forma afirmativa e crítica.

Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 961) ponderam que

A mera presença de livros, filmes e demais recursos não é em si capital para o trabalho adequado sobre a temática em sala de aula. É necessário que o corpo docente e demais profissionais se apropriem destes recursos; saibam sobre sua existência, suas propostas e recortes, de modo a conseguir aplicá-los em suas metodologias de ensino.

Ainda, uma prática docente sensível às questões étnico-raciais e comprometida com a diversidade e pluralidade traz em si uma potência transformadora ao ambiente escolar. A percepção dos estudantes sobre a identidade e a cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros nos coloca a encontro do projeto antirracista que vem sendo apurado e trabalhado no Centrinho. Pois as narrativas da educação infantil revelam conhecimentos sobre a diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil, como também refletem criticamente sobre suas próprias identidades, ao romper com o imaginário de que existe um lápis cor de pele e buscar por cores plurais sobre suas autodeclarações de raça/cor.

Para tratar da diversidade étnico-racial na sociedade e na escola é necessária uma formação. À vista disso, a formação de professores não pode se limitar a conhecimentos técnicos e instrumentais, mas requer engajamento e reconhecimento de que a docência é uma prática político-pedagógica. Também considero válido pontuar que é preciso e necessário a superação da crença de que a posse de informações e de conteúdos relacionados às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, no sentido cognitivo funcional, suficiente para superar o racismo.

## PALAVRAS FINAIS: DESAFIOS E INOVAÇÕES NUM ESPERANÇAR ANTIRRACISTA

**Figura 40:** Recursos expostos para as professoras pelo Centrinho em 2022



Fonte: Acervo do CEI 01 de São Sebastião.

Num desses processos de *sentir-pensar* escrevi em meu diário de campo no dia das crianças, em 12 de outubro de 2022:

*Ainda na barriguinha de nossa mãe somos afetados por uma cultura linear e hegemônica, com reproduções de padrões culturais e simbólicos, impondo uma forma limitada perante as possibilidades de ser criança e de se viver a infância. Ser criança não é fácil, por vezes é a fase mais dolorosa de uma vida – especialmente no Brasil, em que direitos são negados e determinados sujeitos e mundos mentais silenciados – ser criança dói. Portanto, aproveito para dizer que desejo infâncias sintonizadas com o direito “à vida e à saúde; direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; bem como, direito a ser e fazer do mundo um lugar melhor” (ECA, 1990). Desejo que as crianças sejam percebidas no seu mais alto valor, como sujeitos de direitos plurais.*

Com essas palavras iniciais busco enfatizar que direitos às infâncias ainda se apresentam como ausentes no Brasil, especialmente para aquelas infâncias que são periféricas, negras e indígenas. Essas crianças vivem de ausências de políticas públicas, de desamparo do Estado e de devalorização de seus mundos sociais e mentais. Parto do pressuposto de que o ato de pensar

direitos às crianças e adolescentes deve reconhecer o respeito às suas identidades, a serem quem são, no que versa sobre seus aspectos socio-culturais e identitários. Pensar e atuar na linha de frente com essas crianças e adolescentes, periféricos, negros e indígenas, é desafiador e requer nosso engajamento com um caminhar por justiça cognitivas e sociais.

Para tanto, torna-se necessário percepções afinadas acerca da história e da diversidade brasileira, num compromisso coletivo e estruturado que respeita os saberes e conhecimentos afro-brasileiros e indígenas. Esses saberes, numa perspectiva antirracista, denunciam o racismo no Brasil e abrem caminhos para uma sociedade com outras lógicas, as quais não são lineares.

Partindo desse pressuposto, neste trabalho, busquei identificar os desafios e inovações que caracterizam as abordagens, estratégias e conteúdos mobilizados pelos docentes do CEI 01 de São Sebastião para a implementação das leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008. Tive a oportunidade de me deparar com experiências que me colocaram à frente de diferentes reflexões críticas acerca das leis, das práticas pedagógicas, dos projetos promovidos pela escola, bem como dos processos que repercutem nas crianças ao encontro do educar para as relações étnico-raciais.

Para alcançar entendimento e aprendizagens no que se refere ao educar para as relações étnico-raciais, contei com um percurso metodológico em três etapas: 1) acompanhamento e registro das práticas educativas voltadas para o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas na escola; 2) entrevistas narrativas com professoras/es; e 3) intervenção pedagógica sobre a diversidade dos povos indígenas e afro-brasileiros junto às crianças do CEI 01, tendo em vista o desenvolvimento de uma análise crítica em perspectiva com as práticas usualmente realizadas na escola.

Com acompanhamento e registro das práticas educativas voltadas para o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas na escola, percebi que o Centrinho é uma escola peculiar do nosso contexto social, pois tem um compromisso contínuo antirracista. E ainda que vivencie e reproduza questões problemáticas, especialmente no que diz sobre imagens estereotipadas das culturas afro-brasileiras e indígenas, a escola exerce um processo de aprendizado que permite reflexões autocríticas sobre suas propostas pedagógicas eventualmente colocadas em prática.

A escola conta com um conjunto de ações e com apoio de artistas, ativistas e pesquisadores relacionados ao antirracismo; esses sujeitos participam de rodas de conversa e de oficinas com as professoras, estudantes e com a comunidade familiar. O Centrinho dispõe de recursos e materiais didáticos próprios, diferenciados, e que foram conquistados no tempo-espaço do projeto antirracista, tais como: brinquedos, jogos, livros literários, como também elementos para construções de atividades lúdicas: tecidos e objetos que se remetem aos grafismos e estética africanas e indígenas. A escola busca incentivar o engajamento dos docentes para uma

construção e compromisso coletivo na direção do confronto ao racismo, lançando à comunidade familiar e local encontros interculturais no “Festival de Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em todos os anos letivos desde 2013.

O projeto “Festival de Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, criado pela observação de professoras sobre episódios racistas que permeiam o campo da Educação Infantil, demonstra o olhar sensível aos educandos sobre os direitos à plena cidadania e a educação. Pois considerando que o racismo exclui determinados sujeitos dos espaços educativos historicamente, o Centrinho caminha em confronto com a história de exclusão ao trazer e enfatizar aspectos positivos sobre as culturas africanas e indígenas.

Além disso, as percepções das professoras revelaram que já foram produzidas e vivenciadas, com a ideia de antirracismo, práticas carregadas de imaginários e reproduções racistas, e a partir disso, coletivamente, suas práticas foram redesenhadas. Esse é outro ponto pertinente que requer um compromisso cuidadoso e potente para o educar nas relações étnico-raciais. Não se isentar de reflexões e de análises sobre o racismo é árduo, mas é um caminho rico.

Um outro movimento que a escola promove visa o diálogo direto com as famílias das crianças, as quais podem ver seus pequenos envolvidos em apresentações relacionadas à valorização das culturas locais afro-brasileiras e indígenas. Numa dessas experiências, na apresentação de Bumba meu Boi, famílias abandonaram a festa escolar, fizeram reclamações à direção, e algumas retiraram seus respectivos filhos da instituição, alegando que Bumba meu Boi representa “macumba”. Essa questão, como outras que foram narradas nesta dissertação, evidência que a escola não se desonera de críticas sociais sobre suas atividades apresentadas à comunidade escolar. Ainda assim, a equipe pedagógica busca por intervenções que possam favorecer vínculos efetivos entre comunidade-escola para um confronto coletivo ao racismo.

Quando situações desafiadoras acontecem nesse diálogo comunidade-escola, nascem também movimentos de alianças sociais, cada vez mais consolidados, que participam ativamente no seio escolar. Esses espaços contam com processos de formação docente a partir das narrativas dos responsáveis pelas crianças. Numa dessas experiências, por exemplo, a mãe de uma criança indígena da escola, Erica Wassu, levou um pouco de suas cosmopercepções e seus aspectos culturais e identitários para o festival. Ela foi o diferencial na escola no que versa sobre o rompimento de imaginários negativos sobre a diversidade dos povos indígenas.

Rocha (2011, p. 36) afirma: “a educação precisa visibilizar os sujeitos concretos presentes no cotidiano escolar e estabelecer nexos entre sua vivência sociocultural, seu processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar. Nessa perspectiva, outros saberes devem, então, ser construídos, os quais serão colhidos democraticamente na riqueza da diversidade cultural.” Com base nessa ideia e considerando de forma crítica as narrativas desta dissertação, percebemos que

o Centrinho caminha positivamente em direção da valorização da diversidade sociocultural presente no cotidiano escolar.

Além disso, as narrativas das professoras revelam um corpo docente potente, engajado no compromisso antirracista, ainda que existam discordâncias sobre as práticas, como por exemplo, o religioso de matriz africana que para algumas professoras não deve ser trabalhado na Educação Infantil, as professoras conversam, participam ativamente do pensar da escola e buscam por recursos materiais e didáticos de maneira que evidência seus compromissos. No entanto, as professoras também possuem limitações com a temática antirracista no que diz respeito aos seus processos formativos (graduação), mas suas práticas são conduzidas com apoio coletivo no ambiente escolar através de materiais literários e rodas de conversa em encontros interculturais com ativistas, pesquisadores e artistas dos diferentes movimentos políticos sociais organizados.

Silva (2012) aponta para a relação entre formação e Educação como elemento que deve ser fruto de uma coconstrução constante, capaz de possibilitar a reflexão sobre a prática cotidiana, de reconhecer limites e de buscar, a partir das demandas e desafios que surgem, novos saberes necessários para esse processo de transformação pedagógica e social. Nessa perspectiva, é preciso confrontar o sistema de poder colonial e favorecer condições e caminhos diferentes para construção de nossas realidades, por meio de encontros de saberes e práticas antirracistas em justiça social, econômica, cognitiva e cultural dos sujeitos e povos negros e indígenas.

Logo, numa perspectiva de desafios, considero pertinente pontuar que o educar para as relações étnico-raciais exige conhecimentos, formação qualificada e a busca pelo rompimento do racismo de forma coletiva. Pois a Educação para as Relações Étnico-Raciais não é uma tarefa fácil. Ainda mais diante de um cenário de pandemia da Covid-19; naquele momento os ambientes escolares em peso apresentaram e vivenciaram novos desafios, o que colocou em questão para os atores das escolas a escolha de suas prioridades. Ainda com obstáculos, o Centrinho transgrediu o seu pensar-fazer pedagógico para seguir tocando sua comunidade escolar e local com o compromisso antirracista. O caminho foi de desafios, ao tempo que revelou possibilidades de afetar e ser afetado em direção da valorização das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Por vezes a responsabilidade com o trabalho para esse tema se apresenta no campo de militância de uma escola ou docente. Mas esse campo precisa ser político, social e envolvendo a mão do Estado, o qual opera em todos agentes e setores da educação. Apenas os recursos legais não asseguram um educar para as relações étnico-raciais, pois vivenciamos processos formativos carregados de uma história do esquecimento. No esquecimento das questões coloniais modernas configura-se injustiça em padrões estruturais. Pensar no rompimento do racismo e dos

imaginários negativos postos às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas é ir em confronto com sistemas administrativos de poder social e, ainda, ao que é interno, ir contra sistemas cognitivos e mentais.

Com esta pesquisa tivemos a oportunidade de conhecer práticas educativas que confrontam o racismo através de resgates positivos sobre as culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas. Este trabalho que acontece há uma década é ancorado por um fazer pedagógico sensível às diferenças. Para acionar uma sensibilidade coletiva a escola promove um conjunto de intervenções com os docentes, com intuito de afetá-los para o engajamento amoroso de transformar os saberes antirracistas em práticas que dialoguem com o contexto e com a realidade da Educação Infantil.

Vale pontuar, o direito das crianças de viver a infância em liberdade com o seu desenvolvimento e em respeito a suas condições étnico-raciais é negado e roubado pela hegemonia linear racista. Portanto, o desafio escolar necessita da produção de processos de ensino-aprendizagens capazes de evidenciar o racismo, assim como de favorecer o rompimento daquilo que se apresenta.

As narrativas desta pesquisa também revelam que em alguns momentos as crianças se abrem para acolher aquilo que diz respeito às temáticas afro-brasileiras e indígenas. Elas demonstram interesse pelos livros e pela diversidade desses mundos e se questionam quando o assunto retrata aquilo que é sagrado, especificamente das religiões de matrizes africanas. Essas crianças são diferentes de outras crianças das escolas pelas quais passei, pois elas demonstram abertura para a temática, colocando em questão o poder do projeto Festival de Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Embora existam limitações no fazer pedagógico da escola, esse trabalho tem repercutido efeitos, tanto na formação dos professores temporários que ocupam outras redes de escolas públicas e privadas como também nesses mundos e imaginários das crianças que vivenciam o cotidiano escolar, que vivenciam encontros com a diversidade étnico racial.

Considero este um fator interessante, uma vez que o mundo adulto nem sempre se coloca no lugar de abertura ao contato com aquilo que não é monocultural hegemônico. As crianças pequenas demonstram maior abertura para pensar sobre seus mundos e os mundos plurais. Isso evidencia a importância de este tema estar presente desde a educação infantil, fazendo parte das experiências das crianças pequenas.

Saberes e conhecimentos antirracistas são ferramentas transformadoras, capazes de favorecer caminhos para construções democráticas em respeito às diferenças de *ser* e *estar com/no* mundo. E o encontro com esses estudos nos convida à crítica e autocrítica sobre a educação escolar contemporânea, considerando pensamentos contra-hegemônicos, os quais

enunciam problemáticas importantes sobre a educação, o racismo e o antirracismo no contexto do Brasil.

Como já discutimos ao longo deste trabalho, o racismo é uma força que opera por anos no Brasil constituindo diferentes esferas, e para seu rompimento torna-se necessário um trabalho contínuo, incluindo toda a Educação Básica, assim como outros espaços sociais, pois estamos lidando com problema estrutural e histórico, como também com imaginários sobre os povos africanos afro-brasileiros e indígenas enraizados em diferentes dimensões. Nesse sentido, é pertinente considerar e acionar pensamentos e lógicas que historicamente colocam em foco o racismo e que nos permitem pensar estratégias de rompimento do mesmo.

Em direção ao rompimento do racismo, os dispositivos legais curriculares precisam ser alinhados com as leis, frutos das lutas dos movimentos afro-brasileiros e indígenas, em prol de uma educação pluriversal antirracista e que valorize efetivamente a diversidade *na* sociedade e *na* escola. Para isso, é fundamental o conhecimento dos conteúdos e do histórico de leis e documentos oficiais sobre educação para as relações étnico-raciais. Contudo, essa luta no âmbito curricular enfrenta o currículo monocultural, centrado em uma visão eurocêntrica de mundo que tanto reforça os afro-brasileiros e indígenas como o estranho e exótico, alimentando discriminações raciais. Logo, é urgente um posicionamento ético, político e epistêmico outro para um horizonte curricular construído a partir de formas de *ser*, *pensar* e *conhecer* diferentes das convencionais do pensamento eurocêntrico.

O desafio da reeducação das relações étnico-raciais é pensar currículo e proposta político-pedagógica em sentido amplo, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem se dá todos os dias na prática, materializado no jeito de fazer e na garantia ao direito à memória, à história e a conhecimentos significativos para negros e brancos e para outros grupos sociais. (CARREIRA, 2013, *apud* SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p. 963).

A comunidade tem história, memória, tradição, valores, saberes, dinamicidade e pluralidade que precisam ser consideradas na elaboração de um projeto político-pedagógico que contribua para um processo de ensino-aprendizagem significativo. O conhecimento do território é fundamental para que os/as estudantes construam sentidos para as aprendizagens a partir das práticas concretas que vivenciam, bem como dos saberes que já trazem para a escola. Isso nos leva a pensar o rompimento dos muros institucionais como práxis que abre caminhos, produz deslocamentos para tornar possível conversas e solidariedades diferentes, constituindo novas comunidades.

Nesse sentido, a escola precisa dialogar com a diversidade que existe *dentro* e *fora* da sala de aula, repensando as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas. Esse diálogo com os diversos modos de ser e com os diferentes saberes é um primeiro passo para a valorização da

cultura, dos saberes ancestrais e para a afirmação das identidades étnicas. Povos e culturas podem se transformar “mediatizados pelas relações entre pessoas” (PEIXOTO; FLEURI, 2018, p. 539). O processo educativo, para que tenha potência transformadora, precisa estar envolvido com as relações sociais, políticas, econômicas e culturais estabelecidas. Essas relações dependem das concepções que orientam os espaços educativos e podem ter um impacto significativo sobre a comunidade escolar no que tange aos processos e lutas antirracistas.

## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Heinrich Boll, 2004.

ANZALDÚA, Glória. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Ensaios. Ano 8, 1º semestre 2000.

ANZALDÚA, Glória. **La frontera**: la nueva mestiza. Madrid: Capitán Swing, 2012.

ARAUJO, Mara de Fátima dos Santos. São Sebastião-DF: do sonho à cidade real. 2009. 140 f. Dissertação ( Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) –Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ALIER, Joan Martínez. Correntes do ecologismo. In. \_\_\_\_\_. **O ecologismo dos pobres**. São Paulo: Contexto, 2011.

BANIWA, Gersem Luciano. A inclusão da temática indígena na escola: desafios para a educação. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana (Org.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**: subsídios e debates a partir da Lei nº 11.645/2008. Rio de Janeiro: Garamond, 2016. p. 59-71.

BERGAMASHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, 2010.

BENETTI, Cláudia Cisiane; GALLINA, Simone Freitas.; TOMAZETTI, Elisete. Entrevista com Wanderson Flor do Nascimento. **Refilo** – Revista Digital de Ensino de Filosofia, v. 3, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/31362/17240>. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, de 16 de julho de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL Constituição (1969). Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc\\_anterior1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm). Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 11, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jul. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012a. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 out. 2012a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm). Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012c.

BRASIL. Portaria Normativa nº 18, de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 199, 15 out. 2012d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf). Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI,

2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-%20pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 03 set 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 43, 18 abr. 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2759\\_1-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category\\_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2759_1-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Currículo em Movimento do Distrito Federal. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-%20Ens-fundamental\\_19dez18.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-%20Ens-fundamental_19dez18.pdf). Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01 fev. 2021.

BOURGUIGNON, Claude; COLIN, Philippe; PASSARIN, Dalvino Veronese. Do universal ao pluriversal: questões e desafios do paradigma decolonial. [publicação original: **Raison Presente**, v. 3, n. 199, v. p. 99-108, 2016], **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 148-158, 2021.

CANAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; Rámon, GROSFOGUEL (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução de: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

CONCEIÇÃO, Mariele Cristina. **Como plantamos Baobá vó?** Afeto e cultura nas encruzilhadas da ancestralidade e descolonização. 2019. 203 f. Monografia (graduação) – Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Rev. Bras. Educ.**, n. 29, maio/jun./jul./ago. 2005b.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, Universidad de Aathus, n. 10, 2005a.

DESGAGNÉ, Serge; SOUZA, Margarete Vale. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução de Adir Luiz Ferreira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7- 35, maio/ago. 2007.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos**. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios, 2014a. Disponível: [https://www.redesocialdecidades.org.br/br/DF/brasilia/regiao/paranoa/idh\\_indice-de\\_desenvolvimento-humano](https://www.redesocialdecidades.org.br/br/DF/brasilia/regiao/paranoa/idh_indice-de_desenvolvimento-humano). Acesso em: 09 set 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (GDF). Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos. Brasília, 2014b. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

GOVERNO DO GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Pressuposto Teóricos**. Brasília, 2014c. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios, 2018b. São Sebastião, Distrito Federal. Disponível: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/S%C3%A3o-Sebasti%C3%A3o.pdf> . Acesso em: 29 jan. de 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. *Currículo em Movimento da Educação Básica - Ensino Fundamental Anos Iniciais - Anos Finais*. 2. ed. Brasília, 2018c. Disponível em: [https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2021/05/03162241/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental\\_19dez18.pdf](https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2021/05/03162241/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf). Acesso em: 20 jun. 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (GDF). *Currículo em movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais*. 2. ed. Brasília, 2018d. Disponível em: [https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2021/05/03162241/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental\\_19dez18.pdf](https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2021/05/03162241/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf). Acesso em: 20 set. 2021.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar com la terra**: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

ESCOBAR, Arturo. Sentipensar com la Tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur. **Revista de Antropología Iberoamericana**, v. 11, n. 1, p. 11-32, enero-abr. 2016.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

FERNANDES, Alexandre Jorge de Medeiros. **Traduzindo demandas**: uma etnografia das ações de alimentos na Defensoria Pública de São Sebastião/DF. 2011. 60 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Quinze anos do Parecer CP 3/2004, do Conselho Nacional de Educação: perspectivas acerca da educação antirracista. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** (RESAFE), n. 31, p. 149-158, 17 nov. 2019.

FONSECA, Victor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365-84, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2005. p. 39-61.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas **RBP**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Ed. Global/Ação Educativa, 2006.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo. Trabalho apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho “Temas e Problemas da População Negra no Brasil”. In: IV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS, Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1980.

GROSGUÉL, Ramón; ONESKO, Gabriel. A complexa relação entre modernidade e capitalismo: uma visão descolonial. Paranoá: **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 6-23, 2021.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins fontes, 2017.

IBERÊ, Daniel. Uma serpente rasteja por toda a América. Há muito a enrodilha em seu abraço. **Xapuri Socioambiental**, 12 fev. 2017.

KOPENAWA, Davi. Sonhos das origens/descobrimos os brancos. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Minc Funarte/Companhia das Letras, 1999.

KRENAK, Ailton. A narrativa de Ailton: O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Minc Funarte/Companhia das Letras, 1999.

LUCINDO, Willian. A vontade também consola. In: FONSECA, V.; BARROS, S. (Org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2016.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set.-dez. 2014.

MBEMBE, Achille. Outras fitas – descolonização, necropolítica e o futuro do mundo com Achille Mbembe. 30 de outubro de 2019. Disponível em: [afita.com.br/outras-fitas-descolonizacao-necropolitica-e-o-futuro-do-mundo-com-achille-mbembe/2/27](https://afita.com.br/outras-fitas-descolonizacao-necropolitica-e-o-futuro-do-mundo-com-achille-mbembe/2/27). Acesso em: 12/jan. 2020.

MERÇON, Juliana *et al.* Introdução: colaboração transdisciplinaria para la sustentabilidade en México: principales retos y estrategias. In: MERÇON, Juliana; AYALA OROZCO, Bárbara; ROSELL, Julieta A. (Coord.). **Experiencias de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidade**. Ciudad de México: CopIt- arXives y Red Temática de Socioecosistemas y Sustentabilidad, Conacyt. 2018. (Serie Construyendo lo Común, número 1). p. 17-48.

MIGNOLO, Walter D. **Historias locales / diseños globales**. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Princeton University Press, 2000 (Trad. Ediciones Akal, 2003. Madrid. Tradutoras: Juan María Madariaga y Cristina Vega Solís)

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. **Revista Telar**, ISSN 1668-3633, n. 6, p. 7-38, 2016.

MOURA, Jefferson Sampaio. **Para uma metodologia contra-hegemônica**: a mediação estética como ferramenta no trabalho pedagógico emancipador e crítico. Porto Alegre: Fi, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: PALESTRA PROFERIDA NO 3º SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO – PENESB-RJ, 5 nov. 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: [biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf](http://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf). Acesso em: 05 jul. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016a.

NASCIMENTO, Abdias. O embranquecimento cultural: outra estratégia de genocídio. In: \_\_\_\_\_. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016b.

NIVOLA, Claire A. **Plantando árvores no Quênia**: a história de Wangari Maathai. Brasília – Distrito Federal: SM Brasil, 2004.

NOGUEIRA, Renato; BARRETO, Marcos. Infanciação, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Revista Childhood & Philosophy**, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018.

OLIVEIRA, Flávia; NUNES, Tayane; ANTLOGA, Carla. Dinâmica de prazer e sofrimento de estudantes negras de faculdades de Brasília – Epistemicídio, racismo e machismo. **Psic. Rev.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 103-124, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva. “Escrevivências”: rastros biográficos em **Becos da Memória**, de Conceição Evaristo. Terra roxa e outras terras. **Revista de Estudos Literários**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

OSSE, Cleuser; COSTA, Ileno. Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. **Estudos de Psicologia I**, Campinas, 2011.

PEIXOTO, Kércia; FLEURI, Reinaldo. Um pouquinho de cada: os indígenas ensinam a educar. In: RODRIGUES, Allan; BERLE, Simone; KOHAN, Walter (Org.). **Filosofia e educação em errância**: inventar escola, infâncias do pensar. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

PORTO, Marelo Firpo; PACHECO, Tania; LEROY, Jean Pierre. **Injustiça ambiental e saúde no Brasil**: o mapa de conflitos. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

QUIJANO, Aníbal. O “movimento indígena” e as questões pendentes na América Latina. **Política Externa**, v. 12, n. 4, p. 77-95, 2004.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROCHA, Rosa. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. **Paideia**, ano 8, n. 11, jul./dez. 2011.

SAMPAIO, Maria Clara S. Carneiro. Emancipação nas Américas. In: SCHWARCZ, Lilian Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Dicionário da escravidão e da liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENDES, José Manuel. **Demodiversidade**: imaginar novas possibilidades democráticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665332>.

SANTOS, Flávio dos; SHWARCZ, Stuart. Indígenas e Africanos. In: SCHWARCZ, Lilian. **Dicionário da escravidão e da liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Rita Silvana Santana do; GOMES, Verônica Maria da Silva. Educação ambiental, saberes e identidades em contextos curriculares formação docente. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, v. 35, n. 3, p. 314-331, set./dez.2018.

SANTOS, Rita Silvana Santana dos. Diálogos: educação ambiental e educação antirracista no contexto da formação docente. **Revista Eixo**, v. 6, n. 2, 2017.

SANTOS, Rita Silvana Santana dos. **Olhares a respeito da Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores**. 2015. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SANTOS, Tainara Jovino. **Educação e relações étnico-raciais**: avanços e recuo numa prática pedagógica antirracista no município de Goiânia. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SÃO SEBASTIÃO-DF. Proposta Pedagógica. Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião. “O afeto diminuindo a distância.” Proposta Pedagógica do Centro de Educação Infantil 01 de São Sebastião. São Sebastião, Brasília, 2021. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/09/ppp\\_cei\\_01\\_sao\\_sebastiao.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/09/ppp_cei_01_sao_sebastiao.pdf). Acesso em: mar. 2021.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. Teorias raciais. In: SCHWARCZ, Lilian Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Dicionário da escravidão e da liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.

SILVA, Giovani José; COSTA, Anna Maria Ribeiro. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

Pereira, Isaac Mendes. O Ensino de história e a **Educação das Relações Étnico-Raciais** em uma Escola pública em São Sebastião-DF. Trabalho Final de Graduação. Universidade de Brasília – Distrito Federal, 2015.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. A testemunha e a memória: o paradoxo do indizível da tortura e o testemunho do desaparecido. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 48, n. 2, , p. 70-83, maio 2012.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re- vivir. In: CANDAU, V. (Org.). **Educação Intercultural hoje en América latina**: concepções, tensões e propostas, Brasil 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

## **ANEXOS**

## ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A DIREÇÃO ESCOLAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE  
BRASÍLIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
O TLCE respeita as resoluções CNS 466/2012 e 510/2016

Prezada Direção,

Você e sua instituição foi selecionada e está sendo convidada para participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada **“EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RACISMO E ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**. A pesquisa em tela tem por objetivo mapear e analisar as práticas educativas para as relações étnico-raciais desenvolvidas no Centro de Educação Infantil 01 (CEI 01) da cidade de São Sebastião/DF. Mais especificamente, focalizo os desafios e as inovações que atravessam as abordagens, estratégias e conteúdos mobilizados pelos docentes visando à implementação da Lei de nº 11.645/08<sup>1</sup>, que estabelece a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As práticas educativas serão analisadas em diálogo com os movimentos antirracistas de São Sebastião, observando-se de que modo essas experiências dialogam e repercutem positivamente no contexto escolar. Visando favorecer a participação ativa de professoras/es e estudantes no processo investigativo, serão adotadas estratégias de pesquisa colaborativa, tais como: participação observante; rodas de conversa; entrevista narrativa; e intervenção pedagógica. O percurso metodológico será desenvolvido em quatro etapas: 1) acompanhamento e registro das práticas educativas voltadas para o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas na escola; 2) acompanhamento e registro de ações de coletivos antirracistas de São Sebastião; 3) coleta de entrevistas narrativas de professoras/es; 4) desenvolvimento de intervenção pedagógica intercultural junto às crianças do CEI 01, para cotejá-las criticamente com as práticas usualmente realizadas na escola. O aporte teórico da pesquisa envolve a vasta literatura das relações étnico-raciais e educação antirracista, em chave decolonial.

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizada de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas a qualquer tempo pessoalmente e nas dependências da Faculdade de Educação – FE/UnB, via e-mail [barbara.unbfe@gmail.com](mailto:barbara.unbfe@gmail.com), através do seguinte contato telefônico: (61) 981122460.

A pesquisa acontecerá por meio de entrevistas, filmagens de narrativas das/dos estudantes e, depois, editadas em formato dissertação e artigo. Como parte da pesquisa pretende-se realizar algumas visitas à escola para a realização de atividades a partir da temática de Educação Antirracista.

Informamos que para o uso de dados registrados pela pesquisadora, entre esses fotografias e as entrevistas, na presente pesquisa, será resguarda sua autorização no uso dessas informações que serão preservadas e garantida a proteção contra a sua revelação não autorizada, conforme Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo I, Art. 2º, inciso IV; e capítulo III, Art. 9º, inciso IV.

Caso concorde, favor assinalar e rubricar o box correspondente à sua anuência ao final deste termo.

A sua participação e da sua instituição beneficiará o registro de práticas educativas consideradas inovadoras e pode colaborar para uma perspectiva qualitativa acerca da educação antirracista.

O risco que a pesquisa poderá trazer aos participantes está associado a eventuais constrangimentos que podem ser gerados pela presença da pesquisadora no interior da escola e a participação desta em atividades pedagógicas. A fim de reduzir os efeitos destas situações, a direção da escola e participantes podem interromper a presença imediatamente, se assim preferirem. E terá plena liberdade de transferi-la para outro dia ou suspender definitivamente, sem penalização alguma.

Ressalta-se que esse trabalho não tem fim lucrativo, ou seja, não é destinado à comercialização, e, ainda, que não há despesas pessoais para os participantes em qualquer momento do estudo, nem compensação financeira relacionada à sua participação. Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa será garantido seu direito de indenização ou restituição via depósito bancário.

Saliento que suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome ou qualquer uma das empresas que forem mencionadas, em qualquer fase do estudo, sem sua concordância ou manifestação explícita em sentido contrário, em conformidade Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo III, seção II, Artigo 17º, inciso VI. Se a divulgação destas informações for de seu interesse, favor assinalar e rubricar o box correspondente ao final deste termo.

A qualquer momento você pode se recusar a responder qualquer pergunta ou interromper a participação e retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora.

Saliento que no caso de eventual participação de estudantes da escola (crianças ou adolescentes) serão submetidos termos de assentimento do participante e o consentimento livre e esclarecido, por meio dos representantes legais do participante da pesquisa, preservado o direito à informação e à autonomia do participante, de acordo com a sua capacidade de compreensão plena acerca de sua participação na pesquisa.

As informações e/ou dados coletados ficarão em posse da responsável pelo estudo, como uma espécie de banco de dados, que poderão ser divulgadas e/ou publicadas em eventos acadêmicos futuros e/ou revistas científicas. Você só será identificada em alguma publicação que possa resultar desse estudo com sua anuência conforme Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo I, Art. 2º, inciso IV; e capítulo III, Art. 9º, inciso IV. Em caso de concordância com a guarda de material pela pesquisadora, assinalar e rubricar o box correspondente ao final do termo.

Além das finalidades expostas, a pesquisadora também se compromete a socializar o trabalho com a instituição após a conclusão, desta forma respeitando a garantia do acesso aos resultados da pesquisa, conforme Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo III, seção II, Artigo 17º, inciso VI.

Este termo foi elaborado em duas vias, sendo que uma delas deverá ficar com você, assinada pelos pesquisadores onde consta o contato/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento pelos meios indicados no preâmbulo deste termo.

Os pesquisadores responsáveis se comprometem a cumprir todas as exigências contidas na Resolução CNS nº 466/12 e na Resolução CNS nº 510 de 2016.

Desde já agradecemos!

---

(Assinatura por extenso direção escolar)

---

Bárbara R.D.P de Almeida  
E-mail: [barbara.umbfe@gmail.com](mailto:barbara.umbfe@gmail.com)

---

Prof.ª Dr.ª Ana Tereza Reis da Silva  
Coordenadora/Orientadora  
E-mail: [anaterzareis@umb.br](mailto:anaterzareis@umb.br)

## ANEXO II –TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito(a) sob o RG/CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RACISMO E ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário e que estou ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO, sabendo sobre todos os procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, pois fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável \_\_\_\_\_ sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. As informações que recebi foram suficientes para entender a pesquisa e, ainda, para compreender que meus dados serão sigilosos, que poderei deixar a pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento, e que não receberei nenhum tipo de benefício e não terei despesa financeira ou material por minha participação. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

- Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;
- Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.
- Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;
- Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.
- Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;
- Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

**Obs.: Por gentileza, rubrique dentro do parêntese com a proposição escolhida.**

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura por extenso do participante da pesquisa)

\_\_\_\_\_  
Bárbara R.D.P de Almeida  
E-mail: [barbara.unbfe@gmail.com](mailto:barbara.unbfe@gmail.com)

\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Ana Tereza Reis da Silva  
Coordenadora/Orientadora  
E-mail: [anaterzareis@umb.br](mailto:anaterzareis@umb.br)

## ANEXO III –TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DA IMAGEM

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O estudante \_\_\_\_\_ está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **“EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RACISMO E ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**. A pesquisa em tela tem por objetivo mapear e analisar as práticas educativas para as relações étnico-raciais desenvolvidas no Centro de Educação Infantil 01 (CEI 01) da cidade de São Sebastião/DF. Assim, gostaria de consultá-lo sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Nesse sentido, você receberá todos os esclarecimentos necessários e lhe asseguro que o nome do estudante não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo. Os dados provenientes a participação da criança na pesquisa, tais como entrevistas, fitas de gravação e/ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Portanto, os responsáveis legais e o podem recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. As dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas a qualquer tempo pessoalmente e nas dependências da Faculdade de Educação – FE/UnB, via e-mail [barbara.unbfe@gmail.com](mailto:barbara.unbfe@gmail.com), através do contato telefônico: (61) 981122460. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de publicações de diversas naturezas e formatos (material digital ou impresso, plataformas virtuais informativas como sites, softwares e aplicativos) publicadas posteriormente na comunidade científica.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura por extenso do participante da pesquisa)

\_\_\_\_\_  
Bárbara R.D.P de Almeida  
E-mail: [barbara.unbfe@gmail.com](mailto:barbara.unbfe@gmail.com)

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Tereza Reis da Silva  
Coordenadora/Orientadora  
E-mail: [anaterzareis@umb.br](mailto:anaterzareis@umb.br)

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CESSÃO DO DIREITO DE USO DE IMAGEM

O participante, \_\_\_\_\_, portador(a)  
da cédula de identidade RG nº \_\_\_\_\_, inscrito(a) no CPF sob o nº  
\_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) à

\_\_\_\_\_, na  
cidade de \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, autoriza, por este  
instrumento particular, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de  
Brasília, na figura da coordenadora e orientadora Profª. Drª. Ana Tereza Reis da Silva,  
docente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, a utilizar a imagem, o  
som de voz, e a transcrição da entrevista, em produtos vinculados ao projeto de pesquisa  
intitulado “EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RACISMO E  
ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, como também em publicações  
vinculadas ao referida pesquisa.

Tendo em vista o caráter permanente da obra audiovisual, a presente autorização confere,  
igualmente, a cessão dos direitos autorais e de uso de imagem e voz para a Universidade  
de Brasília, a título gratuito, por todo o prazo e período em que a obra venha a ser  
explorada e exibida, sem qualquer ônus, em caráter definitivo e sem limite de prazo. Por  
estarem mutuamente ajustados nos termos acima, assinam as partes o presente  
instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma, sendo que uma ficará com o(a)  
pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Nome e/ou assinatura da criança/adolescente

\_\_\_\_\_  
(Assinatura por extenso do participante da pesquisa)

\_\_\_\_\_  
Bárbara R.D.P de Almeida  
E-mail: [barbara.unbfe@gmail.com](mailto:barbara.unbfe@gmail.com)

\_\_\_\_\_  
Profª. Drª. Ana Tereza Reis da Silva  
Coordenadora/Orientadora  
E-mail: [anaterzareis@unb.br](mailto:anaterzareis@unb.br)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.