



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
MESTRADO EM ESTUDOS DAS LINGUAGENS:
CONTEXTOS LUSÓFONOS BRASIL-ÁFRICA**

ALAÍNE FERREIRA DE MATOS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ANTIRRACISTAS NA INFÂNCIA:
UM ESTUDO DE CASO EM SÃO FRANCISCO DO CONDE (BA)**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2024

ALAÍNE FERREIRA DE MATOS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ANTIRRACISTAS NA INFÂNCIA:
UM ESTUDO DE CASO EM SÃO FRANCISCO DO CONDE (BA)**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB – Campus dos Malês.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2024

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

M381p

Matos, Alaine Ferreira de.

Práticas de letramentos antirracistas na infância : um estudo de caso em São Francisco do Conde (BA) / Alaine Ferreira de Matos. - 2024.
158 f. : il., mapas, color.

Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre.

1. Antirracismo - São Francisco do Conde (BA) 2. Educação infantil - São Francisco do Conde (BA). 3. Letramento - Aspectos sociais. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 371.102098142

ALAÍNE FERREIRA DE MATOS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ANTIRRACISTAS NA INFÂNCIA:
UM ESTUDO DE CASO EM SÃO FRANCISCO DO CONDE (BA)**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, UNILAB – Campus dos Malês.

Aprovado em: 09/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dr. Carlos Héric Silva Oliveira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Mighian Danae Ferreira Nunes

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Dedico este trabalho de dissertação de mestrado à minha filha Sophia Ferreira Barreto, minha maior fonte de motivação na vida e na academia; aos meus alunos e alunas que me ensinam diariamente o valor da paciência e da linda missão que é ensinar; à minha orientadora Dra. Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre pela parceria, empenho e dedicação e a todos/as futuros/as docentes antirracistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder o dom da vida e pela força, nos momentos mais difíceis, para concluir mais esta etapa em minha vida.

Agradeço a mim, pela coragem e perseverança de não me permitir desistir daquilo que acredito, embora a vida me desafie, cotidianamente, a pensar o contrário. Obrigada por passar noites em claro, por trabalhar arduamente em busca de uma vida melhor.

Agradecimento especial à minha filha Sophia Ferreira Barreto, pela maturidade, apesar da pouca idade, pela compreensão da minha ausência em momentos de sua vida, devido às horas de solidão dedicadas ao estudo, leitura, investigação e escrita desta pesquisa. Agradeço por ser minha companheira, principalmente, nos dias mais difíceis. Obrigada por ser minha maior fonte de inspiração e motivação para continuar a caminhada. Gratidão pelas palavras carinhosas, pelos abraços apertados, os quais me recarregam e me deixam pronta para enfrentar as adversidades da vida. Te amo, minha Sol!

À minha mãe, Francisca Isabel dos Santos Matos, mulher forte e corajosa que, à sua maneira, me encoraja a seguir em frente. Te amo, minha mainha!

Ao meu pai, Agrário Dourado Bastos, homem honrado e sábio, pelo incentivo, torcida, apoio e por acreditar em mim. Gratidão, meu Papi!

Ao meu irmão, Theo, pela parceria ao longo da vida e pelas gargalhadas que me proporciona quando estamos juntos. Obrigada pelos momentos de descontrações e brincadeiras, Mano!

À minha família, de modo geral, e aqueles que torceram por mim, de longe ou de perto. Muito obrigada!

À minha orientadora Profa. Dra. Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre, por me acolher da forma mais humana possível, desde o primeiro momento. Agradeço por acreditar em mim, por segurar em minha mão e me fazer perceber o quão grande é o meu potencial. Gratidão por dedicar seu tempo, seu conhecimento e sua paciência com os meus medos, dúvidas, anseios e incertezas. Obrigada pelas conversas, risadas e preocupação com o meu bem-estar. Enfim, gratidão a essa mulher incrível que é a professora Sabrina.

Aos meus colegas de trabalho da escola Ana Tourinho Junqueira Ayres, pela parceria, companheirismo e paciência, alguns dos quais se tornaram amigos/as para a vida, que levarei para além do ambiente profissional.

Aos meus colegas de curso da primeira turma de Mestrado do Campus dos Malês da UNILAB, pelas trocas de experiências, angústias, risadas, conhecimentos e por uma certeza: a caminhada foi mais leve com vocês

Ao MEL (Mestrado em Estudos de Linguagens: contextos lusófonos Brasil-África) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, por me proporcionar viver experiências e descobertas incríveis, às quais fazem parte da minha atual identidade, enquanto mulher negra. Obrigada pelos esforços, suporte e cuidado com os/as discentes e demais envolvidos no programa de pós-graduação.

Aos meus/minhas amigos/as de verdade, que estiveram ao meu lado e me apoiaram em cada decisão. Enfim, a todos/as aqueles/as que, de alguma maneira ou de outra, contribuíram para que esta etapa chegasse ao fim. Acreditem, meu coração é muito grato a todos/as vocês. Obrigada!

Alaine Ferreira de Matos

“É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos”

(Isabel Aparecida dos Santos, 2001, p. 107)

RESUMO

A presente pesquisa científica objetiva analisar as contribuições da educação, numa perspectiva antirracista, para o fortalecimento dos letramentos raciais, com ênfase em turmas de educação infantil de uma escola municipal, situada no município de São Francisco do conde (BA). Além disso, investiga de que forma as práticas antirracistas influenciam na potencialização da identidade, da representatividade e do pertencimento das crianças negras (pretas e pardas), com vistas ao aumento de sua autoestima. Fundamentalmente, a proposta é a de contribuir com a formação inicial de professores/as antirracistas, ao lançar luz a práticas pedagógicas afirmativas na educação infantil. Além disso, analisa o impacto do envolvimento da comunidade escolar na promoção de letramentos raciais críticos e engajados. Com esse propósito, o estudo propõe diálogos com autores/as, os/as quais promoveram ricas contribuições para a fundamentação teórica nos seguintes temas: racismo estrutural, racismo na infância, letramentos, letramentos raciais, de resistência/(re)existência. Em termos metodológicos, a pesquisa configura-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, que se estendeu durante os meses de setembro de 2022 a novembro de 2023, perfazendo um ano e dois meses de observações, em uma escola municipal denominada Ana Tourinho Junqueira Ayres, localizada na cidade de São Francisco do Conde, no estado da Bahia. O *corpus* de análise foi formado por imagens e vídeos do ambiente educacional, além de projetos pedagógicos desenvolvidos na turma da educação infantil e de entrevistas realizadas com a comunidade de prática que foram gravadas em áudio. A partir deste estudo, compreendemos que a promoção das práticas de letramentos antirracistas, no ambiente escolar, é uma ferramenta imprescindível no fortalecimento dos letramentos raciais e grande aliada na luta e no enfrentamento contra o racismo, a discriminação e o preconceito.

Palavras-chave: antirracismo - São Francisco do Conde (BA); educação infantil - São Francisco do Conde (BA); letramento - aspectos sociais.

ABSTRACT

This scientific research aims to analyze the contributions of education, from an anti-racist perspective, to strengthening racial literacy, with an emphasis on early childhood education classes at a municipal school. Furthermore, it investigates how anti-racist practices influence the enhancement of identity, representation and belonging of black children (black and brown), with a view to increasing their self-esteem. Fundamentally, the proposal is to contribute to the initial training of anti-racist teachers, by shedding light on affirmative pedagogical practices in early childhood education. Furthermore, it analyzes the impact of school community involvement in promoting critical and engaged racial literacies. With this purpose, the study proposes dialogues with authors, who made rich contributions to the theoretical foundation on the following themes: structural racism, racism in childhood, literacies, racial literacies, resistance, (re)existence. In methodological terms, the research is configured as a case study of a qualitative nature, which extended from September 2022 to November 2023, totaling one year and two months of observations, in a municipal school called Ana Tourinho Junqueira Ayres, located in the city of São Francisco do Conde, in the state of Bahia. The corpus of analysis was made up of images and videos of the educational environment, in addition to pedagogical projects developed in the early childhood education class and interviews carried out with the community of practice that were recorded in audio. From this study, we understand that the promotion of anti-racist literacy practices, in the school environment, is an essential tool in strengthening racial literacy and a great ally in the fight and confrontation against racism, discrimination and prejudice.

Keywords: anti-racism - São Francisco do Conde (BA); early childhood education - São Francisco do Conde (BA); literacy - social aspects.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	<i>Corpus</i> de análise	21
Figura 1	Macrozoneamento do município de São Francisco do Conde (BA) (2016)	31
Figura 2	Entrada da comunidade Fazenda Macaco	32
Figura 3	Igreja São Roque (localizada na Fazenda Macaco)	34
Figura 4	Imagem da escola Ana Tourinho Junqueira Ayres	37
Figura 5	QR Code de acesso ao vídeo de apresentação da Escola	37
Figura 6	Como o racismo impacta no desenvolvimento infantil?	56
Tabela 1	Uso de materiais didáticos adequados para a educação das relações étnico-raciais em creches (2019)	75
Tabela 2	Uso de materiais didáticos adequados para a educação das relações étnico-raciais em pré-escolas (2019)	75
Figura 7	Imagens do mural situado no pátio da escola	83
Figura 8	Imagens do corredor principal da escola	84
Figura 9	Imagem do “Cantinho do Brincarteando” da sala da educação infantil no ano de 2023	88
Figura 10	Imagem do “Cantinho da leitura” da sala da educação infantil no ano de 2022	89
Figura 11	Imagem de algumas literaturas afrocentradas, afro-brasileiras e indígenas	91
Figura 12	Acervo literário recebido pela escola em 2023	92
Figura 13	Mapa no quesito cor ou raça predominante nos municípios brasileiros, segundo o censo IBGE 2022	93
Figura 14	Linha do tempo do processo evolutivo das questões étnico-raciais da escola Ana Tourinho Junqueira Ayres	98
Figura 15	Imagem do livro OBAX (2010)	100
Figura 16	Imagens do primeiros momentos com a história de OBAX	100
Figura 17	Imagens das crianças realizando atividades	102
Figura 18	Imagem do mural principal da escola, situado no lado direito do pátio	103
Figura 19	QR code para acesso ao vídeo com detalhes do painel de Obax	103
Figura 20	Imagem do mural principal da escola, situado no lado esquerdo do pátio.	104
Figura 21	Painel centralizado na entrada da diretoria da escola	104
Figura 22	Imagem do projeto De África ao Recôncavo	109
Figura 23	Turma da educação infantil explorando a culinária africana e afro-brasileira.	113

Figura 24	Mapa de São Francisco do Conde (BA) e Ilha do Paty (Produção das crianças da Educação Infantil)	115
Figura 25	Imagens da realização das produções da turma da educação infantil.	116
Figura 26	Imagens das atividades “Papos de Pretas”	119
Figura 27	Imagem das obras que inspiraram o projeto	121
Figura 28	Imagens da (re)leitura da obra	126
Gráfico 1	Desenvolvido através da entrevista com profissionais da educação da escola Ana Tourinho Junqueira Ayres	138

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CAMINHO METODOLÓGICO	21
2.1	DESCREVENDO O ESTUDO DE CASO	24
2.1.1	Etapas do estudo de caso	25
2.1.2	O ambiente escolar	26
2.1.3	Os projetos pedagógicos	28
2.1.4	As entrevistas	28
2.2	SÃO FRANCISCO DO CONDE (BA): O MARCO GEOGRÁFICO	30
2.3	COMUNIDADE FAZENDA MACACO	31
2.4	LÓCUS DA PESQUISA: ESCOLA MUNICIPAL ANA TOURINHO JUNQUEIRA AYRES	34
3	RACISMO	39
3.1	O RACISMO ESTRUTURAL	41
3.2	O RACISMO NA EDUCAÇÃO	43
3.3	REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIA	45
3.3.1	Origens históricas brasileiras do racismo estrutural na infância	50
3.3.2	O racismo no contexto escolar infantil	54
4	LETRAMENTOS NA PERSPECTIVA DE PRÁTICAS SOCIAIS	57
4.1	POR UM OLHAR ÉTNICO-RACIAL AOS LETRAMENTOS	63
4.2	COM A PALAVRA: OS LETRAMENTOS ANTIRRACISTAS	64
4.3	OS LETRAMENTOS DE RESISTÊNCIA/ REEXISTÊNCIA	68
4.4	LETRAMENTOS ANTIRRACISTAS: POR UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA	72
5	ENTENDENDO O LÓCUS DA PESQUISA: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ANA JUNQUEIRA AYRES TOURINHO	79
5.1	O AMBIENTE ESCOLAR: A BUSCA DE REPRESENTATIVIDADE	80
5.1.1	A sala de referência da educação infantil: os cantinhos temáticos em foco	86
5.2	MATERIAIS PEDAGÓGICOS: ENTRE GANHOS E DESAFIOS	90
6	OS PROJETOS PEDAGÓGICOS NA POTENCIALIZAÇÃO DA IDENTIDADE E ANCESTRALIDADE	95
6.1	OBAX: A MENINA QUE SONHAVA COM A CHUVA DE FLORES	99
6.2	PROJETO: DE ÁFRICA AO RECÔNCAVO	106
6.2.1	Ilha do Paty: a tradição cultural das Papparutas	114
6.3	DA JANELA DA MINHA ESCOLA EU VEJO...	117

6.3.1	Papo de Pretas	118
6.3.2	Obras que inspiram: Da minha janela e Esperando a chuva	120
7	DIÁLOGOS COM A COMUNIDADE DE PRÁTICA	131
7.1	O PAPEL DA ESCOLA	132
7.2	OS DESAFIOS: PELAS LENTES DA COMUNIDADE DE PRÁTICA	134
7.3	A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO ANTIRRACISTA PARA A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS	136
7.4	AÇÕES AINDA NECESSÁRIAS	142
7.5	ANA TOURINHO JUNQUEIRA AYRES E A PERSPECTIVA ANTIRRACISTA	144
7.6	A EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA ANA TOURINHO JUNQUEIRA AYRES	148
7.7	PERSPECTIVAS E ANSEIOS	149
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	154

1 INTRODUÇÃO

De acordo com os dados do 2º trimestre de 2022 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil é um país cuja população é majoritariamente negra (pretos e pardos): cerca de 55,8% do total dos/as brasileiros/as¹. Nesse contexto, enfrentar o racismo estrutural, fenômeno histórico e político que permeia a sociedade (Silvio Almeida, 2019), sendo uma pauta atual e necessária, na medida em que ele é advindo de um processo histórico, econômico, político e social que transcende os espaços e segmentos da sociedade e está presente nas relações sociais, políticas, econômicas, culturais e, também, interpessoais.

Partindo desse pressuposto, é imprescindível salientar que o racismo estrutural – de suas formas mais explícitas às mais sutis – impacta o desenvolvimento da aprendizagem, da saúde física e mental, como também da autoestima das crianças negras.

Pesquisas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) apontam que, em diferentes áreas, os indicadores da desigualdade racial² afetam desde a garantia de direitos fundamentais nos primeiros anos de vida das crianças negras ao acesso à educação. A pesquisa constatou ainda que, em 2019, mais de 330 mil crianças brasileiras entre 4 e 5 anos de idade estavam fora da escola, de acordo com o estudo **Desigualdades na garantia do direito à pré-escola**, lançado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, com apoio do UNICEF e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em 2022.

A probabilidade de crianças pretas, pardas e indígenas estarem nesse grupo era 25% maior do que crianças brancas. Além disso, na área da assistência social, a pesquisa evidenciou que quase 70% das crianças de até 4 anos, as quais estão cadastradas no Cadastro Único (sistema de informações sobre as famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza), são negras³.

¹ O Censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), previu um resultado semelhante ao da PNAD Contínua: 45,3% da população brasileira se autodeclararam pardos/as e 10,2% se autodeclararam pretos/as, totalizando 55,5% de pessoas negras. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022>. Acesso em: 4 maio 2024.

² UNICEF lança estratégia PIA – Primeira Infância Antirracista. Disponível em: <https://www.pim.saude.rs.gov.br/site/unicef-lanca-estrategia-pia-primeira-infancia-antirracista/>. Acesso em 27 jul. 2023.

³ *Desigualdades na garantia do direito à pré-escola*. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação/MDS e IBGE, estimativa referente a março 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22516/file/desigualdades-na-garantia-do-direito-a-pre-escola.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

Posto isso, ao se debruçar sobre a infância, especialmente a negra no Brasil, foi percebido que há poucos trabalhos que demonstram formas de se efetivar práticas de letramentos antirracistas na educação infantil.

Compreendemos que discutir essas práticas positivas no cenário da educação se torna algo extremamente necessário e crucial no enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais e sociais brasileiras. Neste sentido, este estudo propõe como objetivo geral: analisar as contribuições da educação, numa perspectiva antirracista, para o fortalecimento dos letramentos raciais, com ênfase em uma turma multisseriada de educação infantil.

Para subsidiar o objetivo central da pesquisa, é necessário apresentar os objetivos específicos, os quais orientaram este projeto:

- Realizar um estudo de caso, em uma escola do município de São Francisco do Conde (BA), a fim de averiguar de que forma as práticas antirracistas influenciam na potencialização da identidade, da representatividade e do pertencimento;
- Compreender a influência dessas práticas para o aumento da autoestima das crianças negras (pretas e pardas);
- Analisar o impacto do envolvimento da comunidade escolar na promoção de letramentos raciais críticos e engajados;
- Contribuir com a formação inicial nos cursos de licenciaturas, na perspectiva de incentivar/motivar, através da leitura desta pesquisa, a formação de professores/as antirracistas;

A partir desses objetivos, é importante salientar que a presente pesquisa é caracterizada por ser um estudo de caso dialogando com os/as autores/as Medeiros (2019); Martins (2008); Creswell (2014); De Souza (2013). Utiliza dados qualitativos, os quais foram coletados a partir de vivências desta pesquisadora, com o intuito de explicar, explorar, observar e descrever práticas desenvolvidas no espaço escolar.

Nessa abordagem, optou-se por uma perspectiva metodológica em que a coleta de dados ocorreu a partir de um diário de campo, importante ferramenta que permite observar e registrar acontecimentos, vídeos das práticas realizadas na escola em questão, bem como, recolha de depoimento dos participantes e diálogos com a comunidade escolar, da qual a pesquisadora também faz parte, através de gravações de áudio.

Ainda em termos metodológicos, compreendemos como essencial contextualizar a história de município de São Francisco do Conde (BA), uma vez que ele conta com uma população quase em sua totalidade negra (preta) e, portanto, a escola observada, nesta

pesquisa, de igual sorte, apresenta uma comunidade de prática majoritariamente negra. Delinear a história da comunidade franciscana é, portanto, muito importante, na medida em que a história que costuma ser contada, tradicionalmente, é a branca, em perspectiva colonial.

Assim sendo, entende-se a escola como um *locus* privilegiado para oportunizar os letramentos raciais, os quais contemplam desde a estética do ambiente físico, considerando muros, cartazes, até escolhas subjetivas em termos de planejamento pedagógico. A esse espaço escolar, portanto, associa-se a conscientização racial, com vistas à promoção de uma sociedade mais justa e democrática que viabilize a erradicação dos resquícios da escravidão, que ainda são demasiadamente fortes na sociedade contemporânea, atravessando gerações.

É sabido que a herança discriminatória e o prolongado processo de colonização e escravidão (baseada na ideologia de inferioridade da população negra) em consonância com a falta de políticas públicas, medidas e ações de assistência social e inclusão no mercado de trabalho da população negra e indígena no pós 13 de maio de 1888, data da abolição da escravatura no Brasil, motivou o que se compreende por **racismo estrutural**, ou seja, uma enfermidade enraizada na sociedade.

Corroborando com isso, Silvio Almeida (2019) acrescenta que “uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos” (Almeida, 2019, p. 43).

Assim, o racismo estrutural é escancarado, porém o seu processo de constituição é tão bem sistematizado que ações e pensamentos discriminatórios são tidos como “normais” e “naturais”, no intuito de justificar a discriminação racial e social, uma vez que o racismo grita “silenciosamente” no cotidiano, nos meios de comunicação, no trabalho, na educação, na saúde, na autoestima, na resistência da população negra.

Desse modo, “o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais” (Almeida, 2019, p. 40).

É possível observar a disparidade entre brancos e não brancos na sociedade brasileira: exemplo disso se mostra na pesquisa do IBGE, que indica uma desigualdade no quesito ocupação de cargos gerenciais. De acordo com a pesquisa realizada pelo instituto ⁴, a

⁴ Brancos têm rendimento cerca de 40% maior do que negros. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/brancos-tem-rendimento-cerca-de-40-maior-do-que-negros-mostra-pesquisa-do-ibge/> Acesso em: 28 jul. 2023.

população negra (pretos e pardos) ocupa apenas 29,5% desses cargos em 2021, mesmo sendo maioria na sociedade, enquanto a população branca ocupava 69,0%.

Além disso, de acordo com a Agência Brasil⁵, são também os/as negros/as que mais padecem com os altos índices de violência e encarceramento no país, haja vista que cerca de 75% dos encarcerados são pretos e pardos, não coincidentemente a totalidade da população considerada mais pobre é justamente a não-branca. Nas periferias das grandes cidades, observa-se que, notadamente, predomina a população negra e, nesse contexto, as balas perdidas, inevitavelmente, têm os corpos negros como alvos.

Como salienta o sociólogo Kabengele Munanga, a “geografia do corpo”, nesse caso o corpo preto, sempre falará mais alto, na medida em que “o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (Almeida, 2019, p. 41).

Nesse contexto, é oportuno caracterizar o cenário racial da cidade lócus desta pesquisa científica: o município de São Francisco do Conde, situado no estado da Bahia. A Agência Brasil, por meio dos dados do último censo realizado em 2022, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶, enfatiza que São Francisco do Conde é considerado o oitavo município baiano de maior população de pessoas pretas.

Assim, a fim de recuperar a sua história e de estabelecer a interrelação entre ela e a educação local, tomaremos como embasamento documentos bibliográficos e dados do município, os quais irão contribuir abundantemente⁷.

Para fundamentar a discussão a respeito das práticas de letramentos antirracistas na infância, inicialmente, tecemos algumas considerações em torno do racismo estrutural na sociedade brasileira. Nossa ênfase principal recaiu sobre as consequências desse racismo para a infância, especialmente aquele direcionado às crianças negras no Brasil. Posteriormente, nosso foco centrou-se na associação entre o debate sobre racismo estrutural e as reflexões sobre os letramentos. Para tanto, este trabalho está organizado em sete seções, cujos conteúdos estão descritos a seguir:

A **primeira seção** é a presente introdução, em que se estabelece uma visão geral das perspectivas e anseios que se esperam deste estudo, enfatizando a sua importância acadêmica.

⁵*Jovens negros têm menos acesso ao mercado de trabalho*. Disponível em:

<https://agenciabrasil.abc.com.br/economia/noticia/2022-11/jovens-negros-tem-menos-acesso-ao-mercado-de-trabalho-diz-pesquisa>. Acesso em: 27 jul. 2023.

⁶*História de São Francisco do Conde*. Disponível em:

https://unilab.edu.br/historias_sfc/#:~:text=%C3%89%20considerado%20o%20munic%C3%ADpio%20de,at%C3%A9%201697%2C%20quando%20foi%20emancipada. Acesso em: 2 ago. 2023.

⁷ Essa discussão específica sobre São Francisco do Conde (BA) será feita na seção 2 deste estudo.

Já a **segunda seção** tem o objetivo de esboçar a estrutura metodológica deste estudo, com aporte teórico em: Creswell (2014), Medeiros (2019), Martins (2008). O início se deu pela caracterização do *locus* da pesquisa até delinear os procedimentos de análise. Nessa seção, portanto, identifica a unidade educacional definida para fazer parte desta pesquisa, a qual faz parte da rede pública municipal de São Francisco do Conde (BA), mais especificamente, na educação infantil.

Destaca-se que, para a composição do *corpus de análise*, que serão os projetos pedagógicos e as entrevistas foram utilizadas observações e anotações pessoais em um diário de campo manual e digital, além de imagens e vídeos da escola, da comunidade e registros dos projetos pedagógicos realizados. Além do mais, foram realizadas gravações em áudio das entrevistas com os sujeitos que participaram da pesquisa.

Por sua vez, a **terceira seção** tem como foco debater o racismo em termos mais conceituais, em particular o racismo estrutural. Nesse contexto, a ênfase da seção se desdobra para uma análise do racismo na educação, com algumas reflexões sobre a infância e sobre como ele incide sobre as crianças pequenas na escola, uma vez que esse trabalho tem o foco direcionado o segmento da educação infantil. Como fonte de pesquisa, buscamos subsídios teóricos em: Silvio Luiz de Almeida (2019), Maria Aparecida da Silva (2001), Nilma Lino Gomes (2001), Eliane dos Santos Cavalleiro(2001),Fanny Abramovich (1995), Lucimar Rosa Dias (2021), Anete Abramowicz (2009), William A.Corsaro (2011), Sônia Kramer (2002), Ângela Barbosa Cardoso Loureiro de Mello (2011) e Cristina Teodoro Trindad (2011).

A **quarta seção** é dedicada aos letramentos, na perspectiva de “língua” enquanto um elemento dinâmico, histórico e social. Entrelaçado a essa discussão, associa-se as relações étnico-raciais aos letramentos, com vistas a aprofundar o olhar para os antirracistas e os de resistência/reexistência.

Além do mais, perceber o contexto racista que sociedade está inserida. Ainda nesta seção, busca-se analisar a essência da pedagogia culturalmente sensível.

Para enriquecer esse texto, buscamos referências em autores/as como: Luiz Antônio Marcuschi (2010), Brian Street (1995), Kleiman(1995), Roxane Rojo (2009), Magda Soares (1998), Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (2022), Eugênia Portela Siqueira Marques (2018), Ana Lúcia Silva Souza (2016), Fúlvia Rosemberg (2003), Rosa Margarida de Carvalho (2001), Isabel Santos (2001) e Elisa Larkin Nascimento (2001).

A partir da **quinta seção**, a análise do *corpus* passa a ser o foco principal, sempre à luz do referencial teórico delineado. Primeiramente, analisa-se o ambiente físico da escola Ana Tourinho Junqueira Ayres, a partir da lógica dos letramentos raciais. Nesse sentido, a escola é

vista como uma comunidade de prática⁸, na qual convivem personagens participativos na sua construção cotidiana. Assim sendo, ao descrever as atividades práticas desenvolvidas no dia a dia nas salas de aula da educação infantil, objetiva-se descrever a representatividade como um elemento essencial ensinado pelo movimento negro educador (Gomes, 2017).

A **sexta seção**, por sua vez, se compromete com os projetos pedagógicos, os quais corroboram a potencialização da identidade racial. Nesta etapa, a pesquisa apresenta e analisa três projetos que foram desenvolvidos pela turma da educação infantil nos anos de 2022 e 2023, a saber: ***Obax, a menina que sonhava com a chuva de flores*** (inspirado na obra *Obax*, de André Neves); ***De África ao Recôncavo***(o qual proporcionou o desenvolvimento do subprojeto *Ilha do Paty: a tradição cultural das Papparutas*); ***Da janela da minha escola eu vejo...*** (inspirado na obra, *Da minha janela* de Otavio Júnior), projeto este que promoveu a elaboração do subprojeto *Papo de Preta*, ou seja, ações e atividades desenvolvidas além do que foi proposto.

A **sétima seção** apresenta os diálogos com a comunidade de prática, a qual compartilha interesses e experiências nas questões antirracistas promovendo discussões e reflexões acerca do papel da escola enquanto agente de transformação.

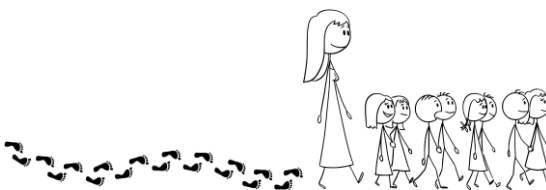
Ademais, salienta ainda os desafios enfrentados, a importância do trabalho antirracista para a formação das crianças e as ações ainda necessárias.

Por fim, são esboçadas as considerações finais do presente trabalho, almejando concretizar os objetivos mencionados acima. Certamente, a proposta foi a de interrelacionar os pontos destacados ao longo da dissertação e evidenciar a importância das práticas de letramentos antirracistas.

Além do mais, apresenta-se o anseio da pesquisadora em contribuir com a formação inicial e continuada de futuros/as docentes antirracistas nos cursos de licenciatura, para que nossas crianças possam experienciar um novo olhar, uma nova história sobre si e sobre o mundo, com profissionais comprometidos com a luta contra o racismo e com o fortalecimento da educação antirracista.

⁸ Raquel Freitag (2014), ao definir o conceito de **comunidade de prática**, refere-se à autora norte-americana Penelope Eckert nos seguintes termos: Eckert (2000) propõe o estudo da variação centrada nas comunidades de prática, nas quais os indivíduos, ao escolherem pertencer a esta ou àquela comunidade, compartilham repertórios de práticas, entre os quais as práticas linguísticas. A observação de comunidades de práticas permite identificar como as variantes linguísticas assumem significado social possibilitando estabelecer relação mais direta entre língua e significado do que em um estudo baseado em uma comunidade de fala, que, dado o seu delineamento, não permite controlar as relações estabelecidas entre os falantes e suas implicações na dinâmica linguística (Freitag, 2014, p. 182).

2 CAMINHO METODOLÓGICO



O percurso metodológico circunscreve o processo de coleta, descrição e análises dos dados da pesquisa. Neste sentido, o quadro a seguir demonstra de forma clara e objetiva a montagem do *corpus* deste estudo.

Quadro 1 - *Corpus* de Análise

CONJUNTO DE DADOS ANALISADOS	
Minhas memórias	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos de uma professora antirracista em processo de construção. <p>Esses relatos foram armazenados em um diário de campo físico e virtual</p>
Dados produzidos no <i>locus</i> da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • O ambiente escolar: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Fotos; ➢ Vídeos. • Os projetos pedagógicos da escola (desenvolvidos ao longo dos semestres, e registrados por meio de Imagens): <ul style="list-style-type: none"> ➢ Obax: a menina que sonhava com a chuva de flores (2022) ➢ De África ao Recôncavo (2022) ➢ Da janela da minha escola eu vejo... (2023) • Entrevistas com membros da comunidade de prática (as gravações foram feitas por meio da captação de áudio com um <i>smartphone</i>, as quais foram posteriormente transcritas).
Descrição do município de São Francisco do Conde (BA)	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto Histórico; • Dados do Censo realizado pelo IBGE em 2022.
Descrição da Escola Municipal Ana Tourinho Junqueira Ayres	<ul style="list-style-type: none"> • Fundação da escola; • Descrição de estrutura física e organizacional; • Relatos de antiga moradora; • Fotos da escola.

Fonte: elaborado pela autora.

Em termos gerais, a presente pesquisa científica tem o objetivo de analisar as contribuições da educação, numa perspectiva antirracista, para o fortalecimento dos

letramentos raciais, com ênfase em uma turma multisseriada de educação infantil. Assim, pesquisa se deu numa perspectiva de **estudo de caso com abordagem qualitativa**, uma vez que “o estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa, consistindo no estudo de um caso particular, mas sendo representativo de uma população e significativo” (Medeiros, 2019)⁹.

A educação é um processo de formação humana que não acontece exclusivamente na escola, mas o ambiente escolar é um espaço privilegiado para o fomento de práticas antirracistas.

Assim, a educação é agente primordial no enfrentamento ao racismo, tanto em seu recinto físico, quanto nos lugares em que sua voz alcança, considerando os sujeitos de diferentes origens étnicas, sociais, raciais, políticas, culturais, ideológicas e religiosas. De certo que “ela pode impulsionar uma ação cultural e política, a caminho da transformação da sociedade, por meio da transformação do indivíduo e das relações sociais” (Santos, 2001, p.106).

Para falar de práticas de letramentos antirracistas na infância é oportuno, primeiramente, entender os principais motivos que determinaram o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado acadêmico, os quais partiram, fundamentalmente, de minha trajetória pessoal e profissional. Neste sentido, destaca-se minha infância, a formação da minha identidade racial, o processo de maternidade e a prática docente.

Dessa forma, essa pesquisa foi desenvolvida por uma pesquisadora que é filha de um relacionamento interracial, com um pai biológico sendo um homem negro (preto) e uma mãe sendo uma mulher branca e assim, a pesquisadora que vos fala se declara como uma mulher negra (parda), mãe da Sophia e professora regente da educação infantil na escola Ana Tourinho Junqueira Ayres.

No meu espaço familiar e educacional, o racismo não era discutido, de maneira crítica, mas estava presente o tempo inteiro, de forma escancarada e perversa, pois uma das minhas características, enquanto mulher negra mais acentuada é o cabelo crespo, o qual era motivo de chacota, preconceito e racismo nos ambientes que frequentava.

Nesta perspectiva, o alisamento me foi imposto, ainda na infância, o qual de uma maneira ou de outra, ainda permanece presente em minha desconstrução e letramento racial, resquícios da sociedade estruturalmente racista em que cresci.

Paralelo a isso, na década de 90, período que adentrei em uma unidade educacional pela primeira vez, mais precisamente, na Creche Mãe Dú, a qual era localizada no município

⁹ Pesquisa de Estudo de Caso. Disponível em: <https://www.metodologiacientifica.org/tipos-de-pesquisa/pesquisa-estudo-de-caso/> . Acesso em: 19 maio 2024.

de Ibititá– uma pequena cidade do interior da Bahia, no centro norte baiano, com 16.969 habitantes, de acordo ao censo 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A creche, atualmente, está fechada sem funcionamento. É importante que voltemos ao passado, não tão distante, ano de 1998, para refletirmos sobre práticas de letramentos antirracistas na infância em minha trajetória escolar.

Após algumas considerações, foi percebido que durante o percurso desta jornada, não foi possível evidenciar momentos de letramentos raciais ou mesmo situações positivas referentes às questões raciais, sejam elas discutidas no currículo escolar, ou mesmo nas relações e relacionamentos interpessoais dentro do espaço educacional.

De certo que, nestes espaços formais (escolas), a população negra e indígena era mencionada apenas em datas comemorativas e de forma pejorativa. É importante destacar que na década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já havia sido sancionada em 1996, mas não fazia referência a essa temática. Somente em 2003, com a promulgação da Lei 10.639/2003, foi que a LDB foi modificada, mais especificamente em seu artigo 26 A, nos parágrafos § 1º e § 2º, de tal forma que se tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Posteriormente, com a lei 11.645, de 2008, houve a inserção da população indígena nas leis da educação. Atualmente, transcorridas duas décadas desde 2003, ainda não conseguimos observar, de fato, os letramentos raciais dentro do contexto educacional como deveria ser, apesar dos grandes avanços já alcançados.

O encontro com minha identidade étnico-racial, isto é, a concretização de me perceber uma mulher negra, se deu, mais precisamente, com a trajetória de estudos de mestrado acadêmico na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês.

Convém destacar que a rotina, as leituras, as vivências, os debates, as reflexões, dentro e fora da academia, foram peças fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência crítica e antirracista na identidade desta pesquisadora. Desse modo, estar neste espaço gerou momentos inesquecíveis de descobertas, enfrentamento de minha própria ignorância, criticidade e o *retirar a venda dos olhos*, fatores estes que colaboraram para a construção de uma mulher, mãe e professora antirracista em processo de desenvolvimento, o qual é desconstruído e reconstruído cotidianamente.

Assim, nesta trajetória de reencontros, desconstruções, reconstruções e descobertas, proponho promover uma educação antirracista com minha filha, menina negra, de cabelo cacheado, sorriso largo e com a doçura e pureza que só a infância é capaz de proporcionar.

Neste sentido, busco oferecer a ela o letramento racial que não me foi oferecido na infância, através do destaque e valorização dos personagens negros/as como protagonistas, de forma positiva, nas literaturas, nos brinquedos, nas músicas, filmes, nos diálogos, nas representações, enfim em tudo o que podemos alcançar no mundo das mídias, da literatura, das tecnologias digitais, nas artes cênicas, para que ela possa optar e manifestar, com liberdade de escolha, de forma consciente e crítica, seus desejos e anseios, seja para com seu cabelo – cortar, alisar, pintar de rosa, fazer e colocar tranças (algo que ela sempre menciona querer fazer), ou qualquer coisa semelhante.

A ideia é que tudo isso seja feito por vontade própria e não para se encaixar no padrão de beleza que a sociedade estruturalmente racista impõe. Além disso, que juntas possamos promover a valorização da nossa ancestralidade, de nossa história, de nossos traços, em direção ao respeito para conosco e para as outras pessoas.

Ademais, é importante destacar que, em minha trajetória, a prática docente se iniciou assim que eu ingressei na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), no curso de licenciatura em pedagogia, no ano de 2012. Logo nos primeiros estágios formais na educação infantil e no ensino fundamental I (anos iniciais), foi possível observar, de perto, como funcionava a prática docente para além da teoria e, confesso, em primeiro momento, pareceu-me assustadora.

Ao longo desta caminhada docente, as experiências e desafios contribuíram para o surgimento de uma professora antirracista que observou o quanto podia contribuir com a formação racial de crianças negras (pretas e pardas), principalmente, aquelas da primeira infância, como também, na construção de uma educação mais igualitária, justa, ética e democrática, juntamente com a equipe pedagógica da escola municipal Ana Tourinho Junqueira Ayres.

É necessário frisar que o percurso acadêmico do Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África (MEL Malês) me proporcionou melhor compreensão sobre o racismo e tudo o que ele atravessa, de forma violenta e destrutiva, pois foi através dos estudos e compreendendo melhor o racismo, que se idealizou esta pesquisa.

2.1 DESCREVENDO O ESTUDO DE CASO

Ao passo que o embasamento teórico ia se consolidando, a pesquisadora, oportunamente, se dedicava também, à elaboração do seu diário de bordo, bem como, à coleta e armazenamento de fotos e atividades realizadas pelos/as alunos/as. Os momentos seguintes

foram destinados às entrevistas com a comunidade de prática e, a partir do referencial teórico e de todo o material coletado, a pesquisa caminhou para uma análise qualitativa, a partir da proposta de um **estudo de caso**, o qual se caracteriza da seguinte forma:

É uma estratégia metodológica de se fazer pesquisa nas ciências sociais e nas ciências da saúde. Trata-se de uma metodologia aplicada para avaliar ou descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente. Busca-se apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto, mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado (Martins, 2008, s/p)¹⁰.

Nesta perspectiva, esta pesquisa propõe descrever situações de uma turma de educação infantil, vivenciadas no espaço escolar, ambiente este que se encontra em processo inicial de formação e conhecimento em direção a um tema concreto, atual e necessário: *o letramento racial e as práticas antirracistas no ambiente escolar*, principalmente, neste espaço promovedor de interações humanas que é a escola. Segundo Creswell (2014) “o estudo de caso é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da **vida real** (um caso)” (Creswell, 2014, p. 86).

Nesta lógica, Costa *et al* (2013) relatam que o estudo de caso surgiu na medicina há mais de dois mil anos. Segundo os autores, o estudo de caso constitui hoje uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa no campo das ciências humanas e sociais e teve seus procedimentos convencionados de forma adequada a partir da obra de Robert K. Yin, cientista social americano, nos anos de 1990 do século XX, tornando-a uma das metodologias mais antigas na investigação científica.

Além disso, sua utilização vai além do seu campo primário, a medicina, se expandido também para áreas como a administração, a economia, a educação dentre tantas outras. Dito isso, é necessário compreender como se deu essa abordagem metodológica nesta pesquisa acadêmica. Distribuimos a apresentação do estudo de caso da seguinte maneira: Etapas do estudo de caso: tipo de abordagem; tipo de observação e as técnicas de coleta de dados.

2.1.1 Etapas do estudo de caso

A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, conforme Godoy (1995, p.58), que “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo

¹⁰ *Estudo de caso*: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2352/235217215002/html/#B6>. Acesso em: 14 abril 2024.

contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos”.

Nesta direção, consideram-se as práticas e ações desenvolvidas, os projetos, as opiniões, as interações verbais e não-verbais e expressões dos/das envolvidos/as no espaço educacional escolhido (a escola).

Além do mais, é importante mencionar que a pesquisa (descritiva) se deu através da observação, e, participante, nesta. “o pesquisador se introduz na vida da comunidade e dela participa, assumindo o papel de um dos seus membros” (Medeiros, 2019). Assim, a pesquisadora que vos fala é também integrante da comunidade de prática investigada, de modo que atua como professora regente antirracista em processo de formação.

A técnica de coleta de dados foi realizada por meio de observações e entrevistas; as quais serão detalhadas na seção de análise de dados. De acordo com Marconi e Lakatos (2017), “as técnicas fundamentais de coleta de dados na abordagem qualitativa são: a observação, a entrevista e a história de vida”.

Partindo deste ponto, a pesquisa se desenvolveu a partir de um **diário de pesquisa**, o qual promoveu observações e registros cotidianos de diálogos, comportamentos, rotinas, atividades e acontecimentos percebidos pela pesquisadora, utilizando como técnicas de coletas de dados as seguintes ferramentas: diário de bordo digital, fotografias, gravações de áudios, vídeos e entrevistas abertas semiestruturadas com alguns participantes da comunidade de prática e moradores antigos.

A entrevista foi composta por questões previamente estabelecidas, as quais foram motivadas pela vivência da prática do chão da escola destes/as entrevistados/as, permitindo que a entrevistadora faça outras perguntas com base no que os/as entrevistados/as responderem. É importante mencionar que dividimos e organizamos esta etapa do estudo de caso em três partes, que exploraremos a partir de agora.

2.1.2 O ambiente escolar

No momento em que uma pesquisa acadêmica se compromete a analisar um espaço de formação humana, nesse caso, o ambiente escolar, é necessário que este espaço seja apreciado em todas as suas proporções, desde a história de sua construção, a localização, a estrutura física, até os/as integrantes que compõem sua organização funcional: funcionários em geral, discentes e docentes.

Para descrever e enfatizar a importância do ambiente, a pesquisadora, à medida que o referencial teórico ia se consolidando, percebeu a necessidade de usar Imagens e vídeos para demonstrar as ações e práticas pedagógicas, na perspectiva antirracista, realizadas no espaço escolar, uma vez que as Imagens compõem o corpus de análise.

Assim, as fotografias que compõem o corpus da análise desta pesquisa foram utilizadas no sentido de serem registros imagéticos de práticas pedagógicas realizadas pela comunidade escolar. Não se objetiva, portanto, analisá-las em relação aos seus componentes pictóricos ou artísticos, mas tão somente como registros de momentos pedagógicos. Desse modo, a pesquisadora armazenava em um grupo de *WhatsApp* privado e de uso pessoal o material coletado.

Além disso, por não encontrar documentos oficiais referentes à escola Municipal Ana Tourinho Junqueira Ayres, a pesquisadora buscou registros orais de moradores/as antigos/as da comunidade que atuaram como profissionais da educação, desde o início das atividades pedagógicas da escola, bem como por depoimentos em gravações de áudios. Ao todo, acerca da história da escola, houve vinte minutos e oito segundos de gravação de entrevistas com os/as moradores/as, com resultados significativos sobre a história de fundação da unidade escolar em questão.

Além do mais, a representatividade do espaço escolar foi também um grande ponto que se discutiu nesta pesquisa, que consiste no fortalecimento do letramento racial e a luta antirracista no contexto educacional. Assim sendo, o ambiente escolar é um espaço promovedor de diálogos e refletir, neste espaço, sobre o racismo e tudo o que ele provoca, promove a compreensão e o desenvolvimento da conscientização crítica, que é uma grande ferramenta de combate ao racismo, pois “a educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais” (Cavalleiro, 2001, p. 142).

Neste sentido, é na busca de promover uma educação baseada na diversidade e com ações para a transformação do cotidiano escolar que podemos, enquanto espaço educativo, proporcionar um ambiente antirracista, ético, respeitável e inclusivo. Além do mais, é necessário ressaltar a segunda etapa deste estudo de caso, enfatizando os principais projetos pedagógicos, numa perspectiva antirracista, que foram desenvolvidos em uma turma da educação infantil da escola Municipal Ana Tourinho Junqueira Ayres.

2.1.3 Os projetos pedagógicos

Ao se tratar dos Projetos Pedagógicos, buscou-se compreender e registrar, através do diário de bordo para os objetivos, ações, perspectivas, anseios, expressões verbais e não-verbais dos/as envolvidos/as nas propostas e aprendizagens, que foram alcançadas com o desenvolvimento dos projetos pedagógicos. Além disso, outros materiais compuseram esta etapa: imagens, fotografias e vídeos, sejam para evidenciar o momento das atividades, ou mesmo nas culminâncias e apresentações da turma..

Foram selecionados três projetos para compor este momento da pesquisa, os quais se inspiraram nas temáticas e projetos propostos pela unidade educacional, de forma geral. Dentre eles, podemos destacar: *Obax: a menina que sonhava com a chuva de flores*, realizado no mês de setembro de 2022, somente pela turma da educação infantil, mas que se expandiu para o pátio da escola; *De África ao Recôncavo*, produzido em outubro de 2022, proposto pela escola e desenvolvido por todas as turmas da unidade educacional, o qual promoveu uma grande discussão e o desenvolvimento do subprojeto: *Ilha do Paty: a tradição cultural das Paparutas*, também em 2022, mas este subprojeto idealizado e desenvolvido apenas pela turma da educação infantil); *Da janela da minha escola eu vejo...* construído e realizado em outubro de 2023 somente pela única turma da educação infantil.

Este projeto provocou reflexões importantes sobre o protagonismo de escritores/as negros/as, ao ponto de promover reflexões sobre as grandes escritoras negras no Brasil e no mundo.

Dessa forma, o projeto motivou a pesquisadora e a turma da educação infantil a desenvolver uma oficina intitulada: *Papo de pretas* em 2023. A terceira etapa para compor este estudo de caso se deu com as entrevistas com a comunidade de prática.

2.1.4 As entrevistas

A entrevista é uma grande ferramenta para o/a pesquisadora, de certo que este estudo se comprometeu com a entrevista aberta semiestruturada, que é um modelo flexível, com roteiro prévio, o qual proporciona ao entrevistado espaço e liberdade para que o diálogo se torne natural, fluido e dinâmico. Boni e Quaresma (2005, p. 74) destacam que, neste tipo de entrevista, o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem a liberdade para discorrer sobre ele.

Assim, para a realização das entrevistas, foi utilizado um aparelho telefônico, com a ferramenta de gravação de áudios, através do aplicativo *WhatsApp* e outro que transcreveu os depoimentos *Transkriptor*. Convém salientar que a entrevista foi realizada com quatro pessoas, de forma voluntária (todas assinaram termos de consentimento). A escolha destes/as participantes se deu pelo fato de serem membros da comunidade de prática da escola, ou seja, estas pessoas atuam diariamente no espaço da escola.

Por motivos éticos, seus nomes serão omitidos, identificando-as apenas por letras: uma participante denominada C, suas considerações ocorreram no dia 05/10/2023 às 14h32, na biblioteca da escola municipal Ana Tourinho Junqueira Ayres, com duração de 17 minutos e 37 segundos. Além desta, o participante D que se mostrou solícito e participativo no diálogo, realizado no dia 05/12/2023 às 11h 23, com duração de 23 minutos e 11 segundos, no espaço da unidade educacional supracitada. Contou também com a participação de A, que de maneira extrovertida e falante recebeu a pesquisadora em sua casa, no dia 03/01/2024 às 18h42. Este depoimento durou 24 minutos e 58 segundos. Por fim, as entrevistas foram concluídas com a participação de P que manifestou firmeza em suas respostas, como também, esperança em dias melhores, através do desenvolvimento e fortalecimento da educação antirracista. Seu relato aconteceu no dia 11/03/2024, no espaço da sala de aula da educação infantil da escola pesquisada, às 14h25, com duração de 11 minutos e 24 segundos.

Nesta perspectiva, é imperioso apontar as perguntas que fizeram parte do questionário aplicado aos participantes acima mencionados. A seguir apresentamos as perguntas da pesquisa:

- 1- Como você se sente trabalhando nessa perspectiva antirracista?
- 2- Qual a importância desse trabalho para a formação das crianças?
- 3- No âmbito da educação antirracista, quais são os desafios que você acredita que enfrenta?
- 4- Quais ações ainda são necessárias?
- 5- Quais anseios e perspectivas acerca da educação antirracista?

As perguntas promoveram um bom diálogo que entre entrevistados/as e pesquisadora, de modo que a discussão provocou reflexões para além da entrevista.

2.2 SÃO FRANCISCO DO CONDE (BA): O MARCO GEOGRÁFICO

Para situar o local da pesquisa, a escola Municipal Ana Tourinho Junqueira Ayres, convém apresentar o marco geográfico onde se situa a escola, no município de São Francisco do Conde. De acordo com o site oficial da prefeitura de São Francisco do Conde (BA)¹¹, a cidade é localizada a 67 km da capital, Salvador. Possui uma população de aproximadamente 38.733 habitantes, com salário médio mensal dos trabalhadores formais (2021) de cinco salários-mínimos, com um produto Interno Bruto (PIB) *per capita* (2021) de R\$321.810,96, segundo dados do último censo, realizado em 2022, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹² (IBGE).

De acordo com o site oficial da prefeitura de São Francisco do Conde¹³, em 1618, por ordem do Conde de Linhares foi construído no alto de um monte, no Recôncavo Baiano, um convento e uma igreja, onde, mais tarde, surgiria a cidade de São Francisco do Conde, em 1698.

No passado, a riqueza da cidade se baseava nas plantações de cana de açúcar que deram início ao desenvolvimento econômico da área. Hoje, a extração, o refino e o processamento de petróleo são as principais atividades econômicas da região. Além disso, a habilidade com a pesca e a técnica das mulheres marisqueiras.

A diversidade de etnias que ajudou a construir São Francisco do Conde culturalmente está presente no cotidiano da cidade. Em 2022, O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evidenciou que São Francisco do Conde é considerado um dos nove municípios (sendo oito deles na Bahia), com população majoritariamente preta. Assim, podemos destacar o Serrano do Maranhão sendo o município 'mais preto' do Brasil, em seguida os municípios baianos: Antônio Cardoso, Cachoeira, Conceição da Feira, Ouriçangas, Pedrão, Santo Amaro, São Francisco do Conde e São Gonçalo dos Campos¹⁴.

¹¹ *Marco Geográfico. História de São Francisco do Conde.* Disponível em: https://unilab.edu.br/historias_sfc/#:~:text=%C3%89%20considerado%20o%20munic%C3%ADpio%20d. Acesso em: 12 nov. 2023.

¹² *População no último censo.* Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/panorama>. Acesso em: 12 nov. 2023.

¹³ *História de São Francisco do Conde.* Disponível em: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br/cidade/historia/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

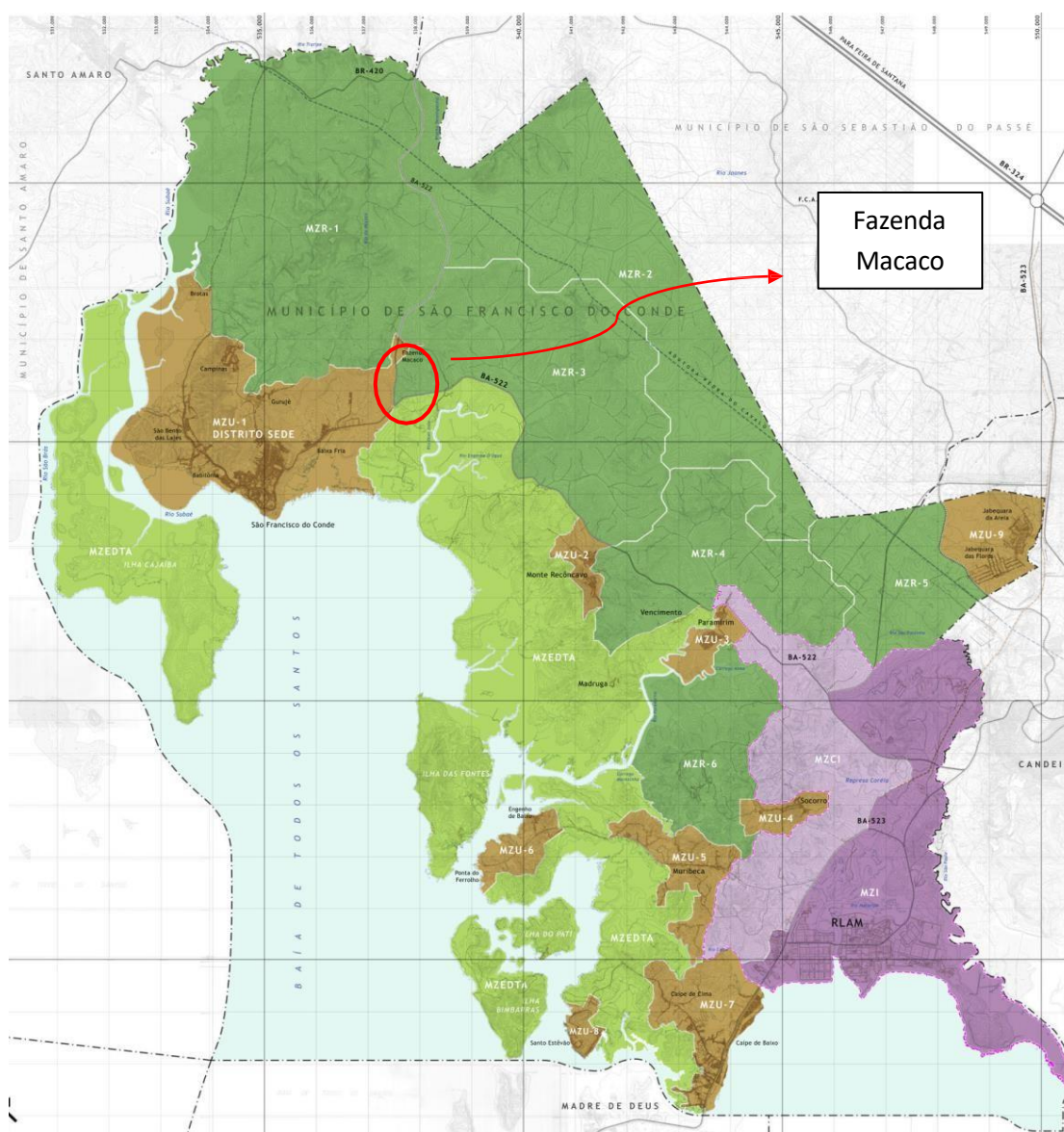
¹⁴ *Censo 2022: quais são os 9 municípios do Brasil onde autodeclarados pretos são maioria.* Disponível em: https://www.terra.com.br/nos/censo-2022-quais-sao-os-9-municipios-do-brasil-onde-autodeclarados-pretos-sao-maioria,b9c292c392abb68ade09388fe2a05648dgrwmsd1.html?utm_source=clipboard. Acesso em: 20 abril 2024.

2.3 COMUNIDADE FAZENDA MACACO

Situar a comunidade Fazenda Macaco, a qual é o palco central de localização da Escola Municipal Ana Tourinho Junqueira Ayres, unidade educacional em foco, é extremamente importante, pois é este o espaço das tradições culturais, da história, da economia, da política, das manifestações religiosas da população que a escola atende.

A Fazenda Macaco é um distrito do município de São Francisco do Conde (BA), situado aproximadamente a 4,2 km¹⁵ do centro da cidade.

Figura 1 - Macrozoneamento do município de São Francisco do Conde (BA) (2016)



Fonte: Mapa plantas de estudo - Macrozoneamento Central (2016).

¹⁵ Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-12.615755,-38.686634,14z?entry=ttu>. Acesso em: 13 abril 2024.

A imagem representada pela figura número 02 evidencia o mapa da região de São Francisco do Conde (BA) e o destaque, em vermelho, é feito para a localização da Fazenda Macaco¹⁶.

A oralidade, evidenciada aqui por meio de narrativas, através de contação de história, é uma prática muito antiga, em que os povos se reuniam ao redor do fogo para se aquecer, conversar, narrar acontecimentos passados, no intuito de preservar as suas tradições, como também sua língua e cultura.

Nesta perspectiva, o contexto histórico da comunidade Fazenda Macaco, descrito nesta pesquisa, se dá através de uma conversa narrativa com uma moradora da comunidade, a qual será identificada pela letra M, dado que, até o presente momento, a pesquisadora não encontrou documentos oficiais que remontam a essa história, tanto da comunidade, quanto da Escola Ana Tourinho Junqueira Ayres.

Neste aspecto, M¹⁷, nascida e criada na Fazenda Macaco, onde reside desde então, professora aposentada e cordelista, nos auxiliou com uma conversa enriquecedora acerca da comunidade e da escola. Ela sinalizou ainda que seus cordéis eram momentâneos e um deles contava a história da Fazenda Macaco, mas que, com o passar do tempo, não se recordava do texto na íntegra. Porém, para nossa felicidade, nos presenteou com um breve trecho que foi produzido em 1995, do qual se lembrava e é com esse cordel que iniciamos a riquíssima história da Fazenda Macaco: “Porque Macaco e São Roque, vocês podem perguntar. O povo antigo não tinha nome, queria mudar. A origem desse nome, eu, M, agora vou te explicar [...]”.

Figura 2 - Entrada da comunidade Fazenda Macaco



Fonte: arquivo da autora.

¹⁶ *Mapa Plantas de Estudo - Macrozoneamento Central*. Disponível em: https://saofranciscodoconde.ba.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/PLANTAS_PDDM.pdf. Acesso em: 17 abril 2024.

¹⁷ A narradora autorizou a pesquisadora a divulgar seu nome, mas por motivos éticos, a nomeamos pela letra M.

No passado, toda a terra que abrangia a comunidade do Macaco e redondezas pertencia à senhora Ana Tourinho Junqueira Ayres, conhecida como Dona Nanita, e ao seu esposo, Sr. Rodolfo Tourinho. A maneira de sobrevivência das pessoas era a agricultura, com plantio de cana de açúcar. Além disso, existiam duas usinas, denominadas: **Usina Santa Elisa**, que também pertencia à Dona Nanita, a qual foi homenageada com o seu nome na escola participante desta pesquisa, e a outra usina recebia o nome de **Usina Dom João**.

É necessário ainda enfatizar a participação de dois integrantes que fizeram parte desta história, o seu Sr. Aloísio, administrador da usina Santa Elisa e Sr. Ademário Benício Cardoso, farmacêutico que fornecia medicamentos para a usina Santa Elisa, o qual futuramente se tornou o dono da Fazenda Macaco.

Com o passar do tempo, Dona Nanita e seu esposo tiveram sérios problemas financeiros que os levaram à falência e, nessa ocasião, dividiram as suas terra sem três fazendas, sendo elas: Guagainha, Macaco e Marapé.

Assim, cada fazenda se destinou a um proprietário e a divisão foi feita da seguinte maneira: o Sr. Ademário Benício Cardoso, o vendedor de medicamentos, adquiriu uma parte da propriedade, a atual Fazenda Macaco, o Sr. Aloísio ficou com Marapé e a Dona Nanita com Guagainha.

Até a década de 70, a fazenda Macaco era essencialmente um engenho de açúcar, posteriormente produziu cacau e hoje tem como atividade produtiva o cultivo de eucalipto e a criação de gado de corte. Atualmente, a Fazenda Macaco é composta por três ruas, sendo elas: rua do Asfalto, rua da Cajá – segundo M, esse nome surgiu por causa de uma cajazeira que havia ali perto—, e pela rua das Onze casas¹⁸, a qual obteve esse título por causa dos petroleiros que moravam na região.

Quanto ao nome fundante da comunidade, a narradora sinaliza que atendia por Fazenda Macaco das Pedras, porque havia grande plantio de banana nesta região.

Segundo Taiane Souza dos Santos, em *Macaco somos? Os efeitos de subjetivação racial na identidade de ex-estudantes negros/as da comunidade Fazenda Macaco* (2022), a Comunidade Fazenda Macaco enfrentou a epidemia de uma doença infectocontagiosa denominada lepra, que era conhecida na região como “bexiga”, a qual afligiu a população desta comunidade, contagiando quase metade dela. Assim, por ser uma doença infecciosa, os moradores necessitaram afastar os contaminados dos demais, em um local distante da comunidade, denominado “Rancho do Bexiguento”, para abrigar e cuidar dos enfermos com os recursos medicinais, disponíveis à época. Muitas pessoas foram infectadas e, com isso, houve um grande número de mortes e, segundo a autora, elas eram enterradas lá

¹⁸ Disponível em: <https://saofranciscodoconde.ba.gov.br/prefeitura-inaugura-na-sexta-feira-30-a-praca-jose-cardoso-na-fazenda-macaco/>. Acesso em: 13 abril 2024.

mesmo, ao redor do rancho. Quanto aos sobreviventes, voltavam para o convívio social. Ela relata que sua mãe fez parte destes sobreviventes, pois também foi contaminada.

Com o aumento das mortes, segundo Santos (2022) os moradores da comunidade, muito fiéis à igreja católica, rogavam ao santo católico São Roque pelo cessamento da doença. Assim, com o fim da lepra, um morador chamado Malaquias, tio do seu pai, o qual exercia a profissão de pedreiro, juntamente com os demais moradores, através de um mutirão, construíram uma igreja com o nome do santo, denominada Igreja São Roque, na qual até os dias atuais, ainda se realizam missas.

Figura 3 - Igreja São Roque (localizada na Fazenda Macaco)



Fonte: arquivo próprio da autora (6 de novembro de 2023).

Além do mais, todos os anos, em 16 de agosto, acontecem grandes celebrações em honra e louvor a São Roque, padroeiro e protetor contra doenças e pragas. Assim, muitas pessoas denominam a comunidade de Fazenda São Roque e, segundo M, os moradores padecem com essa divergência de nomes, pois refletem na longa espera de recebimento de contas, encomendas e demais objetos.

2.4 LÓCUS DA PESQUISA: ESCOLA MUNICIPAL ANA TOURINHO JUNQUEIRA AYRES

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Ana Tourinho Junqueira Ayres, situada na Fazenda Macaco, também conhecida como Fazenda São Roque, localizada na cidade de São Francisco do Conde (BA). É necessário mencionar que os documentos oficiais da unidade educacional se perderam com as mudanças e reformas obtidas ao longo do tempo.

Logo, o contexto histórico do desenvolvimento da escola relatado nesta pesquisa se deu, como mencionado anteriormente, através de depoimentos de uma moradora antiga da

comunidade, a senhora M¹⁹. De acordo com M, a construção da Escola Municipal Ana Tourinho Junqueira Ayres se deu num terreno doado pelo dono da Fazenda Sr. Ademário Benício Cardoso e foi fundada em fevereiro de 1992, sendo inaugurada oficialmente em 15 de agosto do mesmo ano.

Segundo ela, a Fazenda Macaco era a única comunidade que não havia escola e as crianças se deslocavam a pé até outra fazenda para estudar. Paralelo a isso, a autora relata que havia pré-candidatos a prefeito, os quais, esporadicamente, passavam pela fazenda Macaco e, nessas visitas, a sua mãe sempre questionava ao prefeito da época, sr. Claudemiro, o motivo de não ter uma escola na comunidade, o qual argumentava que não havia número de pessoas suficientes para a construção de uma escola nesta localidade.

Posteriormente, o pré-candidato a prefeito à época, o Sr. Osmar Ramos, em campanha eleitoral, visitou a comunidade Fazenda Macaco e prometeu se eleito, a construção de uma escola na região. Ela salienta que, ao vencer o pleito eleitoral, o agora prefeito, Osmar Ramos, cumpriu com a promessa e construiu, em 1992, a Escola Municipal Ana Tourinho Junqueira.

M relata que foi imensa a comoção e felicidade de toda população com a implementação da escola, que funcionava, a priori, sem energia elétrica, uma vez que tudo na região funcionava a gás. Somente seis meses depois, em agosto que a energia elétrica chegou à comunidade e, conseqüentemente, à escola. Assim, a inauguração oficial da escola com energia elétrica aconteceu em 15 de agosto de 1992. Com esses dois episódios, houve uma festa muito bonita na comunidade.

A senhora M, juntamente com Tereza e Alda foram as primeiras professoras a atuarem na escola, em conjunto com a diretora Amaral, as quais residiam no município de Santo Amaro (BA) – somente a própria M era da Fazenda Macaco.

A escola contava apenas com duas salas grandes, com turmas multisseriadas. A Homenageada, dona Ana Tourinho, não pôde comparecer à inauguração em 15 de agosto de 1992, por motivos de saúde, mas enviou um representante em seu lugar. De acordo com M, com a chegada da escola, a situação na comunidade começou a melhorar, uma vez que o seu Sr. Ademário Benício Cardoso também doou terreno para a construção do posto de saúde e de uma igreja evangélica, os quais ainda funcionam e atualmente atendem a população.

Além disso, forneceu transporte às pessoas para auxílio nas emergências de saúde e implementou a construção de unidades educacionais em lugares que ainda não tinha, como exemplo nos bairros de Madrugá e Roseira. É imprescindível mencionar que, nas

¹⁹ A participante autorizou, através de um termo de consentimento, a menção ao seu nome., ainda assim, seu nome não foi divulgado, mencionado pela letra M.

comunidades Santa Elisa e Guargainha, já havia escolas estaduais que atendiam as crianças daquelas comunidades.

É sabido que a Escola Ana Tourinho Junqueira Ayres, enquanto ambiente educacional, é espaço de interações sociais entre os/as seus/as personagens principais deste espetáculo, que são as crianças. Assim, pensar nesse contexto educacional implica, necessariamente entre outras coisas, o seu espaço físico.

Dessa maneira, serão descritos aqui elementos importantes que compõem a unidade educacional, posteriormente, evidenciaremos os projetos pedagógicos e, por fim, o diálogo com a comunidade de prática. A partir de agora, detalharemos a composição e estrutura física da unidade educacional.

Em 22 de junho 2016, a escola foi reformada e reinaugurada pelo prefeito atuante à época, Evandro Almeida. Atualmente, a escola funciona em tempo integral, nos turnos matutino e vespertino, contempla 42 alunos, moradores das comunidades Fazenda Macaco e Santa Elisa, os quais se locomovem através de um transporte escolar, distribuídos em três turmas multisseriadas²⁰, atendendo desde o público infantil com 12 alunos/as, ao ensino fundamental I (anos iniciais), com 10 alunos/as do 1º ao 3º ano e 20 estudantes do 4º ao 5º.

Pela ótica da estrutura física – apesar de ser uma escola de pequeno porte, com deficiência de espaço e estrutura, situada em uma zona rural–, e possui ambientes climatizados. O espaço físico é distribuído da seguinte maneira: sala 1, a qual funciona a educação infantil; sala 2 que atende os projetos de leitura, com uma pequena biblioteca disponível para uso e atendia o projeto de informática (que foi desenvolvido pela equipe escolar com recursos próprios e por doações) com alguns computadores; sala 3 com a turma do 1º ao 3º; sala 4 contemplando do 4º ao 5º ano.

É importante frisar que as três salas de aula, apesar de pequenas, possuem ar-condicionado e janelas amplas. Além disso, a escola possui uma sala de professores/as, a qual também atende a coordenação. Uma sala da direção, uma cozinha, refeitório, almoxarifado e quatro banheiros: um masculino e outro feminino para os alunos/as maiores, um banheiro para os funcionários e o outro estruturado para o público infantil. Possui também um pátio coberto e de livre acesso, situado na entrada da escola e uma área livre no fundo, que possui uma horta, desenvolvida pela comunidade escolar e alunos/as por meio do projeto “Horta da gente” e conta também com áreas livres ao redor das salas.

²⁰ **Turmas multisseriadas** são turmas heterogêneas constituídas por alunos de séries diferentes e de idades diferentes que dividem a mesma sala e, geralmente, o mesmo professor. Muitas vezes há diferenças no nível de conhecimento até entre os estudantes da mesma série. Disponível em: <https://www.clipescola.com/turmas-multisseriadas/>. Acesso em: 14 abril 2024.

Figura 4 - Imagem da escola Ana Tourinho Junqueira Ayres



Fonte: arquivo próprio da autora.

Por meio da figura 6, é possível acessar a um vídeo em que se demonstra os espaços físicos da unidade educacional.

Figura 5 - QR Code de acesso ao vídeo de apresentação da Escola



Fonte: arquivo próprio da autora.

Em relação ao quadro de funcionário/as que atuam na unidade educacional, atualmente é composto por:

- Na área administrativa: um diretor – que é licenciado em Matemática; uma vice-diretora– que cursou o magistério e atualmente cursa licenciatura em pedagogia; uma secretária escolar; uma assistente de direção; uma auxiliar administrativa; uma cozinheira; dois guardas municipais (atuam no turno diurno e com função de proteger o patrimônio e a estrutura física); e dois vigilantes noturnos.
- Em relação à equipe pedagógica, se distribui da seguinte maneira: uma coordenadora – que é mestra e cursa doutorado; um agente de apoio, com pós-graduação (*lato-sensu*) e atualmente mestrando pelo (MEL Malês da UNILAB); uma agente de inclusão com formação em pedagogia.
- Além do mais, possui um corpo docente com dez professores/as distribuídos/as em: três efetivas, sendo uma professora antiga readaptada, uma professora

responsável pelo ensino fundamental I (4º e 5º ano) e a professora da educação infantil – a qual possui graduação em pedagogia, pós-graduação (*latu-sensu*) e atualmente é mestranda da (UNILAB) – justamente esta pesquisadora que vos fala. Além destas, há também sete professores/as oriundos/as de processos eletivo, distribuídos da seguinte maneira: professora (1º e 2º anos), professor de educação física, professora de inglês, professora substituta e os outros profissionais atuam nas demais demandas da unidade escolar.

No decorrer da pesquisa, notou-se que apenas um professor reside no município de São Francisco do Conde, a maioria vive no município vizinho, Santo Amaro (BA), fato este que já acontecia desde a fundação da escola, como mencionado pela senhora M.

Quanto aos equipamentos disponíveis para as atividades pedagógicas e burocráticas, a instituição educacional possui uma televisão, três computadores, os quais são utilizados na sala da direção e coordenação, um data show, uma máquina fotográfica digital, uma impressora, que imprime, copia e escaneia.

Em relação aos recursos didático-pedagógicos, a escola utiliza materiais enviados pela Secretaria de Educação do município (SEDUC). Além disso, quando necessário, a escola compra materiais de custeio e promove a manutenção escolar com recursos próprios recebidos através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)²¹, criado no ano de 1995, pelo governo federal, atualmente é regido pela Resolução CD/FNDE/MEC Nº 15, de 16 de setembro de 2021.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o PDDE promove a assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos.

O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos apontado pelo censo escolar do ano anterior ao do repasse. Dito isso, passemos agora a apresentar as seções do capítulo a seguir intitulado: Racismo, o qual inicialmente aponta a compreensão do conceito de raça, respaldado em Silvio Almeida (2019), como também, a diferença entre racismo, preconceito racial e discriminação racial, tratados por vezes como sinônimos.

²¹ Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/financiamento-estadual/dinheiro-direto-na-escola>. Acesso em: 14 abril 2024.

Além do mais, esta seção aponta as subcategorias que estes conceitos propõem como a discriminação direta e indireta. Ainda neste capítulo, abordamos o racismo estrutural, institucional, o racismo na educação e ainda apontamentos sobre o racismo no contexto escolar infantil, uma vez que esta pesquisa se direciona para este segmento da educação básica.

3 RACISMO

Inicialmente, no que se refere ao racismo, é necessário compreender o termo *raça*. Segundo o jurista, docente e ministro dos Direitos Humanos Silvio Almeida (2019),

Há uma grande controvérsia sobre a etimologia do termo *raça*. O que se pode dizer com mais segurança é que seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos. *Raça* não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado (Almeida, 2019, p. 24).

Nesse sentido, é perceptível o quanto as circunstâncias históricas permearam a ideia de *raça*, a qual passou a distinguir as pessoas baseadas em critérios físicos, sociais e culturais. Sobre isso, Almeida (2019) reforça que:

Por sua conformação histórica, a *raça* opera a partir de dois registros básicos como: característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como, a cor da pele, por exemplo; como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”. (Almeida, 2019, p. 30).

Assim, o termo *raça* está associado a questões políticas, baseadas em contextos históricos, uma vez que a antropologia – ciência que tem como objeto de estudo o homem e a humanidade—constatou que:

Não há nada na realidade natural que corresponda ao conceito de *raça*. Os eventos da Segunda Guerra Mundial e o genocídio pela Alemanha nazista reforçaram o fato de que *a raça é um elemento essencialmente político*, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico. O fato é que a noção de *raça* ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de *grupos sociologicamente considerados minoritários*. (Almeida, 2019, p. 31).

Nessa perspectiva, há uma categoria que se associa ao termo raça: o próprio racismo e os elementos que se relacionam com ele, como o preconceito e a discriminação. É importante frisar que esses termos – racismo, preconceito e discriminação – não são sinônimos, dado que:

O **racismo** é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O **preconceito racial** é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos são exemplos de preconceitos. A **discriminação racial**, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificado (Almeida, 2019, p. 32, grifos nossos).

Assim, o preconceito é o conceito que se tem sobre determinada pessoa ou grupo. Como exemplo, observa-se a frase pejorativa “você é negra, *mas* é bonita”, visto que ela pressupõe e conceitua que ser negro/a é sinônimo de feiura. Por sua vez, a discriminação racial, de acordo com Almeida (2019), se divide entre duas subcategorias: 1) **discriminação direta**, entendida como o tratamento diferenciado a alguém ou a um grupo em razão da *raça*, a qual ele pertence. Exemplo disso é proibir um negro de frequentar determinado ambiente ou espaço somente pela cor da sua pele; 2) e a **discriminação indireta**, esta que, por sua vez, em razão da cor, origem racial ou étnica, uma prática aparentemente neutra, coloque uma pessoa ou grupo de pessoas em uma situação de desvantagem.

Para Almeida (2019), é um processo em que grupos minorizados, nesse caso, os negros, têm sua situação ignorada. Assim sendo, o racismo se materializa como discriminação racial: não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribui entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas (Almeida, 2019, p.48).

Nesta lógica, coadunando com Almeida (2019), o racismo é uma forma de discriminação, seja ela direta ou indireta. Passemos agora a abordar uma das formas de manifestação mais cruel e atual do racismo, a saber: o racismo estrutural.

3.1 O RACISMO ESTRUTURAL

Para se pensar ou mesmo tentar compreender algo complexo, como o racismo, é necessário saber, a priori, que o racismo advém da colonização, no século XVI, mas o processo de uma suposta explicação científica acerca da superioridade e a inferioridade racial começou a vigorar na Europa em meados do século XIX. Maria Aparecida da Silva (2001) enfatiza que foi a partir deste século que aconteceu a sua expansão teórica, como também:

Interpretações equivocadas e abusivas das teorias evolucionistas de Charles Darwin. Foi feita uma hierarquização das diferenças de ordem física que se constata entre os seres humanos, ou seja, transformando em desigualdades, em superioridade para uns/mas (fenótipo branco/europeu) e de inferioridade para outros/as (negros/africano) (Silva, 2001, p. 76).

Trazendo esse cenário para o Brasil, essas ideias racistas foram justificadas, segundo Silva (2001), pelas teses de médicos, juristas, escritores, historiadores, dentre tantos outros, os quais buscaram assegurar a “suposta inferioridade” da população negra e os estragos do predomínio dos negros no Brasil no decorrer do século XIX e início do século XX. Acerca disso, convém mencionar que o Brasil foi o último país das Américas a cessar a escravidão, como também, o país que escravizou o maior número de africanos durante todo o período escravista colonial.

Partindo desse pressuposto, o racismo não é definido apenas por uma palavra. Silva (2001) destaca que o “racismo é uma expressão mais ampla que abrange, além do preconceito, hostilidade, discriminação, segregação e outras ações negativas manifestadas em relação a um grupo racial/étnico” (Silva, 2001, p. 77). Nesse mesmo sentido, Silvio Almeida (2019) nos convida a observá-lo por três prismas diferentes: 1) individualista 2) institucional e 3) estrutural. A **concepção individualista**, segundo ele, é conceituada como uma patologia ou anormalidade:

Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio de aplicação de sanções civis –indenizações, por exemplo–ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política (Almeida, 2019, p.36).

Desse modo, o racismo individualista é a ausência de reflexão histórica das concepções do racismo, o que pode impossibilitar o enfrentamento e o combate ao problema.

Já o **racismo institucional**, segundo o autor, trata o poder como elemento central da relação racial. “Com efeito, o racismo é dominação. Logo, detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade”. (Almeida, 2019, p. 40).

Corroborando esse conceito, Maria Aparecida da Silva (2001) salienta que ele se instala nas diversas entidades, como a escola, as igrejas, o Estado, companhias, em que se limitam, através de práticas institucionais, pessoas negras, por exemplo, a obter posições mais altas, desenvolvimento pleno, escolhas e até mesmo direitos.

Para explicar de maneira mais simples e elucidativa, Silvio Almeida (2019) traz exemplos dos autores Charles V. Hamilton e Kwane Ture, da obra *Black Power: politics of Liberation in America*. De acordo com eles, os quais têm por base a sociedade estadunidense, a concepção do racismo institucional é diferente do racismo individualista, pois:

Quando terroristas brancos bombardeiam uma igreja negra e matam cinco crianças negras, isso é um ato de racismo individual, amplamente deplorado pela maioria dos segmentos da sociedade. Mas quando nessa mesma cidade— Birmingham, Alabama— quinhentos bebês negros morrem a cada ano por causa da falta de comida adequada, abrigos e instalações médicas, e outras milhares são destruídos e mutilados física, emocional e intelectualmente por causa das condições de pobreza e discriminação, na comunidade negra, isso é uma função do racismo institucional (Almeida, 2019, p. 44).

Isso nos leva a refletir o quanto a resistência e a demanda negra por mudanças ecoam de forma tão forte e urgente na sociedade. Como também que as instituições são racistas porque a sociedade é racista. Uma vez que o racismo é parte da ordem social, segundo Almeida (2019, p.32), ele “não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido, pois a estrutura social é constituída por inúmeros conflitos de classe, raciais, sexuais etc.”. Logo,

O racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdades racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões — piadas, silenciamento, isolamento (Almeida, 2019, p. 48).

O racismo, em suma, não é uma patologia social e nem um desarranjo institucional, o racismo é estrutural, pois, “comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção”. (Almeida, 2019, p. 50). Por isso, as práticas de letramentos antirracistas se tornam, cada vez mais, uma grande ferramenta de combate ao racismo dentro e fora das instituições e dos diversos segmentos da sociedade.

Segundo Almeida (2019), “a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” (Almeida, 2019, p. 52).

Nesse sentido, é preciso articular educação, cidadania, debate sobre raça/etnia e todos os segmentos da sociedade. Segundo Gomes (2001), é preciso considerar a diferença nos currículos, conteúdos e práticas escolares, pois “a construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica no reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais” (Gomes, 2001, p. 87).

De certo que, para se promover a condução à cidadania digna, justa e democrática, é preciso, desde já, uma educação pautada no reconhecimento do racismo, da discriminação e do preconceito e seus efeitos destrutivos no desenvolvimento da formação dos sujeitos, especialmente, das crianças, ou seja, é necessária uma educação antirracista.

Desse modo, é com uma formação alicerçada no conhecimento e informação da diversidade racial, no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais e raciais e as consequências que isso produz, pode contribuir significativamente para a transformação dessa sociedade estruturalmente racista. Portanto, é preciso pensar, primeiramente, como o racismo atravessa a educação e as diferentes etapas da escolarização.

3.2 O RACISMO NA EDUCAÇÃO

A educação é entendida como um processo social, político, econômico e cultural, em que os sujeitos acessam e produzem conhecimento de maneira significativa ao longo da sua formação, na perspectiva de que se formem cidadãos críticos, conscientes, participantes e transformadores da sua realidade. Entretanto, nas diversas áreas em que o racismo se faz presente, “a educação tem sido um importante lugar de reprodução deste problema” (Dias *et al.*, 2021, p. 27).

Ao mesmo tempo, justamente, a educação também pode contribuir para ser espaço de mudança desde que, ‘já na educação infantil, se elaborem e introduzam propostas pedagógicas e políticas comprometidas com a superação do racismo e desigualdade racial’ (Dias *et al.*, 2021, p. 27).

Logo, é importante se pensar com que tipo de conhecimento significativo a criança se depara nesse processo, pois “se a educação é um processo social, qual seria a relação entre a aprendizagem de preconceitos, atitudes discriminatórias e a produção escolar de cidadãos? Qual tipo de cidadão está sendo formado nas escolas?” (Cavalleiro, 2000, p. 21).

Diante dessas indagações, Cavalleiro (2000), ao citar Rachel de Oliveira (1992), relata as intervenções feitas pelo Movimento Negro no Brasil, por volta da década de 1980, em que se destaca o sofrimento das crianças negras ao demonstrarem o sentimento de exclusão, situação típica vivenciada por uma grande parcela dessas crianças. Sendo assim, “o racismo é um problema que está presente no cotidiano escolar, que fere e marca, profundamente, crianças e adolescentes negros, mas para percebê-lo, há a necessidade de um olhar crítico do próprio aluno” (Cavalleiro, 2000, p. 34).

Nessa perspectiva, convém destacar a legislação que enfatiza o desenvolvimento da história e da cultura afro-brasileira nas escolas, a saber: a Lei 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, e posteriormente a 11.645/2008, a qual incluiu a história e a cultura indígena, leis estas que alteraram o texto da LDB. Como também, a Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004, intitulada: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, (DCNs).

Essas premissas são vitoriosas do ponto de vista legal, uma vez que elas estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional com a inserção da obrigatoriedade dessa temática ministrada no âmbito de todo o currículo escolar da rede de ensino, afinal:

É direito das crianças negras e indígenas frequentar espaços educacionais que estejam preparados para não só compreender a diversidade racial como valor social, mas, sobretudo, atuar em relação aos aspectos manifestos e não evidenciados do racismo que paira nesses ambientes. A referência à alteração da LDB é um parâmetro para pensarmos na colaboração efetiva que a educação pode dar no sentido de romper com a reprodução do racismo que afeta diretamente a criança pequena (Dias *et al.*, 2021, p. 33).

Entretanto, de acordo com a pesquisa divulgada em 18 de abril de 2023, em Brasília, pelo Instituto Alana- Geledés /Instituto da Mulher Negra, constatou-se que mais de 70% das cidades não cumprem a lei 10.639/2003, a qual torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira para combater o racismo nas escolas. Destaca-se, sobretudo, o fato de que essa lei completou 20 anos de sua promulgação em 2023. Ainda segundo a pesquisa, 53% das escolas fazem atividades pontuais e 18% não adotam ações.

Nessa mesma pesquisa, foram registrados que sete em cada dez secretarias de educação não implementaram o ensino de história e da cultura afro-brasileira nas escolas, dado que os municípios são os principais responsáveis pela educação infantil e pelo ensino fundamental na educação básica no Brasil. Do total, constatou-se que 29% das secretarias têm ações consistentes e perenes de atendimento à legislação; 53% fazem atividades esporádicas, aqui se inserem os projetos pensados nessa temática e as datas comemorativas, como por exemplo o

Dia da Consciência Negra, realizada no 20 de novembro; e 18% não realizam nenhum tipo de ações as secretarias que não adotam nenhuma ou poucas ações, juntas, somam 71%.

Diante desse contexto, é importante observar o quanto se faz urgente e necessário introduzir, desde já, a formação racial no ambiente escolar, pois, a escola é um espaço rico de oportunidades na construção étnica, como também, na formação social do indivíduo. Assim, é imprescindível que nesse ambiente se abordem as questões multiétnicas, pois:

A despreocupação com essa questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores, pois a ausência de questionamentos pode levar inúmeras criança e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos a sua volta (Cavalleiro, 2000, p. 20).

Falar em experiência escolar, a qual, de acordo com Cavalleiro (2000, p.17), “amplia e intensifica a socialização da criança”, uma vez que o contato com outras crianças, com outros adultos, aqueles não pertencentes ao seu seio familiar ou mesmo com outros objetos de conhecimento, irá propiciar “outros modos de leitura de mundo”. (Cavalleiro, 2000, p. 17). Assim, a escola, enquanto espaço de troca de experiência e socialização, pode oportunizar a reflexão crítica sobre a diversidade multiétnica e a construção racial na formação do sujeito.

3.3 REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIA

Primeiramente, cabe destacar que “criança” e “infância” têm sido interpretadas como termos únicos. É importante ressaltar que, baseado nos conceitos jurídicos e biológicos, considera-se **criança** para os efeitos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.089/1990), a pessoa até doze anos de idade incompletos; já a **infância**, “tem sido construída como um bolsão de sentidos que se sobrepõe a todas as crianças” (Abramowicz, *et al.*, 2009, p. 14).

Nessa perspectiva, convém destacar que os termos infância e criança não são unívocos, visto que infância é uma parte integrante da sociedade, pois “o conceito de infância é social, e historicamente construído” (Matos, 2016, p. 23).

Logo, “a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo” (Abramowicz, 2009, p. 2), à criação, à curiosidade e à imaginação, uma vez que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos,

que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (Corsaro, 2011, p. 14).

Logo, as crianças, enquanto sujeitos em desenvolvimento, “cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura” (Kramer, 2002, p. 2), desde o seu nascimento, integram e interagem com a sociedade, com o mundo ao seu redor, com as culturas, histórias e com sujeitos que a cercam. Segundo Matos (2016, p. 25), “o “ser criança” no cenário contemporâneo nos remete a analisar o quanto a ideia de infância sofreu transformações ao longo das décadas até chegar aos diasatuais”. Assim sendo,

A infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. As crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (Corsaro, 2011, p. 15-16).

Pensar sociologicamente infância e crianças como partes integrantes deste processo de socialização na sociedade, remete-nos a um processo histórico, em que foram propostos dois modelos diferentes:

O primeiro é um **modelo determinista**, no qual a criança desempenha basicamente um papel passivo. Nessa vertente, a criança é simultaneamente uma “iniciante” com potencial para contribuir para a manutenção da sociedade e uma “ameaça indomada”, que deve ser controlada por meio de treinamento cuidadoso. No segundo, um **modelo construtivista**, a criança é vista como agente ativo e um ávido aprendiz. Sob essa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele (Corsaro, 2011, p. 18, grifos nossos).

O modelo determinista, segundo Corsaro (2011), é quando acontece a apropriação da criança pela sociedade, ou seja, a criança é tomada pela sociedade e treinada a se tornar um membro contribuinte desta; nesse modelo, a criança é tida como um ser passivo. O autor salienta que a partir do modelo determinista, existem dois modelos com abordagens diferenciadas entre si: o primeiro, o **modelo funcionalista**, no qual se destaca a ideia de ordem e equilíbrio na sociedade, em que o eixo é preparar as crianças para se moldurarem e cooperarem com essa regra.

Logo, essa abordagem visa a sociedade como um agrupamento constituído por diferentes elementos interdependentes que atuam em conjunto para promover a ordem da sociedade, ou seja, esse modelo sugere que cada segmento da sociedade possui uma função e a exercer e que, quando todas essas partes se unem e trabalham conjuntamente, a sociedade

opera de maneira mais eficiente. Neste modelo, pouco se preocupava com o “porque” e o “como” as crianças se tornam integradas à sociedade, isto é, o olhar é sempre voltado ao futuro, na perspectiva do que a criança se tornará para atender aos requisitos do funcionamento da sociedade.

De modo que os adultos percebem as crianças em uma perspectiva futura, ou seja, os futuros adultos que irão compor a sociedade, com um lugar na ordem social e as contribuições que ela, porventura, proporcionará para a coletividade.

A segunda abordagem ressalta o **modelo reprodutivista**, que destaca os conflitos sociais e as desigualdades na socialização das crianças. Esse modelo enfatiza as vantagens aproveitadas por aqueles com maior acesso a recursos culturais, de modo que esses privilegiados recebam educação de qualidade em instituições acadêmicas e tratamento diferenciado nos espaços institucionais, especialmente o educativo, o qual segundo ele, “reflete e apoia o sistema de classes dominantes” (Corsaro, 2011, p. 21).

Assim, essa abordagem, segundo o autor, leva a reproduzir, ou então a manter, as desigualdades de classe estabelecidas pela sociedade. No entanto, esses dois modelos, funcionalista e reprodutivista, não descrevem onde se inserem as crianças e suas particularidades, como também, a infância na dimensão social. Conforme Corsaro (2011), eles “simplificam processos altamente complexos e, no processo, ignoram a importância das crianças e da infância na sociedade” (Corsaro, 2011, p. 21).

Já no **modelo construtivista**, de acordo com Corsaro (2011), a criança se apropria da sociedade e nela se insere como sujeito ativo, ambos interligados. Nesta linha de raciocínio, “muitos psicólogos do desenvolvimento, no entanto, passaram a ver a criança como mais ativa do que passiva, envolvida na apropriação de informações de seu ambiente para usar na organização, e construindo sua própria interpretação do mundo”. (Corsaro, 2011, p. 22). Assim, o construtivismo se insere, principalmente, no contexto social e educacional.

Nesse sentido, cabe aqui destacar a concepção de dois grandes teóricos construtivistas – Piaget, biólogo suíço e Lev Vygotsky²², psicólogo soviético e cientista na área da psicologia do desenvolvimento – que ressaltaram a criança, enquanto sujeito em desenvolvimento e um ser ativo. É necessário destacar que ambos os autores são construtivistas, porém se distanciam do ponto de vista do processo de formação da aprendizagem. Enquanto Piaget ressalta a interação com os objetos, Vygotsky enfatiza esse processo de aprendizagem como a

²² Os teóricos Piaget e Lev Vygotsky trazem concepções de construtivistas, mas a presente pesquisa se filia mais numa lógica interacional.

interação social, de modo que coaduna com o escopo central dessa pesquisa, a qual dialoga com a teoria interacional.

No que diz respeito aos fatores externos e internos no processo de desenvolvimento da criança, Jean Piaget acreditava que “as crianças, desde os primeiros dias da infância, interpretam, organizam e usam informações do ambiente, vindo a construir concepções (conhecidas como estruturas mentais) de seus mundos físicos e sociais” (Corsaro, 2011, p. 23).

Assim, Piaget privilegia a maturação biológica, já que, segundo ele, os fatores internos prevalecem sobre os externos, enquanto Lev Vygotsky defende o ambiente social, de tal forma que o desenvolvimento do sujeito muda, conforme ocorre a mudança desse ambiente.

Ainda na linha do pensamento dos teóricos em relação ao desenvolvimento do sujeito, Piaget acreditava que os conhecimentos são elaborados de forma espontânea pela criança, baseando no estágio de desenvolvimento que ele/ela se encontrava. Assim, a interação da criança se dá com os objetos, – um tanto quanto egocêntrica – e, paulatinamente, se aproxima da concepção dos adultos.

Em contrapartida, Vygotsky acreditava que a construção do conhecimento resulta do individual para o social, pois na sua concepção, a criança já nasce num ambiente social e, desde o nascimento, caminha em direção à construção da visão do mundo, do qual faz parte, através da interação que ela vivencia, seja com adultos ou mesmo com outras crianças.

Nessa lógica, **o conhecimento procede do social para o individual**, ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Dessa maneira, o pensamento de Vygotsky evidencia o **ambiente social**, acreditando que o desenvolvimento da criança se dá através de ações desenvolvidas em comunidade, ou seja, em grupos: “Vygotsky, no entanto, acreditava que o desenvolvimento social da criança é sempre o resultado de suas ações coletivas e que essas ações ocorrem e estão localizadas na sociedade” (Corsaro, 2011, p. 26).

De acordo a teoria de Vygotsky, enquanto a criança interage, socializa e se apropria de informações do mundo adulto, das culturas, das histórias, das vivências e dos diversos espaços sociais – tais como, o familiar, o comunitário, as instituições religiosas e educativas, ela se desenvolve enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade. Nesse sentido, baseado na perspectiva do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pelo meio social, é

imprescindível destacar a **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**²³ que é um conceito da psicologia sociocultural ou sócio-histórica, formulado originalmente, por Lev Vygotsky.

A ZDP se configura como “a distância entre o nível real do desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais eficaz” (cf. Vygotsky, 1988, p. 133 *apud* Baquero, 1998, p. 97).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento real é aquilo que a criança pode realizar sozinha, ou seja, a capacidade de resolver as atividades de forma independente, já no desenvolvimento potencial ou proximal a criança consegue desempenhar, o que antes não conseguia, com a ajuda de outras crianças ou adultos. Logo, “a ZDP obriga a pensar, mais do que numa capacidade ou característica de um sujeito, nas características de um sistema de interação definido” (Baquero, 1998, p. 100).

Assim, analisar a ZDP pressupõe como fator principal, além do desenvolvimento e aprendizagem, a interação social da criança.

Quando nos referimos ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, sob a perspectiva de construção de capacidades e habilidades, é de extrema relevância destacar o papel da linguagem e a sua relação com o pensamento. Ainda destacaremos os dois teóricos citados anteriormente, Piaget e Vygotsky, no primeiro, compreendemos que o pensamento surge antes da linguagem, pois ela é somente uma das suas formas de demonstração.

Assim, na teoria de Piaget, a construção do pensamento não depende da linguagem, mas dos recursos sensoriomotores, de modo que a linguagem só acontece depois de a criança se aproximar de outro nível de habilidades mentais, tornando a linguagem dependente do pensamento.

Por outro lado, a linguagem e o pensamento para Vygotsky são procedimentos correlatos e recíprocos, desde o nascimento do sujeito, pois o desenvolvimento da linguagem na criança “além de acompanhar a atividade infantil, se converte num instrumento para pensar em sentido estrito, isto é, começa a exercer a função de planificar a resolução da tarefa surgida no curso de sua atividade” (cf. Vygotsky, 1934, p. 51 *apud* Baquero, 1998, p. 52-53).

Para o teórico, a conquista da linguagem pela criança altera as funções mentais, pois ela formula o pensamento, proporcionando o surgimento da memória, imaginação, dentre

23 *Zona de desenvolvimento proximal*. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/zona-de-desenvolvimento-proximal>. Acesso em: 30 março 2024.

outros. Assim, a linguagem é fator importante e central no desenvolvimento cognitivo, intelectual e psicológico da criança. Rodrigues e Rizzatti (2011) pontuam que

A linguagem ocupa lugar central na vida humana; afinal, é ela que nos permite a simbolização do real, uma vez que viabiliza a formação de conceitos, a abstração e a organização cognitiva das representações do mundo extramental. A linguagem permite-nos, ainda e fundamentalmente, a interação social, condição para a vida em sociedade (Rodrigues; Rizzatti, 2011, p. 13)

Assim, esta pesquisa se direciona mais numa perspectiva interacional (interacionismo) de modo que esse estudo acadêmico é realizado a partir de um cenário, no qual se promove de maneira significativa a interação social, ou seja, o ambiente escolar. Nessa direção, compreendemos que a aprendizagem se dá em torno da interação social entre os sujeitos.

De certo que Vygotsky se ocupou de estudar o processo de aprendizagem a partir da lógica coletiva, demonstrando a importância das interações entre as crianças, tanto para resolver problemas, quanto para criar novos obstáculos no processo da aprendizagem.

Partindo para uma análise mais racial, é preciso perceber a interação social entre os indivíduos, especialmente, as crianças negras (pretas e pardas) com outros membros da sociedade estruturalmente racista da qual ela faz parte. Para isso, precisamos voltar no tempo e compreender o contexto histórico das interações, num cenário extremamente racista e violento para com a infância negra no Brasil.

3.3.1 Origens históricas brasileiras do racismo estrutural na infância

Para se falar em **racismo estrutural na infância**, é preciso voltar no tempo e abordar o contexto histórico do racismo que “estruturou a sociedade brasileira desde o período colonial que não preservou as crianças pequenas. Meninos e meninas escravizados foram tratados apenas como mercadorias.” (Dias *et al.*, 2021, p. 22). Nesse sentido, o/a filho/a da mulher negra escravizada, conseqüentemente, era considerado também um escravizado.

As barbáries da escravidão levavam muitas mães escravizadas a praticar o infanticídio ou o aborto e, depois, o suicídio, na tentativa de romper esse ciclo, uma vez que ser criança escravizada era sinônimo de ter a infância curta por causa da realização dos trabalhos domésticos. Dias (2021,) enfatiza que mesmo após a decretação da Lei Feijó (1831), a qual proibia o tráfico de escravizados, a prática persistiu até 1850. Além disso, historiadores afirmam que nesse período o tráfico de crianças aumentou substancialmente.

Com o advento do Império no Brasil (1822-1889), foi promulgada a Lei do Ventre Livre, em 1871, a qual determinava que a criança nascida a partir desta data seria liberta, porém, ela ficava na tutela do senhor até os 21 anos de idade. Sobre a perversidade da escravização no Brasil, particularmente no que se refere à infância, Dias (2021) enfatiza que o racismo nos convida a racismo impacta profundamente no desenvolvimento infantil, especialmente na construção da identidade e na socialização dos saberes.

A socialização de saberes infantis, de acordo com Cavalleiro (2000), entre 0 aos 7 anos de idade, constitui-se como uma etapa importantíssima para o desenvolvimento humano, posto que, é nessa etapa de vida, que ocorre a primeira socialização, ou seja, a **socialização primária**. A partir disso, infere-se que a educação recebida pela criança, nessa etapa de vida, é significativa para a sua evolução enquanto sujeito social. Nessa perspectiva, é por meio da interação que a criança, segundo Cavalleiro (2000), aprende atitudes, valores, opiniões sobre uma sociedade ampla e sobre quem a compõe, especialmente sobre o espaço de inclusão do seu grupo social.

Contudo, as interações da criança negra com sua família, ou mesmo com seus pares, se dava em segundo plano, uma vez que

As mulheres negras cuidavam das crianças brancas das casas grandese podem ser consideradas as primeiras educadoras da primeira infância no Brasil. Elas não apenas alimentavam e davam banhos, mas também ensinavam a falar, interagiam e desenvolviam o que, mais recentemente, passou a caracterizar o brincar e o educar na educação infantil (DIAS *et al.*, 2021, p. 24).

Coadunando com as análises dos autores/as, infere-se que enquanto as mulheres negras interagiam com essas crianças brancas e cuidavam dos afazeres domésticos, as crianças negras ficavam em segundo plano. Nesse período, muito pouco se falava sobre ações institucionais pensadas para crianças pequenas, as que existiam ficavam a cargo da filantropia, que se desenvolvia em uma lógica “higienista, patológica e religiosa” (Kuhlmann Jr., 2010 *apud* Dias *et al.*, 2021, p. 25).

Baseado nessas instituições percebe-se, um olhar voltado, ainda que maneira muito simples, à primeira infância negra, com a criação de espaços, como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (IPAI) em 1899, que tinha por objetivos atender crianças pequenas, além disso, cogitava-se a elaboração de leis de proteção voltadas a este público.

Vale ressaltar que as instituições de assistência social, denominadas de creches populares, eram voltadas às crianças pobres, em que as mães, mulheres pobres e negras,

deixariam os seus filhos para trabalhar nos serviços domésticos, na perspectiva de que com isso se evitaria que estas crianças se tornassem marginais:

As creches populares não foram criadas visando à emancipação das mulheres, ou à formação integral de todas as crianças. Atendiam à necessidade de as mulheres pobres (e negras) terem onde deixar seus filhos, para que pudessem se ocupar dos serviços domésticos e dos cuidados com os filhos (brancos) das famílias (brancas) mais abastadas (Dias *et al.*, 2021, p. 25).

Partindo desse pressuposto, o assistencialismo ofertado pelas creches, especialmente voltado para os pobres e negros, baseava-se, principalmente, nos cuidados físicos. Em contrapartida, os jardins de infância desempenhavam atividades sob a ótica pedagógica, já que as crianças que frequentavam esses espaços não eram as pobres e nem negras. Os jardins de infância, portanto,

Inspiravam-se no pensamento froebeliano, oriundo do pedagogo alemão Friedrich Froebel, um dos primeiros a defender a primeira infância como fase decisiva na formação dos indivíduos. Direcionados aos filhos de famílias economicamente favorecidas, os jardins de infância tinham por finalidade o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança (Dias *et al.*, 2021, p. 26).

Nessa perspectiva, percebe-se que as instituições eram divididas e diferenciadas de acordo ao seu público, pois as instituições pobres e de caráter assistencialista eram voltadas às crianças pobres/negras, órfãs. Por sua vez, as demais instituições eram destinadas às crianças de classe média e alta. “e assim, apartada, fundou-se a educação infantil no Brasil” (Dias *et al.*, 2021, p. 26).

3.3.2 O racismo no contexto escolar infantil

Da Assembleia Nacional Constituinte, entre 1987 e 1988, em que foram discutidos os direitos das crianças, surgiram avanços significativos na então Constituição²⁴ aprovada em 1988, dentre os quais estão: assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação.

Posteriormente, esse direito foi confirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990)²⁵, a partir do artigo 227 da Constituição Federal e respaldada em

²⁴ *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 maio 2023.

²⁵ *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 9 maio 2023.

1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)²⁶, em que se apresenta a educação infantil como primeira etapa da educação básica. E, mais recentemente, com o Marco Legal da Primeira Infância²⁷, instituído pela Lei no 13.257/2016, o qual estabeleceu princípios e diretrizes de implementação de políticas públicas para crianças de até 6 anos, “em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano.” (Dias *et al.*, 2021, p. 42).

Porém, ainda que tenha havido estes avanços na perspectiva da infância, nem o ECA nem a LDB “deram tratamento particular à questão racial a ponto de melhorar significativamente as condições de desenvolvimento das crianças negras” (Dias *et al.*, 2021, p. 41).

No entanto, inserir a questão racial na infância é indispensável e essencial ao processo de aprendizagem e na construção racial do sujeito. Acerca disso, os autores defendem:

Na perspectiva do movimento negro e dos pesquisadores da área, a ausência de apontamentos específicos voltados à população negra nessas leis, para a garantia e a promoção do acesso a direitos de cidadania da primeira infância, é parte da negação da raça como algo intrínseco à constituição das relações sociais no Brasil, penalizando as crianças negras. As políticas públicas dirigidas à infância avançariam significativamente na medida em que as leis principais que as determinam não se furtassem de apresentar soluções de combate às desigualdades raciais (Dias *et al.*, 2021, p. 42).

Nessa lógica, a educação básica no Brasil é composta por três segmentos: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e complementada pelo ensino superior. Nesse sentido, é na educação infantil, nesse momento primário de vida que “a família e a escola serão mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social” (Cavalleiro, 2000, p. 16).

Durante a educação infantil, as crianças começam a perceber as diferenças e semelhanças entre os participantes de seu grupo, a reconhecer as próprias características e potencialidades e, dependendo dos recursos afetivos e sociais que lhe forem oferecidos, esse processo pode ser mais positivo ou mais negativo para a constituição de sua identidade (De Mello *et al.*, 2011, p. 20).

A educação infantil contribui de maneira primordial na construção da identidade racial do indivíduo. Cabe salientar as pesquisas de Trinidad (2011), as quais enfatizam que o reconhecimento, enquanto pessoa branca ou negra, desenvolve-se nos sujeitos por volta dos 3

²⁶ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 maio 2023.

²⁷ *Marco Legal da Primeira Infância*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm. Acesso em: 9 maio 2023.

e 4 anos de idade. Em função disso, o espaço de educação infantil é considerado como um dos mais importantes na formação das crianças, contribuindo na construção de tais critérios. Nessa perspectiva, Dias *et al.* (2021), destacam as observações do pedagogo Flávio Santiago (2014), realizadas em uma creche pública no interior de São Paulo onde se observou:

Que uma criança negra de 3 anos tinha seu sono alternado pelas vivências negativas experimentadas em um ambiente que desqualificava suas características físicas, associando seus cabelos aos de uma bruxa. O pesquisador notou que a professora tentava consolar a criança, porém, ao fazê-lo, reforçava uma visão negativa em relação ao seu cabelo, afirmando que “*não fica armado sempre*” e que “*existem muitas coisas que deixam ele baixinho*”. Ou seja, a educadora não buscou negar a semelhança do cabelo da criança com o “cabelo de bruxa” (DIAS *et al.*, 2021, p. 29).

Situações como essa nos fazem refletir, mais uma vez, sobre o impacto que o racismo provoca na infância, visto que pode desencadear nas crianças negras sentimentos de medo, inferioridade, baixa autoestima e silenciamento. Além disso, nos impulsionam a reconhecer o quão imprescindível é introduzir esse tema no currículo e cotidiano escolar, além da adequada inclusão na formação inicial dos profissionais da educação, uma vez que:

Pesquisas que se propõem a compreender como o marcador de raça se revela nas interações com as crianças vêm encontrando nos ambientes educacionais a predominância do silêncio. Quando ocorre alguma manifestação explícita de racismo, ou reproduções de hierarquização, o professor não cogita desenvolver ações que ajudem a criança branca a não depreciar a identidade do colega (Dias *et al.*, 2021, p. 31).

Dias (2021), referindo-se a um exemplo de Afonso (1995, p.19), evidencia uma experiência vivenciada num ambiente de educação infantil, em que várias crianças estão numa brincadeira de roda e “uma criança não negra pergunta à educadora se ficará suja se pegar na mão de outra criança negra. A professora, negra, conta o caso sorrindo. Ela disse à criança “que é claro que não, todo mundo é igual” (Dias *et al.*, 2021, p. 30). Nota-se que a professora, mesmo sendo uma mulher negra, nessa situação em questão, perdeu uma oportunidade de refletir criticamente com os/as estudantes sobre a temática étnico-racial, pois

Na realidade, práticas pedagógicas racistas podem ser reproduzidas igualmente por educadoras negras. Pelo fato de que elas também são vítimas de processos de hierarquização social pela raça, acabam por internalizar o racismo e, eventualmente, replicá-lo. E, não é o fato de termos profissionais negras atuando na educação infantil que tornará esse ambiente livre de racismo (Dias *et al.*, 2021, p. 32).

O discurso da professora traz um posicionamento, ainda que involuntário e não intencional, de silenciamento. Pois, em sua fala não há argumentos que levem a criança não negra a refletir sobre a discriminação racial, racismo, preconceito, como também, a refletir sobre a diversidade étnica, cultural e sobre os diferentes povos que compõem a sociedade brasileira.

Em vista disso, é fundamental destacar o quanto é imprescindível a inclusão dos letramentos raciais nos cursos de formação inicial, pois os docentes também, enquanto vítimas desse racismo estrutural, precisam refletir de forma crítica sobre sua própria identidade racial e sobre o seu papel de mediador. Nesse sentido:

Além do fato de que a formação inicial crítica propicia um tempo mais ampliado para o exercício de reavaliar a própria identidade dos sujeitos graduandos, ela também deveria ser ainda mais estabelecida em contato com as comunidades escolares, cujas características são muito peculiares, ao se considerar o tamanho continental do Brasil (Balsalobre, 2022, p. 21).

As experiências de racismo na infância colaboram para a construção de imagens negativas da identidade e, por conseguinte, para o abalo da autoestima da criança negra.

Para, além disso, “os efeitos das práticas racistas nas instituições educacionais podem interferir na saúde mental das crianças negras, deixando marcas psíquicas e provocando sérios efeitos, inclusive alguns transtornos, como fobias e depressão” (Dias *et al.*, 2021, p. 36).

Em contrapartida, essa realidade não se aplica às crianças brancas. Acerca disso, na pesquisa da pedagoga Cintia Cardoso (2018), citada por Dias *et al.* (2021, p. 30), é evidenciado o termo **Branquitude Normativa**, apontado pela autora no ambiente de educação infantil.

Nesse contexto, é importante conhecermos esse conceito, o qual segundo ela é a “imposição de padrão pelo qual tudo o que está relacionado ao fenótipo ou conjunto de características observáveis do branco é tido como normal e o que está fora disso é considerado exótico, menos humano, feio ou animalizado” (Cardoso, 2018, *apud* Dias *et al.*, 2021, p. 30).

A branquitude normativa, observada por Cintia Cardoso (2018), se dá por meio da materialidade no espaço da educação infantil, em que “a sucessão de imagens tem o branco hegemonicamente representado, o que permite às crianças brancas se verem e se reconhecerem todo o tempo em diferentes situações, e assim a branquitude vai sendo marcada.” (Cardoso, 2018, p. 113).

Nessa direção, é igualmente imprescindível refletirmos sobre as conseqüências nocivas que o racismo também provoca nas crianças brancas, uma vez que o racismo impacta

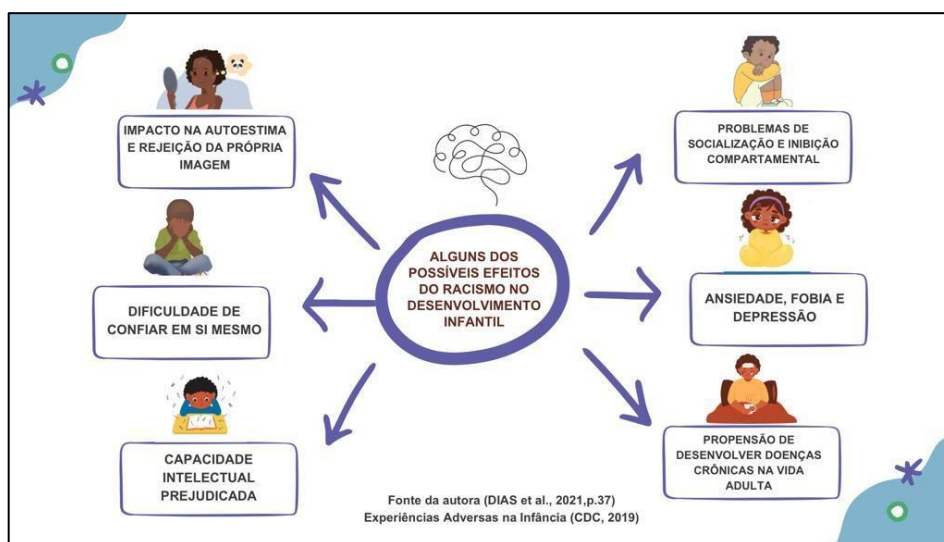
a sociedade como um todo e essas crianças também são alvos dessa sociedade estruturalmente racista, apesar de ocupar, na grande maioria das vezes, um lugar de privilégio. No entanto, uma sociedade mais ética e justa, necessariamente, é uma sociedade antirracista.

Nesse contexto, essa branquitude se constata, cada vez mais, quando o “padrão” hegemonicamente se representa nos muros, corredores, livros infantis, infanto-juvenis e didáticos, histórias, mensagens simbólicas, verbais e não verbais, imagens, cartazes, músicas, textos e nos diversos segmentos no espaço escolar. Além disso, esse padrão hegemônico produz comportamentos que, na grande maioria das vezes, são considerados como “normais/comuns”, por quem os pratica:

Porque no centro do racismo estrutural está a desumanização da pessoa negra, comportamento que legitima e naturaliza atitudes que, por vezes, não são percebidas conscientemente por quem as pratica, mas que afetam o desenvolvimento psíquico-emocional da criança (Dias *et al.*, 2021, p. 31)

Em suma, o impacto negativo que o racismo provoca, sobretudo, nas crianças pequenas negras, produz efeitos traumáticos, pois “o racismo é uma das variáveis que compõem as chamadas **experiências adversas na infância**²⁸ (CDC, 2019)”. Pesquisas mostram os possíveis efeitos do racismo no desenvolvimento infantil, a saber:

Figura 6 - Como o racismo impacta no desenvolvimento infantil?



Fonte: Dias *et al.* (2021, p.37).

²⁸ **Experiências adversas na infância:** do inglês “*Adverse Childhood Experiences (ACEs)*”, são eventos potencialmente traumáticos que ocorrem entre o nascimento e os 17 anos de idade, como experiências de violência, abuso ou negligência, uso de drogas na família ou separação dos pais. O racismo pode ser um indutor de estresse tóxico e de pobreza e estar associado às Experiências Adversas na Infância (Dias *et al.*, 2021, p. 37).

Esses impactos, segundo Dias (2021), ocorrem quando a criança fica exposta e vivencia essas e outras adversidades por um longo período sem o suporte de algum adulto. A autora ainda analisa que o estresse tóxico pode interromper seriamente o desenvolvimento saudável do cérebro e de outros sistemas do corpo, aumentando o risco de uma série de doenças.

Além disso, pode provocar a construção de uma identidade racial desvalorizada, violência doméstica, estresse tóxico, como também, ansiedade e depressão, os quais podem perpetuar-se ao longo da vida adulta, pois, com base nas pesquisas de (Williams, 2018, *apud* DIAS, 2021, p. 137). A discriminação racial sofrida por pais e mães e, conseqüentemente, os sintomas de ansiedade e depressão passam para seus filhos, independentemente de os filhos terem sido vítimas de racismo ou não.

Nota-se, assim, que o racismo estrutural tem conseqüências que passam de uma geração para a outra na população negra e esses efeitos do racismo se propagam de forma rápida e silenciosa na sociedade e em um ambiente tão importante na construção e formação do cidadão, que é a escola. Nesse sentido, é necessário e urgente que ocorram práticas de letramentos antirracistas, principalmente na escola, espaço de formação humana.

4 LETRAMENTOS NA PERSPECTIVA DE PRÁTICAS SOCIAIS

No presente estudo, optamos pela grafia desse termo no plural, isto é, **letramentos**, seguindo a recomendação de Brian V. Street (2014), para quem essa expressão carrega uma noção plural, uma vez que, dada a diversidade de nossas sociedades contemporâneas, há diferentes *práticas de letramentos*. Isso posto, destacamos o conceito de letramentos como “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos” (ROJO, 2009, p. 10).

Além disso, é importante salientar que nos posicionamos na direção de um conceito de **língua**; enquanto elemento vivo e desenvolvido culturalmente seja ela falada (oralidade/fala); ou escrita (código) que, por sua vez

Pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso. (Marcuschi, 2010, p. 43).

Refletindo sobre essas observações, percebemos que o **letramento** “é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*” (Marcuschi, 2010, p. 21). Assim, o letramento é exposição social às letras e, a escola, enquanto instituição formal de educação amplia o repertório dos letramentos.

Os letramentos partem de uma perspectiva do uso das práticas sociais de linguagem, envolvendo a escrita e a leitura, dentro de diversos contextos (família, escola, trabalho, espaços da rua, mídias, igreja...) numa ótica, “sociológica, antropológica e sociocultural” (Rojo, 2009, p. 98). A esse respeito, Marcuschi (2010), faz o seguinte alerta:

Deve-se ter imenso cuidado diante da tendência à *escolarização do letramento*, que sofre de um mal crônico ao supor que só existe **um** letramento. O letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados (Marcuschi, 2010, p. 19).

Para compreender de forma mais clara o conceito de letramento, Rojo (2009) referencia alguns autores com suas definições, dentre eles Street (1984), estudado no Brasil por Kleiman (1995). Street (1984) apresenta dois enfoques distintos para os letramentos: um deles é o **autônomo**, a partir do qual as práticas de ensino de língua contemplam apenas expressões técnicas separadas do contexto social, ou seja, o foco recai na gramática normativa, em metalinguagem, em atividades mecânicas e pouco críticas.

A respeito desse enfoque autônomo, o autor destaca que é o método de ensino mais utilizado pelas instituições escolares ao redor do mundo. O outro enfoque proposto por Street (1984) é o **ideológico**, segundo o qual se entende os letramentos como algo indissociável das estruturas culturais/sociais, nas quais a leitura e escrita se fazem presentes de diversas formas, em contextos diferentes, nomeado por Rojo (2009), como os **múltiplos letramentos**.

No enfoque ideológico, os/as estudantes têm a oportunidade de ampliar o seu repertório linguístico, ao passo que vão analisando criticamente a realidade em que vivem, como também, os discursos que circulam na mídia, os seus próprios discursos e opiniões etc.

A autora também menciona Soares (1998), que faz uma reflexão acerca da versão forte e fraca do conceito de letramento. Segundo ela, a **fraca** seria a ideologia autônoma, pois faz com que a sociedade se adapte às exigências sociais da leitura e da escrita, seria essa a versão que está na base da concepção do **alfabetismo funcional**²⁹ e das muitas deficiências

²⁹ O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias

encontradas no desenvolvimento das habilidades e competências dos sujeitos. Enquanto isso, a **versão forte** do letramento se encontra no enfoque ideológico ou, pelo menos, próximo a ele, já que ela é essencialmente

Revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, *empowerment*) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global (Rojo *et al.*, 2009, p. 100).

Com isso, percebemos o quanto essa versão forte dos letramentos dialoga com os letramentos raciais, antirracistas, de resistência, pois um dos objetivos desses letramentos é, justamente, ampliar as práticas de linguagem que empoderam, legitimam, valorizam as crianças/estudantes, especialmente as negras, às quais estão a todo momento expostas ao racismo em propagandas, mídias, discursos verbais e não-verbais e, tantas outras formas de discriminações e preconceitos existentes em uma sociedade estruturalmente racista.

Para além desses autores, Rojo (2009) aponta Hamilton (2002), que designa letramentos em dois prismas distintos, mas que estão interligados. Um deles é nomeado como **letramentos dominantes**, ou seja, os “institucionalizados”, os quais se correlacionam com as instituições formais como: as igrejas, a escola, o sistema em geral e os seus agentes (professores, líderes, pastores, juízes, dentre outros). Esses sujeitos “são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem” (Hamilton, 2002, *apud* Rojo, 2009, p. 102).

Por sua vez, Hamilton (2002) refere-se aos letramentos locais ou **vernaculares**, que não são regidos ou mesmo sistematizados por organizações legais/formais, mas têm suas raízes no cotidiano das culturas locais. Entretanto, justamente são esses letramentos vernaculares que, “frequentemente, são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência” (Hamilton, 2002, *apud* Rojo, 2009, p. 102).

Nesse contexto, Rojo (2009) apresenta exemplos de desprezo e de marginalização dos letramentos vernaculares/locais, particularmente no interior da escola. No contexto em que a

para a realização de tarefas militares (Castell; Luke; MacLennan, 1986). A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. Fonte: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pH848XC5hFCqph7dGWXrCz/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2023.

autora refletia, havia uma importante discussão acerca do risco provocado pelo *internetês*³⁰ ou pelo *bloguê* é ensino formal, na medida em que era “comum vermos professores e a mídia “reclamando” da migração dessa linguagem social da mídia digital para outras esferas de comunicação, como um “ataque à língua portuguesa” (Rojo, 2009, p. 103).

Dessa maneira, como os tempos contemporâneos nos ajudam a demonstrar, o *internetês* não causou nenhum risco à língua portuguesa. Posto isso, observa-se que os letramentos dominantes atuam na direção da manutenção de poder das esferas oficiais. Entretanto,

As abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento (NEIL/NLS), têm apontado para a *heterogeneidade* das práticas de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento (Street, 2003, p. 77 *apud* Rojo *et al.*, 2009, p. 102).

Nessa perspectiva, as práticas sociais de letramentos também se constroem em circunstâncias diversificadas e a escola, enquanto instituição formadora de cidadãos críticos e conscientes necessita ter um olhar sensível e mais atento a isso, pois

Os novos estudos de letramento têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas. No entanto, cabe também uma revisão dos letramentos dominantes na contemporaneidade, em especial dos letramentos escolares (Rojo, 2009, p. 105).

Nessa lógica, a grande maioria dos letramentos locais e/ou vernaculares, aqueles que se manifestam na vida cotidiana das pessoas e que não são valorizados, não coincidentemente, são as práticas utilizadas por pessoas negras e indígenas, que não são explorados ou investigados como deveriam. Diante disso, é necessário enfatizar que um dos objetivos primordiais da escola seria o de proporcionar um ambiente de **letramentos múltiplos** para que seus alunos

Possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática: os multiletramentos ou letramentos múltiplos³¹, os letramentos

³⁰ O *internetês* é uma linguagem social adaptada à rigidez de escrita dos gêneros digitais em que circula – bate-papo em chats, comunicação síncrona por escrito em ferramentas como MSN e blogs. (ROJO, 2009, p.103).

³¹ Abordar os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como abordar criticamente os produtos da cultura de massa. (ROJO, 2009, p.120).

multissemióticos³² e os letramentos críticos³³ e protagonistas” (Rojo, 2009, p.107-108).

Assim, é preciso que a escola fomente o diálogo a partir de práticas de letramentos **múltiplos**, na perspectiva de “formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua” (Rojo, 2009, p. 115).

Dito isso, cabe também à escola “trazer para dentro dos seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (Rojo, 2009, p. 115).

De certo que quando o/a docente leva para a sala de aula, propostas e práticas que empoderam, impulsionam e acima de tudo respeitam e valorizam as crianças/estudantes, sua cultura, vivências, variedade linguísticas, manifestações em geral, a escola traz para si os letramentos vernaculares/ ideológicoe, conseqüentemente, uma educação mais justa e democrática.

Para contextualizar de forma prática o conceito de LetramentoS, Rojo (2009), nos auxilia apresentando diferentes situações de práticas sociais em ambientes distintos. A autora, com essa finalidade, apresenta o exemplo da professora Dora, a qual entra na sua sala de aula e solicita que um aluno chamado Tadeu, abra o livro na página 27 e leia o texto em voz alta.

Logo, prática de letramento. Como também, uma moça chamada Suzana, que está sem dinheiro em espécie, mas precisa comprar um remédio. Ela tem duas opções, ou vai a um caixa eletrônico e faz o saque desse dinheiro digitando códigos alfanuméricos (códigos binários em que se escrevem números, símbolos, letras do alfabeto processados por máquinas), ou vai à farmácia e usa o cartão na função débito ou crédito, igualmente utilizando o sistema alfanumérico. Logo, também há a prática de letramento. E um rapaz, que atende pelo nome de Josias, 22 anos, vestido com roupas rotas vendendo balas no semáforo, que pendura saquinhos dessas balas com um bilhete escrito: “Sou um pai de família desempregado e estou vendendo essas balas para o sustento dos meus filhos. O valor das balas é 2,00 reais.” Como é de se esperar, também há a prática de letramento.

³² A leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal, oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes atividades de condicionamento físico], matemática, digital etc.). (Rojo, 2009, p. 119). Os textos multissemióticos estão muito presentes em nosso cotidiano. Panfletos com promoções de supermercados, cartazes, posts para redes sociais, memes e placas indicativas são alguns exemplos de textos multissemióticos. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/caja/lingua-portuguesa-textos-multissemioticos/>. Acesso em: 6 jun. 2023.

³³ Abordar esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias. (Rojo, 2009, p. 120).

O personagem Josias citado acima pode não ser alfabetizado, em termos de letramento escolar (escolarizado), na característica institucional de leitura e escrita, enquanto manifestação formal do letramento, ou mesmo nunca ter frequentado a escola, mas “ainda assim, ele recorre a práticas letradas em suas vendas, cobra e faz o troco” (Rojo, 2009, p. 97). Isso porque “o letramento é um processo que penetra a sociedade independentemente da própria escolarização formal” (Marcuschi, 2010, p. 30).

É possível analisar que o personagem citado recorre tanto ao uso da oralidade/fala, quanto ao uso da escrita. No que se refere à **oralidade**, ela é considerada “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (Marcuschi, 2010, p. 25). Pois gêneros textuais são formas de comunicação e essa modalidade se desenvolve no cotidiano e nos mais diversos contextos sociais e culturais, haja vista que até uma repreensão de uma mãe para com seu filho se dá por meio de um gênero textual: Isso ocorre porque “a oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia.” (Marcuschi, 2010, p. 36).

Por sua vez, Josias também faz uso da **escrita**, que “é um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos)” (Marcuschi, 2010, p. 26).

É possível observar nessas situações cotidianas, o conceito de letramentos, que vai desde um texto lido em sala de aula até um simples ato de usar um cartão ou passar um troco, mesmo que o sujeito não tenha o domínio da leitura e escrita (formal). Pois, os letramentos,

Na sociedade, podem ir desde uma apropriação mínima de escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas, nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (Marcuschi, 2010, p. 25).

Nessa lógica, o letramento envolve as mais diversas práticas de leitura/escrita/oralidade, porquanto “as práticas sociais de letramentos que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão construindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares. Mas não exclusivamente” (Rojo, 2009, p. 97).

É necessário compreender que as diferentes práticas de letramentos precisam ser inseridas no contexto escolar, visto que um dos maiores papéis da escola é estabelecer uma relação entre a realidade social/ cultural do/da estudante com a sua comunidade, a partir de letramentos, sejam eles locais ou globais.

Aqui destacamos, em particular, a população de São Francisco do Conde, a qual é majoritariamente negra, por isso, letramentos raciais críticos fazem-se imprescindíveis. Porque, como salienta Rojo (2009, p.121), “nada em educação nunca é neutro”, e se faz necessário e urgente que a escola “reveja suas práticas de letramento, pois os resultados – tanto escolares, como em termos de indicadores de alfabetismo da população–ainda são elitizados e muito insuficientes para a grande maioria da população (74%)” (Rojo, 2009, p. 52).

Assim, nossa tarefa, enquanto educadores/professores/profissionais da educação, é justamente a de mediar, de fazer escolhas e direcionamentos conscientes e respeitosos, principalmente, para com o agente primordial da educação que é o educando.

4.1 POR UM OLHAR ÉTNICO-RACIAL AOS LETRAMENTOS

Na subseção anterior, o conceito de letramentoS foi definido, dentre tantas outras observações deste conceito, como *um conjunto de práticas sociais*. A partir de agora, convém destacar alguns tipos de letramentos, dentre eles os **letramentos raciais**. Interessa-nos debater esse tema, na medida em que o racismo atravessa a língua/linguagem, os costumes, as tradições, as instituições etc. de todas as sociedades que são estruturalmente racistas, como salienta Silvio Almeida em *Racismo estrutural* (2019).

Nessa lógica, é necessário refletir sobre a realidade violenta que o racismo provoca na população negra brasileira – pretos e pardos, de acordo ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)–, a qual constitui mais da metade do povo brasileiro. “Achar que no Brasil não há conflitos raciais diante da realidade violenta e desigual que nos é apresentada cotidianamente beira o delírio, a perversidade ou a mais absoluta má-fé” (Almeida, 2019, p. 120).

Advogamos no sentido de que os **letramentos racistas** se fazem presentes desde os tempos coloniais. Agrava-se o cenário, a partir do 14 de maio de 1888, quando o Brasil não se preocupou com políticas públicas de reparação a um regime escravista, que perdurou por mais de 300 anos, àqueles que tiveram seus direitos negados e silenciados. É bom ressaltar que os

letramentos racistas são amplamente veiculados por meio da língua portuguesa e se encontram, contemporaneamente, inclusive na escola formal:

Em nosso processo histórico de constituição da sociedade brasileira, às variedades linguísticas das elites brancas foram associadas às normas linguísticas de prestígio, ao passo que às variedades linguísticas de populações não-brancas foram associadas as noções de “erro”, “de falar feio”, do que não tem “cultura”, daquilo que merece ser repreendido na escola (Balsalobre, 2022, p. 24).

Dessa forma, quando o prestígio social é associado a uma classe – nesse caso, a dominante/favorecida, que menospreza, ridiculariza e considera feio aquilo que não se encaixa nesse modelo, temos aí um bom exemplo de letramentos racistas. Além desses, podemos destacar outros como: os estereótipos atribuídos aos negros, as imagens que objetificam as mulheres negras, normalmente, associando-as à cuidadora, empregada doméstica, ama de leite (restringindo-as a atividades não intelectuais):

Ao longo da nossa formação histórica, marcada pela colonização, pela escravidão e pelo autoritarismo, o imaginário social construído sobre os negros não foi o mais positivo. Este imaginário possibilitou a incorporação de teorias raciais repletas de um suposto cientificismo que por muito tempo atestaram a inferioridade das pessoas negras, a degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento, a primitividade da cultura negra e a democracia racial (Cavalleiro, 2000, p. 88).

Nessa direção, muito embora não seja reconhecido, há racismo ou mesmo letramentos racistas em muitas práticas de ensino de profissionais da educação ao:

Deslegitimar, na escola, as variedades linguísticas e culturais de estudantes da educação básica oriundos das zonas rurais e das periferias dos centros urbanos. Ao classificarmos como “erro” as variedades linguísticas majoritariamente empregadas pelas populações negras estamos reproduzindo, na escola, uma lógica colonial e discriminatória (BALSALOBRE, 2022, p. 25).

Partindo dessa análise, quando a escola não assume uma postura que legitima todas as variações linguísticas e culturais da sociedade brasileira, ela estará fadada a uma postura colonial e, infelizmente, racista. Desse modo, é necessário que a escola tenha um olhar sensível com os letramentos antirracistas, os quais serão abordados na subseção seguinte.

4.2 COM A PALAVRA: OS LETRAMENTOS ANTIRRACISTAS

Para pensarmos e dialogarmos sobre os **letramentos antirracistas** convém, nesse primeiro momento, mencionar o **letramento racial** (*racial literacy*), conceito que não é

sinônimo de letramentos antirracistas e que foi criado pela socióloga americana France Winddance Twine, em 2003, e a primeira tradução para o português é atribuída à psicóloga Lia Vainer Schucman.

De acordo com Schucman, o **letramento racial**³⁴ está relacionado com a necessidade de desconstruir formas de pensar e de agir que foram naturalizadas, ou seja, o letramento racial é um elemento imprescindível para construirmos uma educação antirracista, sendo também uma ferramenta valiosa para o combate ao racismo.

Partindo desta análise, o letramento racial propõe romper com a padronização/superioridade nas formas de pensar e agir, consideradas naturais, impostas pela colonização. Por sua vez, os **letramentos antirracistas** também contribuem de forma significativa para o combate ao racismo e para a valorização da cultura afro-brasileira, principalmente, na seara educacional.

Dentro desse contexto, podemos destacar algumas situações que demonstrem os letramentos antirracistas de forma enriquecedora. Exemplo disso se faz quando a escola traz para seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e currículo os diferentes aspectos que constituem o desenvolvimento de ações que viabilizem uma educação direcionada para a igualdade étnico-racial.

Nesse sentido, uma escola preocupada com os letramentos antirracistas busca promover atividades em que as crianças negras e não-negras vivenciem situações de práticas cotidianas de valorização da identidade racial negra, como também, experiências que as fazem refletirem, **de maneira positiva**, sobre as características culturais, fenotípicas, além da preocupação com a escolha dos brinquedos, materiais, cartazes, dos livros, que trazem personagens /autores principais e coadjuvantes negros, pois:

Se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprenderão a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a ser valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável (Carvalho, 2012, p. 29).

Além disso, os letramentos antirracistas oportunizam o reconhecimento do pertencimento racial em situações que envolvem a família e comunidade nas atividades de

³⁴ O letramento racial é um conjunto de práticas que nos ensina a enxergar como as relações raciais modelam o mundo e como elas são modeladas por ele. Disponível em: <https://netzero.projetoDraft.com/o-que-e-letramento-racial/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

valorização étnico-raciais na perspectiva de promover o fortalecimento de uma educação, ou mesmo, **(re)educação antirracista**.

Nessa perspectiva, seria muito conveniente que os cursos de formação inicial em licenciatura promovessem reflexões aprofundadas no âmbito dos letramentos antirracistas, na medida em que a graduação é “um período que transcende os objetivos de aquisição de conhecimento, por também contemplar a possibilidade de que os/as docentes em formação possam observar-se como sujeitos sociais, atravessados pela lógica colonial que permeou o processo de constituição da sociedade brasileira” (Balsalobre, 2022, p. 17).

Dessa forma, faz-se necessário considerar como e quando as universidades, sejam elas públicas ou particulares, se propõem a pensar e oportunizar, na formação inicial, desses/as educandos/as (futuros/as docentes) os letramentos antirracistas. Além do mais, convém nos questionarmos sobre os currículos das grades disciplinares dos cursos de licenciaturas, na que medida ao se adotar disciplinas que abordem essa temática, há a possibilidade de potencializar no discente um olhar crítico, ético e antirracista. Entretanto, é sabido que, como salienta Balsalobre (2022), haja vista que o Brasil tem:

Uma história colonial, a qual foi marcada pelo genocídio (ainda em curso) de populações indígenas originárias e por 300 anos de escravização negro-africana, cujas consequências determinam a constituição da população brasileira até o presente — em aspectos raciais, econômicos, culturais, religiosos etc. —, ainda há poucos conteúdos curriculares que permitam aos/as estudantes em formação inicial uma compreensão mais ampla da sociedade brasileira (Balsalobre, 2022, p. 19).

Nessa perspectiva, ao pensar em formação inicial antirracista nos cursos de licenciatura, a proposta é a de oportunizar a superação dessas barreiras raciais tão bem estruturadas, uma vez que os estudantes/professores em formação terão mais tempo para analisarem a sua identidade racial de forma crítica. Para isso, é necessário ir além e oportunizar aos graduandos uma formação democrática, respeitosa e ética, a fim de se contribuir para formar docentes preocupados e engajados com os letramentos antirracistas. Balsalobre (2022), refletindo sobre o longo caminho a ser percorrido pela maioria dos cursos de licenciatura em Letras, salienta que “é possível identificar a ausência de literaturas africanas e afro-brasileiras na maioria dos cursos, assim como muito pouco se fala sobre letramentos de resistência, letramentos antirracistas, racismo linguístico etc” (Balsalobre, 2022, p. 19).

Nas linhas desse debate, é imprescindível analisar e observar que completamos 20 anos da Lei 10.639, desde a sua promulgação em 09 de janeiro de 2003, a qual alterou o texto

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino.

Além disso, foi implementada a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, intitulada *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, como também a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Essas implementações legais provocam e “instigam reflexões sobre o desafio estabelecido para a concretização de uma pedagogia decolonial que possibilite construir ou ressignificar o espaço que essa cultura ocupa nas escolas brasileiras” (Marques, *et al*, 2018,p.19).

Segundo Eugenia Portela Siqueira Marques (2018, p.20-21), “a Lei 10.639/2003 simboliza a maior conquista do século XXI dentro da luta por reconhecimento da diversidade étnico-racial no país, dando a educadores, gestores e alunos caminhos para discutir a história silenciada no currículo da educação básica e do ensino superior”.

Entretanto, é pertinente nos questionarmos: quais mudanças ocorreram nesse período de 20 anos? É sabido que, de acordo com Marques (2018), como consequência desse processo, os livros didáticos passaram a ser modificados gradualmente, particularmente no que se refere à representação da população negra no Brasil. Além disso,

A inclusão nos currículos e nas práticas pedagógicas das diferenças culturais de cada povo e cada etnia tem o intuito, nesse locus, de dar sentido e tornar possível a discussão da diferença no cotidiano escolar e assim ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos, possibilitando-nos descolonizar os currículos e as práticas pedagógicas presentes nas escolas” (Marques, 2018, p. 25).

Contudo, os dados de experiências reais relatados no capítulo anterior sobre o desenvolvimento dessa temática nos currículos e práticas na educação básica assustam, uma vez que:

O campo político, mesmo adotando uma adequação curricular como a proposta pela Lei 10.639/2003, continua afirmando a velha organização do conhecimento em uma base nacional do currículo, na qual ‘as afirmações das diversidades sociais, étnicas, raciais, dos campos [...] são apenas reconhecidas como contribuições’ para tal base nacional, o que termina descaracterizando todo um processo de afirmação política (Marques, 2018, p. 31-32).

Agora imaginemos essas referências sendo base dos cursos de licenciatura, justamente, na raiz da formação dos professores. Infelizmente, as leis não prevêm a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores.

Em contrapartida, essas discussões sobre questões indígenas, africanas e afro-brasileiras são verificadas nos cursos de formação continuada e isso, inegavelmente, é “um importante avanço nos processos educacionais brasileiros” (Balsalobre, 2022, p. 20). Entretanto, o que se discute aqui é, justamente, **a ausência dessas relações étnico-raciais na formação inicial**, na perspectiva de uma **pedagogia culturalmente sensível**. pois “essa discussão precisa fazer parte da formação inicial de professores e professoras e não somente nas práticas de formação continuada” (Gomes, 2008, p. 37). Assim sendo, o graduando, por ser um

Sujeito social, este [o profissional docente] também está condicionado às estruturas e amarras da formação do imaginário social. Muitas vezes, algo naturalizado no educador pela colonialidade do ser e do saber só pode ser desconstruído por meio uma intervenção crítica durante a **formação inicial**, como forma de formação continuada e mediante atividades coletivas realizadas em conjunto com a comunidade escolar (Marques *et al*, 2018, p. 34, grifos nossos).

Assim, faz parte também dos **letramentos antirracistas** promover uma educação que oportunize recursos para a construção de uma nova perspectiva de sociedade.

Além disso, almeja-se uma formação inicial que propicie o desenvolvimento de docentes críticos, engajados com as relações raciais e étnicas, na realidade em que se encontram, principalmente, no ambiente/chão escolar da educação básica e ainda, oportunizar que esse sujeito (futuro docente) faça uma autorreflexão e se conheça/reconheça como agente formador, pertencente, consciente e integrante para a formação de uma sociedade antirracista.

4.3 OS LETRAMENTOS DE RESISTÊNCIA/REEXISTÊNCIA

Na perspectiva dos letramentos vernaculares, os quais muito diretamente contemplam a diversidade cultural brasileira e que, por isso, são de suma importância dialogarmos, há os denominados **letramentos de resistência/reexistência**. Para iniciarmos a reflexão é pertinente questionar-se: o que se entende por resistência? De acordo com Balsalobre (2022),

Por **resistência**, entende-se a capacidade de “suportar” ou de realizar “reação, oposição” a algo, entendemos que os letramentos de resistência se constituem como a necessária “reação” aos processos de escolarização hegemônicos, os quais

discriminam os saberes de populações racialmente oprimidas (Balsalobre, 2022, p. 30).

Dessa forma, os letramentos de resistência ou reexistência abordam, sobretudo, a ação de agir/reagir ou mesmo de se opor aos silenciamentos e apagamentos que as populações negras e indígenas brasileiras vivenciaram e, ainda vivenciam, ao longo dos séculos. Convém mencionar que atos de resistência sempre fizeram parte da história da população negra e indígena, alguns deles são de conhecimento do público, apesar de escritos e contados por outras vozes.

Os livros e documentos nos relatam algumas dessas resistências como: a luta dos povos indígenas, negros e seus descendentes contra a escravização por parte do colonizador, a fuga dos povos escravizados, a formação dos quilombos, as rebeliões, as revoltas organizadas etc.

Dentre essas revoltas históricas, destaca-se a **Revolta dos Malês**, a qual é conhecida por ter sido a maior revolta de povos escravizados da história do Brasil, que aconteceu em uma madrugada do dia 25 de janeiro de 1835 em Salvador e que mobilizou mais de 600 escravizados em busca da sua liberdade.

De acordo com relatos de Daniel Neves³⁵, formado em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e especialista em História e Narrativas Audiovisuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), a Bahia naquela época possuía apenas 22% de sua população formada por brancos, já os povos africanos escravizados (e seus descendentes) eram cerca 40% da população total, uma vez que a cidade possuía 65 mil habitantes.

Nesse sentido, foi a Bahia um dos estados que mais recebeu africanos escravizados pelo tráfico negreiro, destes, os principais grupos eram os Nagôs (iorubás) e os Haussás, povos que tinham um grande histórico de lutas em guerras, mas sabe-se também que o movimento contou com o envolvimento dos muçulmanos Tapas (conhecidos também como Nupes). Acredita-se que a participação dos povos muçulmanos foi tão grande que influenciou até mesmo no nome da revolta, pois a palavra Malês³⁶ é originária de (*Imalê*), expressão que no idioma Iorubá significa muçulmano.

³⁵ SILVA, Daniel Neves. Revolta dos Malês. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/revolta-males.htm>. Acesso em: 12 ago. 2023.

³⁶ SILVA, Daniel Neves. Revolta dos Malês. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/revolta-males.htm>. Acesso em 12 ago. 2023.

Ao analisar criticamente o presente, percebe-se que, de forma análoga aos exemplos históricos, os letramentos de resistência ou reexistência partem da realidade sociocultural em que o sujeito está inserido e o que o motiva a resistir, pois

Os letramentos de reexistência implicam considerar as práticas de letramentos desenvolvidas em âmbito não escolar, marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos nelas envolvidos, e, além disso, considerar os aspectos que afetam o histórico do letramento da população negra no Brasil e que influenciam as trajetórias pessoais de usos sociais da linguagem (Marques, 2018, p. 71).

Nessa lógica, os letramentos de resistência/reexistência proporcionam que os educandos e profissionais da educação sejam letrados sob uma ótica ética e democrática de educação, uma vez que está em pauta uma perspectiva pedagógica baseada também nas sabedorias, culturas, lutas, tradições e contribuições dessas populações (negras e indígenas), às quais foram e são fundamentais para a construção da identidade e da formação do povo brasileiro, pois “educar é preparar para a vida em sociedade, é imprescindível que os saberes populares possam ser compartilhados em ambiente escolar” (Balsalobre, 2022, p. 33)

Quando se pensa em grupos socialmente minorizados, de uma maneira ou de outra, as populações (englobam homens, mulheres e crianças) negra e indígena ainda fazem parte dos grupos mais vulneráveis, pois a invisibilização de suas histórias aconteceu e ainda acontece na sociedade.

Nesse contexto, a pedagogia dos letramentos de resistência se baseia, principalmente, na ressignificação estrutural, cultural, educacional, pedagógica dessa sociedade estruturalmente racista, uma vez que a resistência se mostra no dia a dia desses grupos minoritários:

A singularidade está nas micro-resistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas, não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer, o que remete tanto à natureza dialógica da linguagem como também às proposições dos estudos culturais que revelam que as identidades, sempre em construção, se dão de forma tensa [...] [O que é] próprio de situações em que se está em disputa por lugares socialmente legitimados. (Souza, 2009, p. 33).

Assim, essa pedagogia também oportuniza que os professores e estudantes tenham mais aproximação, confiança, admiração e, sobretudo, uma educação respeitosa para com as relações étnico-raciais.

É nessa linha de pensamento que os cursos de formação inicial, especialmente as licenciaturas, necessitam conter em seus currículos e grades disciplinares discussões que tratem das questões étnico-raciais, além do **racismo**, principalmente o estrutural, como

também promover uma educação emancipadora e antirracista. Pois, essa formação oportuniza ao graduando

estabelecer reflexões acerca de suas próprias identidades culturais e raciais, além de assumirem uma identidade profissional mais engajada socialmente. Nesse sentido, a **pedagogia culturalmente sensível** pode oferecer uma importante contribuição aos/às profissionais em formação (Balsalobre, 2022, p. 34).

Partindo desse pressuposto, o que seria a **pedagogia culturalmente sensível**? Trata-se de uma importante contribuição aos letramentos antirracistas, mas como se dá esse processo? Balsalobre (2022) nos auxilia nessa compreensão, quando cita Bortoni-Ricardo (2005):

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvem padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educando processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128 *apud* Balsalobre, 2022, p. 43).

Dessa maneira, a **pedagogia culturalmente sensível** é entendida no contexto social do educando, em que busca uma formação centrada na autoestima, nos direitos, na cultura e, principalmente, na realidade social dos estudantes (negros/indígenas) que foram historicamente excluídos da sociedade.

Nesse cenário, cabe à escola e à equipe docente, promover uma educação como um olhar sensível à realidade desses estudantes, pois “a pesquisa tem mostrado que **professores sensíveis às diferenças sociolinguísticas e culturais desenvolvem intuitivamente estratégia interacionais** em sala de aula que são altamente positivas” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 132 *apud* Balsalobre, 2022, grifos nossos).

Assim, a **pedagogia culturalmente sensível** promove entendimento sobre as diferentes formas de expressões culturais, e nesse contexto estão as culturas indígenas, quilombolas, afro-brasileiras, que “variam bastante a depender da localização da comunidade em questão” (Balsalobre, 2022, p. 45).

Nesse sentido, essa pedagogia visa promover docentes sensíveis para com a cultura do outro, no caso aqui, o estudante. Uma vez que ele (futuro docente) irá direcionar seus objetivos, planejamentos e planos de aula voltados a essa realidade, assumindo um compromisso de respeito com o estudante, sua cultura, valores e construindo, com ele, os letramentos antirracistas, de resistência, culturais, e, sobretudo, práticas de letramentos mais humanas:

Dessa forma, na medida em que se objetiva à ampliação do repertório de letramentos dos/das estudantes, simultaneamente, investe-se na valorização de seu pertencimento cultural e étnico-racial, com vistas à elevação de autoestima dos/das educandos/as (Balsalobre, 2022, p. 44).

À vista disso, o docente é um grande mediador e promovedor dessa pedagogia culturalmente sensível, embora isso não dependa exclusivamente dele. Haja vista que ser professor se configura para além dos muros da escola, ou mesmo de formações, pois “a profissão de professor/a é essencialmente política, por atuar diretamente na vida da comunidade, esse/a profissional deve constituir-se a partir de um olhar sensível à sociedade na qual irá atuar” (Balsalobre, 2022, p. 48).

Assim, na perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível, a prática pedagógica se baseia em princípios que considerem as relações sociais, históricas e culturais dos grupos socialmente minorizados, uma vez que **letrar de forma sensível** é justamente “valorizar experiências educativas das quais os sujeitos participam para além da escola, no cotidiano e em outros espaços de sociabilidade” (Souza, 2016, p. 69).

4.4. LETRAMENTOS ANTIRRACISTAS: POR UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA

A construção de práticas de letramentos antirracistas se faz com pequenas e grandes ações, considerando “*raça*” como uma questão de destaque nas políticas educacionais brasileiras. Gomes (2001) destaca que a revisão de valores e padrões adotados pela escola seria um dos elementos principais na busca dessa construção, como também a superação do medo e/ou desprezo à diversidade.

Gomes (2001) afirma que ser negro, no Brasil, é algo mais complexo do que imaginamos, pois não se restringe apenas ao biológico, mas sim a elementos de ordem histórica e política. Para a autora, ser negro no Brasil é “tornar-se negro”, pois o conhecimento dessas questões irá nos auxiliar a superar o medo ou o desprezo das diferenças raciais que ainda se fazem presentes, seja na escola ou mesmo na sociedade. Justamente, a escola consiste em um lugar privilegiado para se discutir e promover práticas antirracistas, pois

É tarefa de uma escola que se quer cidadã, e por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática. À medida que a escola construir, no seu interior, práticas concretas e inclusivas que não discriminem nem excluam nenhum grupo social, étnico e religioso, principalmente os que já trazem

consigo um histórico de exclusão e discriminação como o povo negro (Gomes, 2001, p. 89-90).

Logo, as práticas educacionais de letramentos antirracistas e a construção de cidadãos críticos se faz, primeiramente, no entendimento sobre o racismo e as suas faces, a partir da compreensão do termo raça como algo historicamente construído no Brasil:

A herança cultural negra aparece muito bem explorada pela mídia, pelo governo e pela escola. Porém, quando se trata de analisar a atual situação dos descendentes africanos, o racismo, a invisibilidade do negro na política e nos cargos de poder, as diferentes formas de discriminação na escola e na sociedade, essa mesma herança não é levada em consideração. E essa realidade revela a especificidade do racismo que assola a sociedade brasileira (Gomes, 2001, p. 92).

Por isso, o racismo no Brasil é complexo, uma vez que, ao trazer essas faces, ele se afirma por meio da sua própria negação. Assim, as práticas educacionais antirracistas na escola são ferramentas imprescindíveis para o combate ao racismo que ainda se mantém presente no sistema de valores que se reflete no comportamento da nossa sociedade. Segundo Gomes (2001):

Ao construirmos uma política educacional que contemple a história e a real situação do povo negro, não podemos desconsiderar essa ambiguidade do racismo brasileiro. Precisamos compreendê-la, desvendá-la e combatê-la. Dessa maneira, uma proposta educacional que inclua a educação da população negra como uma tarefa política e pedagógica deve compreender o que significa o processo de construção da identidade racial para os sujeitos negros. Assim como tantos outros processos de identificação, o racial é construído na relação de alteridade – nós e os outros– e em determinado contexto histórico, político e cultural (Gomes, 2001, p. 92).

A educação escolar é uma grande porta para nos ajudar a pensar e repensar sobre nossos currículos, práticas e valores na formação e construção de uma escola mais democrática, ética, inclusiva. Desse modo, a escola é um espaço que pode oportunizar ações para a promoção da igualdade racial, como também, ferramentas para uma reflexão crítica sobre a discriminação e o racismo, dado que, na escola, encontra-se a convivência de pessoas com diferentes origens étnicas, culturais e religiosas.

As práticas de letramentos antirracistas precisam e devem estar presentes em todos os cantos da escola e essas atividades devem ser iniciadas desde a educação infantil, pois é nesta etapa que a formação da identidade começa a se consolidar.

Isabel Santos (2001) nos convida a pensar que, desde a década de 1980, alguns pesquisadores se debruçaram no levantamento dos conteúdos discriminatórios presentes nos livros didáticos e sua influência na formação das crianças e adolescentes, por se constituírem,

muitas vezes, o único instrumento de leitura escrita para aqueles. Isso nos faz pensar sobre como a escola lida com as diferenças raciais, como também sobre suas responsabilidades na eliminação do preconceito. De acordo com a autora, nos trabalhos desses pesquisadores:

Foram levantados vários estereótipos atribuídos aos negros, colocando-os numa posição de inferioridade aos brancos, dos quais destacamos: a) as imagens de mulheres negras sempre caricatas, com lenço na cabeça, brinco de argolas e traços animalizados; b) as mulheres negras sempre como “cuidadoras”, sem família, numa brutal referência à “ama-de-leite”; c) quanto ao trabalho, apareciam associados a atividades não-qualificadas (pedreiros, domésticas etc.); d) a invisibilidade da população negra, pois apesar de representar 44% da população, em meio à multidões aparecia apenas um negro; e) os negros como sinônimo de escravos. Em contrapartida, os valores inversos, positivos, eram atribuídos apenas aos brancos (Santos, 2001, p. 102-103).

Faz-se necessário considerar que, segundo Rosemberg (2003), foi nos anos 1950 que se iniciaram os primeiros estudos sobre “preconceitos e estereótipos” raciais em livros didáticos no Brasil, com a pesquisa de Dante Moreira Leite (1950), intitulada *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros*. O combate ao racismo nos livros didáticos, de acordo com Rosemberg (2003), materializou-se por meio de “uma série de ações impulsionadas e desenvolvidas pelos movimentos sociais, especialmente pelo movimento negro, subsidiado por pesquisadores negros e brancos e implantadas pelo Estado” (Rosemberg, 2003, p.13).

Nesse sentido, ocorreram grandes avanços na produção editorial, entre essas ações destacam-se a avaliação dos livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a partir do decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, recebeu nova nomenclatura, passando a ser **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Porém, ainda há muito a ser feito, não apenas na análise dos livros didáticos, mas também, na implementação de políticas públicas no combate ao racismo na educação básica.

Faz-se pertinente inserir, discutir e mover ações concretas de políticas educacionais que venham ao encontro dos letramentos antirracistas no currículo de toda a educação básica. Nesse sentido, os sistemas educacionais precisam efetivar ações para alterar o currículo e, com isso, implementar políticas institucionais que atendam às normativas da educação das relações étnico-raciais, citadas na lei 10.639/2003, nas DCNs para as relações étnico-raciais, dentre tantas outras normas. Observa-se, pois, que:

O campo político, mesmo adotando uma adequação curricular como a proposta pela Lei 10.639/2003, continua afirmando a velha organização do conhecimento em uma base nacional do currículo, na qual ‘as afirmações das diversidades sociais, étnicas, raciais, dos campos [...] são apenas reconhecidas como contribuições’ para tal base

nacional, o que termina descaracterizando todo um processo de afirmação política (Marques, 2018, p. 31-32).

Faz-se imperioso asseverar que a ausência ou não efetivação dessas práticas “se configura como parte do racismo estrutural, com notório prejuízo ao desenvolvimento da criança pequena” (Dias *et al.*, 2021, p. 45). Coadunando com essa análise, Dias (2021) enfatiza que existe um baixíssimo uso de materiais pedagógicos em conformidade com as normativas da educação para as relações étnico-raciais. Foram analisados, no Brasil, em 2019, creches e pré-escolas por tamanho do município em relação ao uso de materiais pedagógicos e os números assustam:

Tabela 1 - Uso de materiais didáticos adequados para a educação das relações étnico-raciais em creches (2019)

UF - Unidade da Federação (habitantes)	Não	Sim	Não informado	Total
Até 10 mil	84,6%	10,5%	4,8%	100,0%
Até 10 mil	84,9%	9,0%	6,0%	100,0%
Mais de 100 mil	59,4%	20,6%	20,0%	100,0%
Média	71,5%	15,2%	13,3%	100,0%

Fonte: Censo da Educação Básica/Inep *apud* Dias *et al.* (2021, p. 45).

Tabela 2 - Uso de materiais didáticos adequados para a educação das relações étnico-raciais em pré-escolas (2019)

UF - Unidade da Federação (habitantes)	Não	Sim	Não informado	Total
Até 10 mil	81,0%	8,8%	10,2%	100,0%
Até 10 mil	77,4%	6,6%	16,0%	100,0%
Mais de 100 mil	75,9%	17,7%	6,4%	100,0%
Média	77,1%	11,1%	11,7%	100,0%

Fonte: Censo da Educação Básica/Inep *apud* Dias *et al.* (2021, p. 45).

Diante disso, percebe-se o baixo percentual de uso de materiais pedagógicos para uma educação antirracista que viabilize as relações étnico-raciais, seja na creche ou na pré-escola. Esses percentuais provocam reflexões: em que medida e de que modo os avanços ocorridos têm chegado às unidades escolares e de que forma esse tema está se desenvolvendo e dialogando com o currículo escolar, especialmente, nas unidades que atendem ao público infantil?

Nesse contexto, é preciso um olhar atento ao planejamento, aos recursos, às atividades, aos materiais pedagógicos, às práticas adotadas e, sobretudo, ao compromisso social nas decisões políticas e ações públicas, de quem se propõe a discutir o racismo na infância. Destaca-se que, no Brasil, são majoritariamente pessoas brancas que direcionam as políticas educacionais: “São elas que atualmente estão nos grupos de pesquisas, nas instituições, entre outros espaços, de produção e disseminação de conhecimento” (Dias *et al.*, 2021, p. 52).

Portanto, para que se avance nesse campo, é necessário também, o compromisso de pessoas desse grupo étnico-racial. De acordo com Dias (2021), baseado no historiador Paul Gilroy (2001), “pessoas brancas podem expressar cinco mecanismos/fases em relação à questão racial: recusa, culpa vergonha, reconhecimento e reparação”. O autor salienta que a recusa é a etapa em que uma grande parcela dos brasileiros ainda se encontra, porque não admitem o privilégio de ser branco em uma sociedade na qual o racismo estrutural está fortemente sedimentado. Os demais estão na fase do reconhecimento e se envolvem com a temática.

É necessário e imprescindível que mais pessoas cheguem a essa fase, “pois a superação do racismo só será alcançada quando se atingir a fase da reparação, ampla e irrestrita. Esta etapa significará, também, que a infância negra não deixará de ser considerada nas políticas públicas produzidas” (Dias *et al.*, 2021, p. 52).

A educação das relações étnico-raciais é ferramenta fundamental para a prática pedagógica antirracista, segundo Dias (2021), deveria compor as formações iniciais nos cursos de licenciatura, o que não ocorre em todas as universidades, tampouco nos cursos de formação continuada, embora previsto no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005/2014).

Diante disso, “o racismo é material e não somente simbólico, é necessário a presença de um “Estado em ação”, que aporte recursos para atender devidamente às demandas da educação infantil” (Dias *et al.*, 2021, p. 47).

Coadunando com essa ideia, é necessário apresentar os dados do *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*, do total de cursos de formação

continuada realizados, apenas 0,7% foi na área de educação das relações étnico-raciais em 2012, 1% em 2013, 1,1% em 2014 e 1,2% em 2015. Esses dados não indicam em quais etapas da educação básica as formações acontecem, mas os percentuais analisados são considerados muito baixos em frente à urgência do combate ao racismo

Assim, nós, enquanto educadores antirracistas, precisamos produzir cada vez mais materiais que contribuam para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares, como também nas práticas, na elaboração das metodologias, no planejamento, no cotidiano da sala de aula, fazendo dessas práticas uma contribuição à formação inicial de educadores antirracistas.

Nessa linha de pensamento, ações como planejamento e desenvolvimento de condutas que proporcionam a valorização da história e cultura negra, as quais oportunizam reflexões sobre os diferentes povos que compõem a sociedade, devem ser organizadas e envolvidas nas concepções do Projeto Político Pedagógico (PPP), no ambiente escolar e, em toda a estrutura educacional.

Assim sendo, as crianças negras, desde cedo, poderão compreender, apreciar e valorizar as suas características físicas, intelectuais, culturais e, por sua vez, “se as crianças brancas aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a ser valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável” (Carvalho, 2012, p. 29). Desse modo,

Tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua autoestima. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido (Santos, 2001, p. 106).

De acordo com a autora (2001, p.107), “é tarefa da escola fazer com que a história seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos.” Especificamente para o caso do Brasil, as “**outras vozes**” que precisam ser ouvidas nos materiais didáticos, fundamentalmente, são a do negro e do indígena, as quais são os alicerces da construção desse país.

Chimamanda Ngozi Adichie (2009) nos convida a refletir que ao contar, ouvir e ler uma única história, baseada em uma única perspectiva, pelas lentes de um único povo, nesse caso a do colonizador, somos fadados ao impressionismo e à vulnerabilidade social, cultural, educacional, principalmente quando essa referência acontece durante a infância, pois “é assim

que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adichie, 2009, p. 9).

Nessa análise, percebe-se o quanto contar/ouvir a história de uma única pessoa/população faz com que ela se torne definitiva. Souza (2016) nos convida a pensar que “o perigo de uma única história é um dos piores inimigos para o processo de afirmação da população negra no Brasil, o que reflete na falta de identificação com o espaço escolar e com um processo de produção de conhecimentos que faça sentido para as pessoas” (Souza, 2016, p. 69). Esse processo se constrói com práticas de letramentos antirracistas, principalmente na escola, ambiente que oportuniza a socialização entre os indivíduos:

A escola, a sala de aula, são *locus* onde aprendemos a ser quem somos em meio à movimentação de identidades sociais, que se entrecruzam, se chocam, se fortalecem, e como quer Hall (2000), longe de serem fixas e imutáveis, são constituídas nas interações: as pequenas grandes histórias, nossas (Souza, 2016, p. 71).

Nesse sentido, Santos (2001, p. 112) pondera que “os educadores, de modo geral, expressam a necessidade de receber assessoria para a inclusão de temática da diversidade racial em seus currículos e práticas.” Nessa lógica, para se desconstruir o preconceito, quebrar o silêncio e construir uma teoria pedagógica que valorize e, acima de tudo, respeite as diferenças raciais e culturais, em especial da população negra, faz-se necessário pensar em novas práticas, metodologias, novos currículos, haja vista que:

O preconceito construído precisa ser “desconstruído”. Podemos assegurar que este processo não se dará automaticamente; é necessário investimentos, é necessário construir novas formas de abordagem dos conteúdos, escrever a História “a mais mãos” (Santos, 2001, p. 110).

A “escrita a mais mãos” requer dar lugar a essas vozes que, ao longo de séculos, foram silenciadas e associadas apenas à escravidão. Nascimento (2001), por sua vez, enfatiza que:

No imaginário social brasileiro, a identidade de origem africana é intimamente ligada às ideias de escravidão; trabalho braçal; inferioridade intelectual; atraso tecnológico; falta de desenvolvimento cultural, moral, ético e estético e, até mesmo, à ausência de desenvolvimento linguístico, já que algumas línguas africanas são tidas como “dialetos” (Nascimento, 2001, p. 119).

Percebe-se com isso, a fundamental importância de desenvolver práticas de letramentos antirracistas na escola para romper e enfrentar o racismo – ainda tão presente em nossa sociedade. Contar, ouvir ou ler uma única história é presumir que ela se torne a **única**

história e, a consequência disso é que “ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (Adichie, 2009, p. 10).

Nesse sentido, nós, enquanto educadores/as antirracistas, precisamos contar, ler, ouvir e disseminar cada vez mais histórias de **outras vozes**, pois elas são ferramentas imprescindíveis para reparação da dignidade de um povo, o qual foi por séculos, massacrado e silenciado.

Dessa forma, é importante promover essas reflexões e partilhar saberes nos espaços que frequentamos e, a escola se apresenta como lugar privilegiado para esses diálogos. Assim, apresentamos agora o espaço da escola Ana Tourinho Junqueira Ayres, ambiente lócus da pesquisa.

5 ENTENDENDO O LÓCUS DA PESQUISA: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ANA JUNQUEIRA TOURINHO AYRES

É de fundamental importância compreender o ambiente onde situa o estudo desta pesquisa. Por essa razão, o objetivo da presente seção é descrever o ambiente educacional em questão e analisar a sua importância para a construção e para o fortalecimento de uma educação antirracista. De certo que enquanto elemento principal e palco para as discussões, a escola municipal Ana Tourinho Junqueira Ayres nos forneceu elementos importantes para efetivar a análise. É importante reforçar que nesta pesquisa, as fotografias foram utilizadas somente no de serem registros imagéticos de práticas pedagógicas realizadas pela comunidade escolar.

A partir desse momento, serão compartilhadas as experiências da escola em questão. Inicialmente, serão compartilhadas Imagens do ambiente escolar, a fim de evidenciar que os conhecimentos afro-brasileiros são inclusos na sala de aula, na rotina, nos corredores, no cantinho da leitura, na biblioteca, nas imagens, nas brincadeiras, nos filmes, na leitura, nos autores, nos murais, enfim nos lugares que as práticas antirracistas podem alcançar.

5.1 O AMBIENTE ESCOLAR: A BUSCA DE REPRESENTATIVIDADE

Para essa discussão, a princípio, traremos o conceito de espaço e ambiente da escola, ambos distintos, mas que se relacionam. **Espaço**³⁷ vem do *latim spatium*, para Zabalza (1998, p. 232), “refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.” Por outro lado, **ambiente**³⁸ advém do *latim ambiens, -entis*, que significa cercar, rodear. Zabalza (1998, p. 232) enfatiza que “[...] o ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)”

Assim, o conceito de ambiente vai além do espaço físico, na medida em que ele se refere, também, ao conjunto formado pelo lugar e pelas relações que nele são estabelecidas. Nesse sentido, o ambiente educativo não é um espaço neutro e contempla atributos, características, peculiaridades e afetos de quem o frequenta e se relaciona com ele, nesse caso, os adultos e, principalmente, as crianças.

Além disso, os ambientes educacionais podem estimular e contribuir para a igualdade racial. Uma vez que “considerar o espaço como ambiente de aprendizagem significa compreender que os elementos que o compõem constituem também experiências de aprendizagem. Os espaços não são neutros; sua organização expressa valores e atitudes que educam” (Silva Jr. *et al.*, 2012, p. 19).

Posto isso, passamos a partir de agora a dialogar sobre a representatividade, buscando interconectar esse conceito com um ambiente escolar mais significativo. Derivada da palavra *representar*, cuja origem procede do *latim repraesentare*³⁹, **representatividade** significa “colocar à frente”.

Em termos gerais, representatividade implica reconhecer a importância de dar voz e visibilidade às **minorias sociais**⁴⁰, (o termo em destaque diz respeito, nas ciências sociais, a

³⁷ **Espaço** é um termo que vem do *latim spatium* e que admite várias acepções. A principal diz respeito à extensão que contém a matéria existente. Disponível em: <https://conceito.de/espaco>. Acesso em: 10 jan. 2024.

³⁸ **Ambiente**. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ambiente>. Acesso em: 11 jan. 2024.

³⁹ **Repraesentare**, “colocar à frente”, de RE-, prefixo intensificativo, mais PRAESENTARE, “apresentar”, literalmente “colocar à frente de”, formado por PRAE-, “à frente”, mais ESSE, “ser, estar”. Disponível em: [https://origemdapalavra.com.br/palavras/representatividade/#:~:text=2\)%20Do%20Latim%20REPRESENTARE%2C%20%E2%80%9C,e%20representatividade%20s%C3%A3o%20outras%20derivadas](https://origemdapalavra.com.br/palavras/representatividade/#:~:text=2)%20Do%20Latim%20REPRESENTARE%2C%20%E2%80%9C,e%20representatividade%20s%C3%A3o%20outras%20derivadas). Acesso em: 5 jan. 2024.

⁴⁰ **Minorias sociais**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/minorias-sociais.htm>. Acesso em: 5 dez. 2024.

uma parcela da população que se encontra, de algum modo, marginalizada, ou seja, que sofreu prejuízos em seu processo de socialização).

No Brasil, podemos destacar, dentro desses grupos, a população negra, indígena, LGBTQIA+, mulheres, crianças, pessoas com deficiência (PCDs), idosos e pessoas de baixa renda. É imprescindível frisar que esses grupos não são minorias em quantidade de pessoas, mas em termos de suas representações.

Neste texto, abordaremos, mais precisamente, a representatividade negra, pois este trabalho acadêmico é desenvolvido numa perspectiva antirracista, embora o termo representatividade abranja, necessariamente, todos os grupos supracitados anteriormente.

Assim, compreender o que é representatividade negra no Brasil é, de certa forma, entender e refletir sobre democracia, política, igualdade, inclusão e valorização da diversidade, pois é através desses pilares e da participação cidadã, que podemos assegurar aos indivíduos o lugar de fala de forma justa, ética e consciente, isto é, que “sejam colocados a frente” no debate racial.

Desse modo, um país que valoriza a representatividade racial caminha fortemente para um Estado democrático e inclusivo. Além disso, possibilita o combate ao racismo, a estereótipos, à discriminação e a preconceitos estruturalmente implementados na sociedade brasileira.

A representatividade pode ser abordada por duas perspectivas⁴¹; a objetiva e a subjetiva. A **objetiva** é entendida como a **presença visível**⁴² e concreta desses grupos (minorias sociais) em lugares e cargos de poder, de influência, de destaque, de liderança e de protagonismo, seja na política, nas artes, na legislação, nas culturas, em mídias sociais e nos mais diversos contextos da sociedade.

Desse modo, a representatividade objetiva está intrinsecamente ligada à ideia de justiça social, no intuito de que as decisões oriundas destas esferas reflitam as reais urgências e anseios de todos, sem distinção.

Em contrapartida, a **representatividade subjetiva** abrange a capacidade de identificação desses sujeitos com personagens, referências, vivências e histórias refletidas, de alguma forma, no seu contexto de vida. Exemplo disso se dá quando um representante masculino abraça causas feministas, ou mesmo, quando um homem se sente representado por uma mulher, em qualquer área social, seja no cinema, na literatura, na música, nas artes

⁴¹ Disponível em: <https://fia.com.br/blog/representatividade/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

⁴² *Representatividade*: entenda o que é, importância e como garantir. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/representatividade/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

cênicas, ou seja, é o sentimento de se reconhecer e de se enxergar naquela história ou situação apresentada.

Além disso, ela contribui significativamente para o aumento da autoestima e confiança, como também, proporciona a conscientização crítica dos alunos não negros, quanto à sua posição, participação e contribuição no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para além disso, a representatividade carrega consigo, dentre tantos outros, um conjunto de sentimentos e emoções que vão além da imagem ou do papel, é um fortalecimento e um processo gradual de autoaceitação, autoamor, empoderamento, identidade, apreço e respeito do indivíduo consigo e com a sua história,

Pois à medida que nos vemos de maneira positiva nos espaços mais diversos é que podemos reconhecer e assimilar a possibilidade de nossa própria imagem como positiva também. Muitas são as formas de se trabalhar esses movimentos que são inerentes e se intercalam em intensidade, e o principal deles é o imagético. Precisamos nos ver de forma positiva, literalmente, pois essas imagens vão ressignificar o imaginário que será abalado e simultaneamente reconstruído (Berth, 2019, p. 76).

A representatividade negra é, também, uma estratégia antirracista, haja vista que, ao promover a “despersonalização e alienação da imagem negra, nos fortalecemos e podemos caminhar gradativamente rumo à aceitação da autoimagem e posterior admiração por ela” (Berth, 2019, p. 77), sendo ela parte da construção, consciência crítica e formação do sujeito. De acordo com Berth (2019, p. 77), é impossível o pleno desenvolvimento e o gozo da cidadania plena sem admiração por si mesmo, pela sua imagem, sua cultura e sua história”.

Partindo desse pressuposto, o ambiente escolar, enquanto espaço de interação social e formação humana precisa, necessariamente, garantir posturas e a adoção de práticas antirracistas em seu recinto, cotidianamente.

Nesse sentido, oportunizar a reflexão da consciência racial nos ambientes escolares é, também, uma forma de combater o racismo, afinal “a prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas” (Ribeiro, 2019, p. 4).

Dessa forma, a escola Ana Tourinho Junquiera Ayres, busca propor práticas de educação antirracista em seu espaço, isso é perceptível, também, nas imagens e cartazes que circulam pelos murais e corredores da escola.

Figura 7 - Imagem do mural situado no pátio da escola



Fonte: arquivo fotográfico da autora – jul. 2022.

Na figura 09 (cena 1), observa-se que este mural se localiza na entrada da unidade educacional, logo, trata-se da primeira visão ao adentrar na escola. Justifica-se a escolha por essa “primeira impressão” da escola, proporcionada pelo mural, a partir da escritora Fanny Abramovich, no livro *Quem educa quem?* (1985). Nessa obra, a autora enfatiza que “o modo como são decoradas as escolas revela muito sobre as concepções das pessoas envolvidas” (Abramovich, 1985, p. 77).

Assim sendo, é imprescindível destacar que, a cada temática desenvolvida por semestre ou unidade, a escola se propõe a retratar no mural do pátio, por meio de imagens, pinturas e desenhos, os temas que estão sendo abordados naquele período. O intuito é que a comunidade e os demais visitantes possam inteirar-se sobre a proposta desenvolvida naquele momento. visto que a escola é um espaço vivo de interações sociais, descobertas, aprendizados e isso precisa ser evidenciado em todos os seus ambientes.

O mural reflete algumas crianças de mãos dadas, demonstrando a importância da união, em um momento tão desafiador nesse retorno pós-pandemia. Além disso, é importante destacar que a imagem dos bonecos/as reflete o quanto a escola se preocupa com a representação dos/das seus/suas educandos/as, pois retrata crianças pretas e pardas, justamente, o público que a escola abrange.

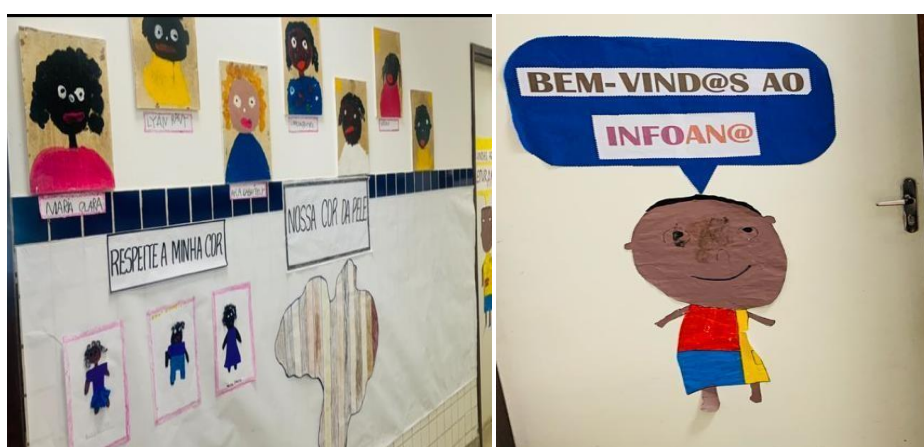
A escolha das imagens que povoam a unidade educativa deve incluir a questão racial. Belas imagens de negros em posição de prestígio, motivos da arte africana, reproduções de obras de artistas negros, fotos das crianças e de suas famílias, e nos espaços mais destacados, os desenhos e as produções das crianças etc. são exemplos que podem fazer parte do acervo das instituições de Educação Infantil (Silva Jr. *et al.*, 2012, p. 20).

É importante mencionar que a representatividade apresentada na escola em questão, não se faz apenas em momentos específicos, mas é um processo que caminha fortemente para a

construção diária e natural, inserida nas práticas da escola. A situação descrita na figura 03, em particular, retrata a temática do semestre, a qual tinha como título *Aquarela Brasileira* – inspirada na canção *Aquarela*, de Vinícius de Moraes.

O objetivo principal da escolha desse tema foi o de refletir com os/as estudantes sobre o quão miscigenada é a nossa população brasileira. Aquarela⁴³ é uma técnica de pintura feita com cores diversas que são diluídas em água. Assim sendo, por meio dessa técnica artística, as crianças puderam se representar no mural da escola.

Figura 8 - Imagens do corredor principal da escola



Fonte: arquivo fotográfico da autora – 2022.

A imagem representada por meio da figura 10 (cena 1) retrata o corredor principal da escola, com produções das crianças da educação infantil. Esse corredor dá acesso a algumas salas como: a dos professores e da turma da educação infantil.

Além disso, também leva às salas que funcionam os dois projetos desenvolvidos pela escola, ambos inaugurados no dia 17 de abril de 2023. Um desses projetos recebe o nome de *Intervir para avançar: lendo, superando e indo mais longe*, que objetiva potencializar a leitura e a escrita das crianças que se encontram com dificuldades, além de promover momentos lúdicos e interativos com o intuito de proporcionar o hábito da leitura.

A figura 10 (cena 2) apresenta a entrada da sala do projeto intitulado *Rural 5G: concentrando saberes e ampliando oportunidades*, cujo objetivo é o de promover, através de oficinas e treinamentos, a implementação e ampliação do acesso ao uso da tecnologia da informação e comunicação (TICS) na escola municipal Ana Tourinho Junqueira Ayres.

⁴³ **Aquarela** é um tipo de **pintura feita com tintas que são diluídas em água**. É uma técnica feita com tintas aguadas e sem sobreposição de umas a outras, podendo ser utilizada para pintura em diversos materiais, entre eles, papel, couro, tela etc. Disponível em: <https://www.significados.com.br/aquarela/> Acesso em: 10 jan. 2024.

Ademais, ele também visa inserir os/as educandos/as da educação infantil do grupo V no contato consciente das (TICS) através da *gamificação*⁴⁴, que é a inserção de jogos no contexto cotidiano e real, cujo jogos têm um direcionamento específico, nesse caso, com a aprendizagem significativa, contribuindo com o início do processo de letramentos escolares e de alfabetização, especialmente aos/as alunos/as do Ensino Fundamental, anos iniciais que, apesar de não ser o foco central desta pesquisa, compõe o corpo discente da unidade educacional em questão. Esse projeto ainda se propõe a promover o desenvolvimento do letramento digital.

É importante mencionar que as ilustrações expostas nas portas, corredores e demais espaços da escola foram construídas pelas crianças e, posteriormente, colocadas em lugar de destaque, para que elas se sintam, além de representadas, orgulhosas e cientes da importância que elas têm nesse espaço. Entendemos que a *escola viva* é aquela que possui e valoriza o rabisco, as cores, os desenhos, as mãos das crianças, as quais são os personagens principais deste espaço. As figuras de 09 a 11 evidenciam, portanto, espaços da Escola Ana Tourinho Junqueira Ayres que exprimem a preocupação de que as crianças se sintam representadas, acolhidas e respeitadas:

O espaço escolar é o local no qual convivem todos os agentes da educação. A maneira como está organizado reflete imagens e as concepções que temos da sociedade. Ali, as condições do banheiro, das paredes, imagens e informações distribuídas imprimem sensações e valores naqueles que por ali transitam. Logo, deve ser aconchegante e bem cuidado (Cavalleiro, 2001, p. 156).

Assim sendo, as práticas de letramentos antirracistas precisam estar inclusas do currículo aos muros escolares e, principalmente, no dia a dia das unidades educacionais, pois dessa e outras maneiras, “a criança está recebendo material para construir o seu autoconhecimento e fortalecer o seu amor-próprio. Daí a importância de elogiá-la e incentivá-la, fazendo-a perceber que tem direito de sentir que é “importante” e respeitada” (Cavalleiro, 2001, p. 157). Dessa forma, há momentos de construção da identidade de forma positiva, da aceitação, do cuidado, do elogio, da representatividade, do afeto e, sobretudo, do respeito.

Na escola em questão, foco do presente estudo de caso, a representatividade negra ocupa as áreas comuns, como pode ser visto neste subcapítulo. No entanto, é possível também

⁴⁴**O que é gamificação.** A gamificação (ou *gamification*, em inglês) é a aplicação das estratégias dos jogos nas atividades do dia a dia, com o objetivo de aumentar o engajamento dos participantes. Ela se baseia no *game thinking*, conceito que abrange a integração da gamificação com outros saberes do meio corporativo e do design. Disponível em: <https://posdigital.pucpr.br/blog/gamificacao-engajamento>. Acesso em: 17 mar. 2024.

observar essa preocupação em espaços mais reservados, como o interior das salas de aula. Desse modo, a próxima subseção será dedicada à observação da sala de aula da única turma de educação infantil que a escola tem, uma vez que o foco desta pesquisa é, justamente, esse segmento da educação básica.

5.1.1 A sala de referência da educação infantil: os cantinhos temáticos em foco

A escola Municipal Ana Tourinho Junqueira Ayres possui turmas que vai desde a educação infantil, sendo esta uma única turma multisseriada que abrange crianças do grupo III, IV e V, e turmas do ensino fundamental. É importante mencionar que esta pesquisa se propõe a analisar apenas a turma de educação infantil da escola supracitada. A turma da educação infantil propõe como prática pedagógica e em situações vivenciadas cotidianamente, a inclusão de letramentos antirracistas.

Assim sendo, um repertório de conhecimentos afro-brasileiros compõe a rotina dos/das estudantes, seja em conteúdos pedagógicos, em cartazes, na caracterização dos corredores, na decoração de cantinhos, na biblioteca, em imagens, em brincadeiras, em filmes, em momentos de leitura, seja na seleção de autores/as de materiais paradidáticos. Em suma, a proposta é a de que as crianças se sintam representadas, acolhidas e respeitadas. Defendemos a adoção dessa postura, na medida em que

Ao reivindicarmos que é necessário abordar na Educação Infantil aspectos que tratem das relações raciais, é porque as marcas raciais, cor, cabelo, aspectos culturais são elementos presentes no cotidiano das crianças nesta faixa etária suscitando-lhes curiosidades e conflitos que não podem ser desconsiderados (Dias; Silva Jr., 2011, p. 7 *apud* Silva Jr. *et al.*, 2012, p. 29).

Nesse sentido, a sala de referência de educação infantil da escola em análise é estruturada em “cantinhos temáticos”, cujos elementos que os compõem são importantes para a construção do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, ao planejar a organização desses cantinhos, consideram-se diferentes formas de linguagens, a possibilidade de estímulo à criatividade, à brincadeira, à interação social, às descobertas, a partir da valorização dos processos cognitivos e emocionais dos/as pequenos/as. Cabe salientar que os materiais aqui apresentados são apenas uma amostra do que compõe o espaço da sala de aula da educação infantil da escola municipal Ana Tourinho Junqueira Ayres.

. Desse modo, há um cuidado com a reafirmação da estética ancestral africana e de forma positiva, sobretudo das crianças (pretas e pardas)

Uma boa relação com nossa autoimagem é uma ferramenta importante de reconhecimento de valores ancestrais ou de reafirmação de necessidade de aprofundamento na busca pelo autoconhecimento de nossa história e entendimento de nossa condição social de indivíduo negro (Berth, 2019, p. 78-79).

Assim, visto que o sistema racista nega as características estéticas da negritude, é imperativo que os espaços da educação infantil sejam planejados a partir de uma premissa estética positiva. No que se refere à beleza, às culturas, à ciência e ao intelecto, à história da população negra, “esse mito [da democracia racial] tem trabalhado para a negação da identidade negra, minando a confiança na imagem através da propagação de uma estética padronizada e excludente, hipervalorizada e definida como única forma de ser perfeito” (Berth, 2019, p. 79).

Partindo desse contexto, a sala de aula da educação infantil da escola em foco busca oportunizar que as crianças se sintam, se vejam e, acima de tudo, se reconheçam nesse ambiente. Coadunando com esse pensamento, Silva (2012) enfatiza que, “assim como os demais elementos da organização dos ambientes educativos não são neutros, eles trazem consigo ideias e valores sobre o mundo e podem apoiar a educação para a igualdade racial” (Silva Jr. *et al.*, 2012, p. 21).

Na construção dos cantinhos da sala da educação infantil, como citado anteriormente, os traços estéticos são evidenciados, uma vez que é necessária a afirmação constante da beleza e da potência da negritude. Como salienta Berth (2022, p. 81) “a afirmação da estética negra é, sim, um combate difícil diante de todas as estratégias de negação e alienação de mentalidades negras acerca da validação de sua aparência”.

É prudente enfatizar que o processo de autorreconhecimento e de autoadmiração é, também, um entendimento político e social. Nesse caminho argumentativo, os letramentos raciais na educação infantil visam confrontar, nas bases, as premissas da sociedade racista em que vivemos, tanto em termos individuais como coletivos. Infelizmente, “em uma sociedade que estimula o culto à autoimagem, encontramos pessoas negras que se consideram belas, mas não reconhecem beleza em seu semelhante negro” (Berth, 2019, p. 83). Daí a importância da conscientização política acerca da representação da estética negra, uma vez que ela é, acima de tudo, resistência e fortalecimento da negritude.

Figura 9 - Imagem do “Cantinho do Brincarteando” da sala da educação infantil no ano de 2023



Fonte: arquivo fotográfico da autora – fev. 2023.

Inicialmente, é importante evidenciar o significado da expressão *BRINCARTEANDO*. Ela foi composta por meio da junção entre as palavras BRINCAR + ARTE + ANDO. Acerca do **BRINCAR**, destaca-se o fato de que o local em questão é o espaço onde se localizam os brinquedos, os quais as crianças têm acesso livremente, nos momentos oportunos.

Quanto à palavra **ARTE**, justifica-se seu uso uma vez que o tema anual da sala foi, justamente, “*Laboratório dos artistas*”, no intuito de expressar o quanto as crianças da educação infantil são talentosas, criativas e autoras de sua própria história. Por fim, o sufixo **ANDO**, com um indicativo de gerúndio, expressa a noção de continuidade da ação de brincar e de fazer arte simultaneamente.

Dessa forma, o “Espaço brincarteando” foi construído com o propósito de proporcionar às crianças um lugar de brincadeiras, de brinquedos⁴⁵, de instrumentos musicais, como também de leituras e de momentos de exploração dos livros. Além disso, trata-se de um local para desenvolver momentos de arte envolvendo pinturas, rabiscos, desenhos, ou seja, o cantinho de *brincar com a arte*. Logo, trata-se de um espaço propício para estimular a aprendizagem, a imaginação e a criatividade.

Assim sendo, por meio da figura 9, percebe-se, mais uma vez, o cuidado e a delicadeza com a representatividade negra. Observa-se, pois, a seleção de imagens de crianças negras reais emitindo sons com expressões da boca, a fim de oportunizar a associação da fonética das letras, nesse caso das vogais, com os diferentes movimentos

⁴⁵ Convém salientar que, abaixo dos nichos, existe uma caixa grande com uma imensa variedade de brinquedos e materiais, apesar de não aparecer na foto.

produzidos pela boca. É importante evidenciar que essas imagens são apenas o reflexo e continuação das atividades desenvolvidas pela turma, na semana anterior e, sua exposição nesse recinto ocorreu com a finalidade de melhor internalização das vogais.

Ademais, é interessante destacar que todos os elementos que constituem este cantinho foram escolhidos de forma natural e autêntica, pela professora e pelos/as alunos/as.

A representatividade precisa ser real e material e não somente simbólica, dado que “para promover a igualdade racial é possível incluir temáticas africanas, por exemplo, espaços para que as crianças brinquem de princesas, rainhas, reis, príncipes brancos e príncipes negros, com livros, materiais e objetos inspiradores do assunto” (SILVA JR. *et al.*, 2012, p.27).

Figura 10 - Imagem do “Cantinho da leitura” da sala da educação infantil no ano de 2022



Fonte: arquivo fotográfico da autora – 2022.

Por meio da figura 10, nota-se o “Cantinho da leitura”, o qual foi organizado com o intuito de proporcionar às crianças o livre acesso aos livros, promover a representatividade, o cuidar, a curiosidade, a imaginação e a autonomia. Entende-se, desse modo, que o cuidado ao selecionar os livros que ficarão expostos na sala é muito importante, pois “ao escolher, adquirir e apresentar os materiais escritos para as crianças. Além da qualidade do texto e das ilustrações, é importante analisar os portadores de texto do ponto de vista da igualdade racial, especialmente, os livros de literatura” (Silva Jr. *et al.*, 2012, p. 22).

É imprescindível frisar que, na escola em causa, o contato com os livros acontece de forma diária e faz parte da rotina dos/das educandos/as.

Assim sendo, a criança escolhe um livro exposto no painel e a professora, ou mesmo a própria criança, juntamente com a turma, lê, conta, folheia e explora a história do dia. Às segundas-feiras as crianças são levadas para a biblioteca da escola, com o objetivo de explorar os livros e realizarem, junto com a professora, a escolha do acervo que irá compor o mural da sala e, semanalmente, o painel se renova com novas literaturas.

É importante destacar que a prática de visita à biblioteca, faz parte do planejamento de aula, na medida em que se trata de uma excelente oportunidade de interação social e de reflexão acerca da diversidade racial. Coadunamos, pois, o ponto de vista de Silva Jr. *et al.* (2012, p. 27), segundo os quais “em todas as situações, o planejamento dos profissionais de Educação Infantil precisa contemplar a promoção da igualdade racial”.

Percebe-se, na figura 08, que a escolha dos livros expostos no painel, é feita de forma intencional (pela professora), embora espontânea pelas crianças. A proposta é a de que haja sempre à disposição das crianças literatura com a presença de pessoas negras em posições e lugares de destaque, de modo positivo, inclusive assumindo o protagonismo em fatos históricos e marcantes, os quais não se resumem somente ao processo de escravização colonial.

Além do mais, busca-se priorizar autores e autoras negras nas literaturas disponibilizadas. Uma vez que, “a importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber” (Ribeiro, 2019, p. 32).

Outro ponto importante se mostra na ênfase para com os povos indígenas, destacando os aspectos culturais, regionais, artísticos, econômicos, políticos e sociais desse grupo, que vão muito além do que é transmitido pelos meios de comunicação.

Nesta perspectiva, passamos, a partir de agora, a analisar e aprofundar a discussão em torno dos materiais pedagógicos disponibilizados no recinto escolar. Certamente, a análise e escolha desses materiais impactam diretamente no trabalho e no fazer pedagógico para aqueles/as que se propõem a fortalecer a educação antirracista e os letramentos raciais.

5.2 MATERIAIS PEDAGÓGICOS: ENTRE GANHOS E DESAFIOS

É relevante mencionar que a biblioteca da escola Ana Tourinho Junqueira Ayres é um espaço desenvolvido para oferecer aos/às alunos/as, da educação infantil ao ensino fundamental anos iniciais (1 ao 5º ano), o desenvolvimento do hábito pela leitura prazerosa.

Seu acervo demonstra diversidade de obras, incluindo literaturas clássicas infantis mundiais, como, por exemplo, *Branca de neve e os sete anões*, *Chapeuzinho vermelho*, *Cinderela* e *Pinóquio*. Além disso, oferece uma diversidade de livros pertencentes às literaturas afro centradas, afro-brasileiras e indígenas.

Figura 11 - Imagem de algumas literaturas afrocentradas, afro-brasileiras e indígenas



Fonte: arquivo fotográfico da autora – 2024.

Ao observar a imagem 11, podemos observar exemplares da literatura infantil e infanto-juvenil afro centrada, como também, um pequeno acervo sobre africanidades, o qual conta com obras sobre a história dos africanos no Brasil; personalidades e personagens; a influência africana em nosso idioma; jogos, brincadeiras e cantigas; culinária afro-brasileira; religião africana no Brasil; folclore e lendas, dentre outros temas.

Ademais, há algumas obras que retratam personagens, cultura e costumes dos povos indígenas. Convém salientar que essas obras não são maioria em números absolutos na biblioteca, são apenas alguns exemplares. Além disso, pelo fato de a biblioteca atender, também, alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental, a diversidade do acervo literário é maior, oportunizando aos/as educandos/as da educação infantil maior acesso a outros tipos de literaturas, às quais não fariam parte do acervo se fosse apenas o segmento da educação infantil.

Ainda assim, comparativamente com outras unidades educacionais da rede de segmento infantil, observa-se que o acervo de literatura afro-centrada, afro-brasileira e indígena da biblioteca da Escola Ana Tourinho Junqueira Ayres é muito significativo, haja vista que, em geral, outras bibliotecas seguem centradas somente nos famosos clássicos contos de fadas.

Segundo relatos de profissionais da escola, a escolha do acervo literário das escolas municipais ocorre por meio da disponibilização de um catálogo pelo site aos/as profissionais das escolas. São eles/elas, portanto, que sinalizam quais são de maior relevância.

Contudo, no fim do ano de 2023, a gestão escolar procurou a professora regente da turma da educação infantil para que ela sugerisse a escolha das novas obras que chegariam para a escola. Essa profissional, enquanto educadora antirracista em processo de formação

observou a oferta de livros afrocentrados e indígenas disponível pelo site, porém pelo fato de a escolha deste material demandar muita atenção, cuidado e tempo, optaram por fazer em momento oportuno, o qual ainda não aconteceu.

Promover uma educação antirracista não é uma tarefa simples, tampouco rápida. É essencialmente, **resistência** a todo o momento e, conseqüentemente, um desafio diário, haja vista que transmitir às crianças e aos adolescentes uma visão crítica sobre os diferentes grupos constituintes da história brasileira é, antes de tudo, resistir e lutar.

Segundo Cavalleiro (2001, p. 159), “teremos de lutar contra a história oficial, os meios de comunicação, a educação familiar e religiosa. É imprescindível a realização de um trabalho preventivo e educativo.”

Neste sentido, o debate proposto por esse trabalho científico é, antes de tudo, político, na medida em que seu escopo principal recai em evidenciar letramentos escolares antirracistas bem-sucedidos, destinados a crianças de um município periférico do estado da Bahia, contra um sistema e uma sociedade estruturalmente racista (Almeida, 2019). Entretanto, por mais que seja possível destacar práticas pedagógicas adequadas ao enfrentamento do racismo na educação infantil, os desafios seguem constantes.

Neste contexto desafiador, é possível destacar o recebimento, no ano de 2023, do acervo literário infantil, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) do município de São Francisco do Conde (BA), com os famosos contos de fadas.

Figura 12 - Acervo literário recebido pela escola em 2023.

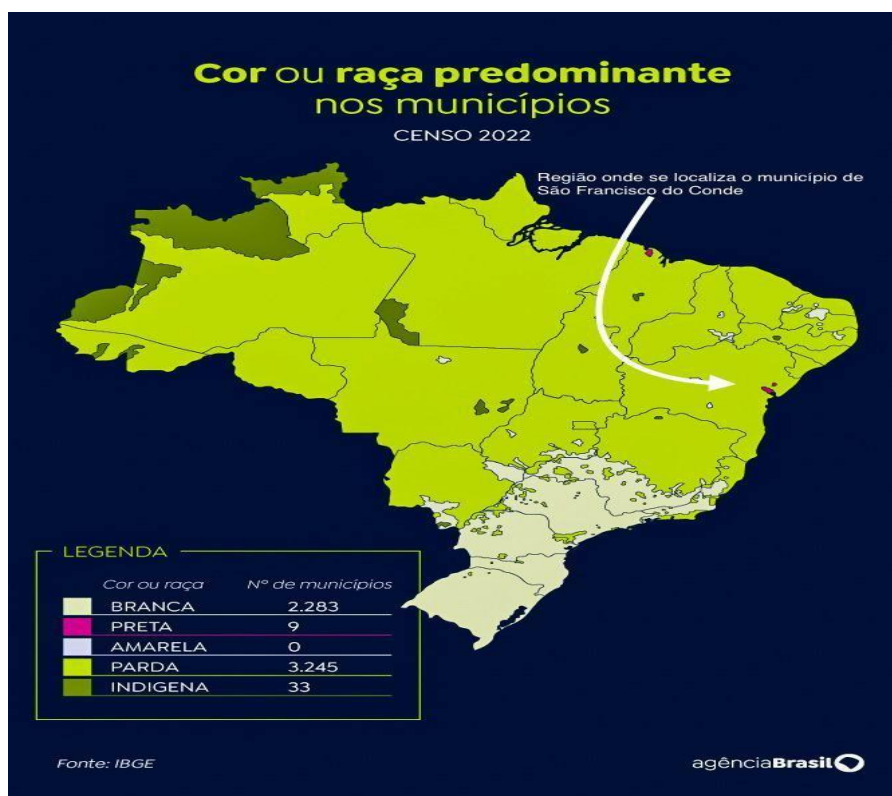


Fonte: arquivo fotográfico da autora – 2023.

Muito embora reconhecemos a importância dessas obras, enquanto cânone infantil, os personagens, histórias, culturas e etnias ali apresentados em nada representam os/as estudantes da escola analisada, público majoritariamente negro (preto e pardo), visto que de acordo aos dados do Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴⁶, São Francisco do Conde (BA) possui 38,7 mil habitantes, com 49,9% de população preta, 44,1% de pardos, 5,7% de brancos e menos de 1% de amarelos e indígenas.

Os números comprovam que o município é um dos maiores em relação ao quesito população negra (pretos/as e pardos/as) do país. Para melhor compreensão, passemos agora a analisar o mapa extraído da Agência Brasil de 2022⁴⁷.

Figura 13 - Mapa no quesito cor ou raça predominante nos municípios brasileiros, segundo o censo IBGE 2022



Fonte: Agência Brasil (2022).

O mapa expresso por meio da figura 13 retrata o quesito cor ou raça que predomina nos municípios brasileiros. Não coincidentemente, a grande maioria dos municípios que

⁴⁶ Censo 2022: quais são os 9 municípios do Brasil onde autodeclarados pretos são maioria. Disponível em: https://www.terra.com.br/nos/censo-2022-quais-sao-os-9-municipios-do-brasil-onde-autodeclarados-pretos-sao-maioria,b9c292c392abb68ade09388fe2a05648dgrwmsd1.html?utm_source=clipboard. Acesso em: 18 mar. 2024.

⁴⁷ Censo 2022: população parda supera a branca pela 1ª vez. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-12/censo-2022-populacao-parda-supera-branca-pela-1-vez>. Acesso em: 20 mar. 2024.

apresenta maior proporção de pessoas pretas está localizada no estado da Bahia, especificamente na Região do Recôncavo Baiano.

Segundo a pesquisa da Agência Brasil, oito municípios baianos têm população majoritariamente preta (Antônio Cardoso, Cachoeira, Conceição da Feira, Ouriçangas, Pedrão, Santo Amaro, São Francisco do Conde e São Gonçalo dos Campos), como mostra o mapa acima.

Em síntese, as obras enviadas pela Secretaria da Educação (figura 17) representam o inverso de uma educação antirracista, a qual busca priorizar a desconstrução de um currículo eurocêntrico. Segundo Eliane Cavalleiro (2001), “a utilização de material pedagógico ou de apoio que não contemple a diversidade dos alunos e alunas presentes na escola também colabora para reforçar a percepção de que em nossa sociedade determinado grupo é mais valorizado” (Cavalleiro, 2001, p. 153).

Corroborando com a fala da autora, salientamos a presença de racismo institucional (Almeida, 2019). De certo que a secretaria de educação é uma instituição de Estado e enquanto tal ela é mantenedora da ordem social, do poder e, portanto, reprodutora do racismo, de modo que “o racismo é parte da ordem social. Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido”, como salienta Almeida (2019, p.32).

Nesta vertente, é importante analisar o tratamento dado pelas instituições educacionais, no que se refere ao problema das desigualdades raciais, à reprodução de práticas racistas, como também, na promoção de ações efetivas que visem disseminar e motivar os letramentos e práticas antirracistas e combater o racismo. Silvio Almeida (2019) se dedica a compreender que:

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas (Almeida, 2019, p. 32).

Assim, perceber a ação ou omissão das instituições de Estado – no caso em questão, a secretaria de educação –, as quais detêm o poder e a ordem social, é fator de extrema relevância, pois o racismo institucional, apesar de “parecer” menos escancarado, do que o racismo individual possui, igualmente, poder altamente perigoso e devastador. Almeida (2019) referencia a obra *Black Power: Politics of Liberation in America*, de Charles V. Hamilton e Kwame Ture (nome africano adotado por Stokely Carmichael) e evidencia que:

O racismo institucional é “menos evidente, muito mais sutil, menos identificável em termos de indivíduos específicos que cometem os atos”. Porém, alertam os autores para o fato de que o racismo institucional “não é menos destrutivo da vida humana”. O racismo institucional se “origina na operação de forças estabelecidas e respeitadas na sociedade e, portanto, recebe muito menos condenação pública do que o primeiro tipo (Almeida, 2019, p. 29).

São necessárias, além da percepção e de denúncias do racismo individual e institucional, mudanças nas relações sociais, políticas e econômicas. Além do mais, são imprescindíveis ações de combate e de enfrentamento ao racismo estrutural, pois comportamentos individuais e processos institucionais são consequências de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (Almeida, 2019).

6 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS NA POTENCIALIZAÇÃO DA IDENTIDADE E DA ANCESTRALIDADE

O processo educativo se dá durante toda a trajetória de vida do sujeito, seja na família, na escola ou na comunidade na qual ele/ela esteja inserido/a. Neste trabalho acadêmico, a atenção recai, em especial, à educação escolar, cenário educacional que promove o aperfeiçoamento de competências e habilidades formais, exigidas por essa sociedade grafocêntrica, as quais contemplam elementos cognitivos, sociais e pessoais a serem desenvolvidos pelos/as estudantes.

Nesse sentido, Ricardo Baquero (1998) referencia a visão de Lev Vygotsky para enfatizar que “da perspectiva vygotkiana, e não apenas dela, pode-se falar legitimamente de um “impacto” cognitivo da escolarização, de um rumo particular dos processos de desenvolvimento formados no seio das práticas escolares” (Baquero, 1998, p. 76).

No momento contemporâneo, a educação tem sido conduzida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴⁸, documento de caráter normativo que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2020, p. 6).

De forma geral, a BNCC contempla o desenvolvimento de **competências**, isto é, a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), de **habilidades** (práticas,

⁴⁸ **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2024.

cognitivas e socioemocionais), e de atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Assim, este documento elenca dez competências que devem ser desenvolvidas, de maneira geral, na educação básica, são elas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

Além das competências e habilidades gerais, existem também, aquelas denominadas de específicas, às quais devem ser desenvolvidas dentro de cada área de conhecimento e disciplina.

É importante mencionar que o desenvolvimento dessas competências elencadas na BNCC vão ao encontro do artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁴⁹, quando evidencia que a educação tem por finalidade o desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, a educação oferecida no ambiente escolar não envolve apenas o desenvolvimento de conteúdos pragmáticos e o cumprimento de carga horária, mas oportuniza a construção da formação humana para a vida.

Nesta linha de pensamento, é importante conceituar os *projetos pedagógicos*, visto que os projetos educacionais⁵⁰ — também chamados de projetos pedagógicos — são planos de ação com o objetivo de estruturar a proposta de educação de uma instituição de ensino.

Além do mais, são fundamentais para o avanço do ensino e aprendizagem, contribuem com a aproximação entre escola, família e comunidade, potencializam o protagonismo dos/as educandos/as, aumentam a autoestima das crianças, como também, intensificam o desenvolvimento de um ambiente mais acolhedor.

É interessante refletir sobre o fato de que a ideia de trabalhar com projetos pedagógicos, na escola, surgiu no final dos anos 80 no século XX⁵¹ e passa a existir a partir da metodologia de ensino socio-construtivista, que toma corpo e se desenvolve a partir de 1990.

⁴⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

⁵⁰ Disponível em: <https://fazeducacao.com.br/projetos-educacionais/#:~:text=Os%20projetos%20educacionais%20%E2%80%94%20tamb%C3%A9m%20chamados,d e%20uma%20institui%C3%A7%C3%A3o%20de%20ensino>. Acesso em: 16 jan. 2024.

⁵¹ Souza, Santos e Santos (2020). Os estudos sobre a Pedagogia de Projetos voltados à dimensão educacional surgiram no âmago do movimento da Escola Nova, no século XX; alguns escritores que inspiraram com suas teorias a organização dessa escola foram Jean Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel e John Dewey. Já no Brasil, a partir de 1930, teve início o movimento “ensino para todos”. Anísio Teixeira foi o responsável por resgatar a proposta da Escola Nova e introduzi-la como de filosofia da educação e da prática pedagógica, adequando-a à situação da escola pública brasileira.

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), do município de São Francisco do Conde (BA), elege, anualmente eixos temáticos para toda a rede e, a partir disso, direciona às suas unidades educacionais para a escolha de eixos temáticos que a unidade deseja desenvolver no ano letivo.

Nessa perspectiva, a escola municipal Ana Tourinho Junqueira Ayres relaciona o trabalho pedagógico, pautado em temas e subtemas, seguindo as orientações dos eixos temáticos da SEDUC, com os seus projetos⁵² pedagógicos. A proposta de trabalho da escola busca, por meio de sequências didáticas, desenvolver a interdisciplinaridade, a contextualização e os fatores de relevância na formação humana com a realidade social das crianças que frequentam esse espaço. Assim, a escola desenvolve os temas dos projetos, através de reuniões pedagógicas coletivas, envolvendo toda equipe pedagógica que prioriza a realidade social e local dos educandos/as, como também, busca proporcionar uma educação mais humanizadora e acolhedora, promovendo o pensamento crítico e o protagonismo dos/as estudantes desse ambiente escolar.

Compreende-se que o trabalho com projetos pedagógicos apresenta fundamental contribuição ao processo educacional, pois ele “visa à re-significação do espaço escolar, transformando em um espaço vivo de interações aberto ao real e as suas múltiplas dimensões. O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino/aprendizagem” (Vieira⁵³, 1998, p. 2).

Trabalhar com projetos pedagógicos e/ou pedagogia de projetos é oportunizar uma metodologia que pressupõe relacionar os conhecimentos escolares aos saberes e experiências sociais vivenciados pelos estudantes, para que esse conhecimento escolar tenha significado em sua vida prática e cotidiana, contribuindo na resolução das adversidades e problemas políticos, socioculturais e econômicos que acontecem ao longo das vivências.

Nessa direção, a escola Ana Tourinho Junqueira Ayres busca oferecer aos/às seus/suas alunos/as, para além do ensino de conteúdos, a escuta atenta e o olhar sensível com a realidade dos educandos/as e de sua comunidade, seus anseios e perspectivas e, acima de tudo, com a construção da consciência crítica e formação humana. Assim, segundo Silva Jr. (2012):

⁵² Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/trabalhando-projetos.htm>. Acesso em: 15 jan. 2024.

⁵³ VIEIRA, Fábila Magali Santos. *Pedagogia por Projetos*. 1998. Disponível em: https://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/ied01/arqs/atvf_PedagogiaDeProjetos.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

Os projetos permitem uma inserção entre temas/ conteúdos de diferentes eixos de trabalho. Integram sempre sequências didáticas, mas têm propósitos sociais e comunicativos compartilhados com as crianças. Por exemplo, aprender sobre lendas africanas para apresentá-las em um sarau. Esses projetos têm em geral duração de meses, ou de todo o semestre (Silva Jr. *et al.*, 2012, p. 28).

Partindo desse pressuposto, a escola em questão busca desenvolver projetos que visem, também, à conscientização e à valorização da cultura e história africana e afro-brasileira, como também, da população indígena, dentro do currículo e das atividades pedagógicas. Convém aqui expor uma linha do tempo com o processo de evolução da escola para com as questões étnico-raciais no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas (cf. figura 18).

Figura 14 - Linha do tempo do processo evolutivo das questões étnico-raciais da escola Ana Tourinho Junqueira Ayres



Fonte: elaboração própria.

É perceptível o quanto a escola evoluiu, significativamente, no decorrer do tempo com o aumento da inserção de práticas pedagógicas envolvendo os letramentos e questões étnico-raciais ao definir a temática de seus projetos. Além disso, cabe refletir que nos anos de 2022 e 2023, a SEDUC disponibilizou os seguintes eixos temáticos:

- 1- Território, Cultura e Identidade;
- 2- Linguagens, tecnologias e cidadania;
- 3- Meio ambiente, diversidade e trabalho;

4- Valores, convivências e projeto de vida.

Em 2022, por meio de reuniões e encontros pedagógicos, envolvendo o corpo docente, a gestão e a coordenação da unidade educacional, a equipe pedagógica analisou, debateu e escolheu, por unanimidade, o eixo 2 (Linguagens, tecnologias e cidadania), que foi justificado pelo contexto pós-pandemia e de ensino remoto, uma vez que com a expansão dos aparatos tecnológicos e as várias tentativas de conexão com as famílias e estudantes, percebeu-se a necessidade de reflexão e diálogo sobre o conectar com o outro através dos meios tecnológicos audiovisuais e multimídia.

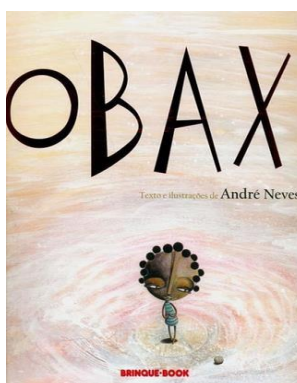
No mês de julho do mesmo ano, período de retorno às aulas presenciais, pós-pandemia da Covid-19, a unidade educacional desenvolveu o subtema: *Conectando saberes e diversidade*, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem que contemplasse as mais diversas formas de conexão entre os/as educandos/as em período remoto, relacionando-o com os seus projetos pedagógicos.

Dentre os projetos desenvolvidos na escola, em especial na turma da educação infantil, podemos destacar alguns como: “*Obax*” (2022) e, dentro da proposta “*África, berço da humanidade*” (projeto desenvolvido pela escola em geral), a turma da educação infantil propôs o estudo: “*De África ao Recôncavo*”(2022). Logo abaixo, abordaremos com mais detalhes cada um desses projetos da educação infantil.

6.1 OBAX: A MENINA QUE SONHAVA COM A CHUVA DE FLORES

No mês de setembro de 2022, a escola se preparava para desenvolver temáticas relacionadas à primavera – de certo que esse mês possibilita imersão em diversos fatores baseados nesta estação do ano. Assim, a turma da educação infantil, por escolha da professora regente, escolheu trabalhar a obra infantil, *Obax* (2010), de autoria e ilustrações por André Neves, o qual se dedica à arte de escrever e de ilustrar livros para a infância.

Figura 15 - Imagem do livro OBAX (2010)

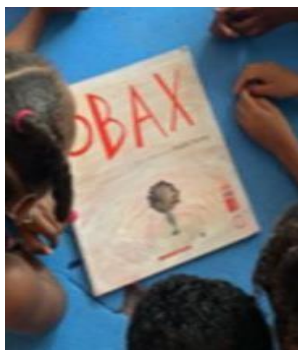


Fonte: Página do Pinterest.

Através da história de Obax (palavra africana que significa “flor”), a turma embarcou numa aventura ao lado da menina curiosa e sonhadora que mora no oeste da África. Através dela, a classe conheceu um pouco da cultura, das tradições e das mulheres daquela região. Foi um verdadeiro passeio pelo colorido do continente africano, pelas palavras e expressões, pelos costumes, pelas vestimentas, manifestações artísticas, paisagens, pelos significados e artes dos grupos étnicos distribuídos pela Nigéria, Costa do Marfim, Senegal, Mauritânia e Mali, que se fazem presentes na história de Obax.

Ademais, esteve em causa a representatividade e a potência de uma menina preta, com cabelo cheio de *birotes*⁵⁴—penteados femininos, em que se reúnem os cabelos no alto da cabeça—, que decide viajar nas costas do seu amigo elefante *Nafisa* (palavra africana que significa “pedra preciosa”), em busca da chuva de flores, mas essa viagem lhe proporciona muito mais emoções e descobertas.

Figura 16 - Imagens dos primeiros momentos com a história de OBAX



Fonte: arquivo fotográfico da autora – set. 2023.

⁵⁴ Birote: Segundo registra Houaiss, birote ou pirote é um tipo de penteado em que um “apanhado de cabelo é enrolado em espiral ou em forma de concha, e fixado na cabeça por meio de grampos, varetas, fios elásticos etc”. HOUAISS, 2001, p. 832. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-pequenas-grandes-coisas-da-vida-a-africa-que-se-mostra-ao-brasil/>. Acesso em: 16 jan. 2024.

Inicialmente, esse livro seria explorado somente com a turma infantil, mas a história é tão cativante e convidativa para se abordar a cultura, tradições e costumes africanos, que ganhou uma proporção maior, a ponto de se tornar tema central da unidade e destaque nos murais da escola.

O que direcionou a escolha desta obra foram os seguintes objetivos: 1) reconhecer em nós as características físicas da nossa ancestralidade, no intuito da valorização e do respeito dos diferentes modos de ser e de estar no mundo; 2) conhecer a cultura dos povos que vivem na África Ocidental e/ou Oeste da África; 3) despertar a curiosidade pelas tradições desses povos e suas respectivas aldeias; 4) promover a representatividade; 5) estimular a imaginação e a criatividade.

Esse projeto pedagógico é alicerçado em uma obra de literatura infantil e está situado no contexto da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica, como também, consiste em uma experiência positiva de letramento antirracista, ao visar o combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo por meio de uma prática pedagógica de leitura e de escrita.

Tal como anteriormente debatido na seção três, após 20 anos de promulgação da Lei 10.639/2003, segue sendo urgente e necessário a ampliação do repertório de conhecimentos positivos sobre esse imenso continente chamado África, o qual ainda é representado de forma distorcida e estereotipada na cultura, na política, na estética, nos materiais didáticos e nas informações que circulam nos meios de comunicação.

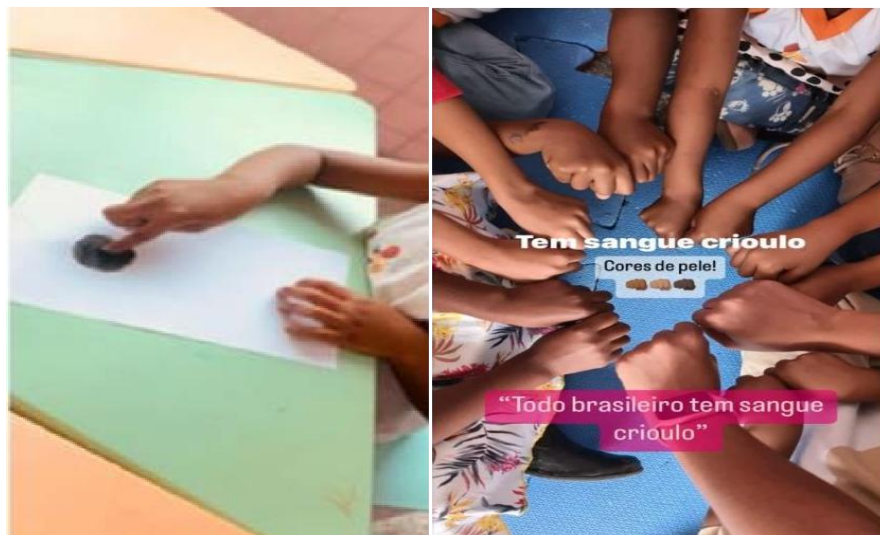
Assim, por meio do projeto pedagógico cujo mote é **Obax**, a turma debateu, inicialmente, sobre os tons de pele, especialmente, sobre a cor preta que é a cor da nossa personagem principal. Nessa abordagem, o objetivo central é despertar a consciência crítica das crianças e de todos/as os/as envolvidos/as acerca da diversidade racial, com seus múltiplos tons de pele, além da multiplicidade cultural, étnica e linguística, de credos e de religiões que existem, especialmente, no Brasil⁵⁵.

De acordo com o artigo *Marcas genéticas da miscigenação*, publicado pela Revista Pesquisa Fapesp, no ano 2000, três em cada cinco brasileiros, o equivalente a cerca de 95 milhões de pessoas, carregam em cada célula do corpo uma herança genética que provém dos povos indígenas ou dos povos africanos e se preservou por meio das mães ao longo das gerações.

⁵⁵ Marcas genéticas da miscigenação. *Revista Pesquisa FAPESP*. n. 52, 2000. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/marcas-geneticas-da-miscigenacao/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

Ainda que não se traduza necessariamente, em traços ou características do corpo, rosto, cabelo ou mesmo na cor da pele, a miscigenação entre os povos constituidores da população brasileira é maior do que se presumia.

Figura 17 - Imagens das crianças realizando atividades



Fonte: Arquivo fotográfico da autora – 2022.

Na figura 17, cena 1, a aluna está pintando a nossa personagem principal, **Obax**. Percebe-se que a cor usada é a tinta preta, enfatizando a importância da pele negra (preta e parda). Por sua vez, na cena 2 da figura 17, a professora convida as crianças a perceberem a beleza da sua pele, com sua respectiva diversidade de tons. Posteriormente, ainda relacionado com a história de **Obax**, foi proposto uma atividade no espelho que convidou todas as crianças a participarem.

O uso do espelho vai além do simples olhar-se. Fundamentalmente, a proposta é a de enxergar verdadeiramente de forma sensível e carinhosa, a beleza que existe em cada rosto, pele, cabelo, enfim nas características individuais e peculiares de cada criança. De certo que “o cuidar de si mesmo, o olhar-se com atenção e assumir as ações para o seu próprio bem-estar são atitudes que se aprendem desde pequeno” (Silva Jr. *et al.*, 2012, p. 32) e a escola é uma grande propulsora de momentos que viabilizem a construção da identidade.

Figura 18 - Imagem do mural principal da escola, situado no lado direito do pátio



Fonte: arquivo fotográfico da autora – 2022.

Figura 19 - QR code para acesso ao vídeo com detalhes do painel de Obax



Fonte: arquivo pessoal (2022)

O pátio da escola abriga dois murais centrais, um do lado esquerdo e o outro do lado direito. Assim sendo, por meio da figura 19, o mural do lado direito retrata o baobá com a chuva de flores na primavera da escola. Em cada flor, haverá a foto de um/a integrante da unidade educacional, em especial, das crianças.(vide QRcode do vídeo para visualização completa desse painel).

Desse modo, conceitos como representatividade, criatividade, valorização e respeito para com a nossa ancestralidade alicerçam o projeto pedagógico. Ainda na figura 19, há dois nichos (um azul e outro rosa), os quais foram pensados para se colocar livros, a fim de que as crianças tenham livre acesso e uso, uma vez que esse espaço é delas e para elas. Nesse sentido, a ampliação do repertório de letramentos das crianças torna-se parte integrante dos projetos pedagógicos, na medida em que diferentes tipos de textos estão acessíveis aos/às estudantes, de forma prazerosa.

Figura 20 - Imagem do mural principal da escola, situado no lado esquerdo do pátio.



Fonte: arquivo fotográfico da autora – 2022.

A figura 20 revela o lado esquerdo do mural, destacando as obras de arte construídas pelas crianças. Cada espaço contém uma releitura de algumas obras de arte. Assim sendo, no canto inferior esquerdo, observam-se girassóis, flores e borboletas – as quais se propõem a fazer uma releitura da obra “*Girassóis*” de Van Gogh–, desenvolvidas pelas crianças da educação infantil. Posteriormente, percebe-se a mistura e criatividade no desenvolvimento de algumas outras obras, dentre elas “*Primavera*” de Romero Brito e “*Manacá*” de Tarsila do Amaral, produzidas pelas demais turmas do ensino fundamental (anos iniciais, 1º ao 5º ano).

Figura 21 - Painel centralizado na entrada da diretoria da escola



Fonte: arquivo fotográfico da autora – out. 2022.

Na figura 21, percebe-se o cuidado e o carinho das crianças da educação infantil na construção da pequena Obax e da árvore Baobá. Além disso, revela-se o quanto os corredores

da escola representam palco fundamental para demonstrar a representatividade afro-brasileira e a importância das crianças e de suas produções.

Ainda dentro dessa proposta, recebemos a visita da equipe do projeto de extensão “*Facul das crias: brinquedoteca e roda de conversa*”⁵⁶, criado em janeiro 2019 e vinculado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, situado na cidade de São Francisco do Conde-BA, que se dedica ao cuidado e atenção às crianças da comunidade unilabiana (filhos e filhas de estudantes, do corpo docente e do corpo técnico-administrativo).

Esse projeto foi criado pela Profa. Dra. Layla Pedreira Carvalho, que lecionou na UNILAB, Campus Malês. Além dela, o projeto conta com Profa. Dra. Míghian Danae e com 6 bolsistas, dentre eles/as: 2 angolanos/as, 1 guineense e 3 brasileiras. A *Facul das crias baseia-se em Ubuntu*⁵⁷, palavra originária nos idiomas *zulu* e *xhosa* do sul do continente africano e tem como significado a humanidade para todos.

Logo, a filosofia *Ubuntu* se fundamenta em uma ética da coletividade, representada, principalmente, pela convivência harmoniosa com o outro e baseada na categoria do “nós”, como membro integrante de um todo social.

Nesta perspectiva, a *Facul das crias* foi convidada para participar de uma atividade com a turma da educação infantil e demais turmas da escola Ana Tourinho Junqueira Ayres. Percebeu-se que a visita proporcionou às crianças momentos de ludicidade com contações de histórias, brincadeiras, pinturas e demonstrações de brinquedos e bonecos/as que as crianças, principalmente, da educação infantil, abraçaram e demonstraram afeto.

Ao analisar a situação em questão, percebe-se que foi uma visita enriquecedora e a troca de experiências entre as crianças, docentes, participantes do projeto e demais envolvidos foi muito divertida, acolhedora e proveitosa. Em alguns momentos, as crianças se demonstravam curiosas e questionavam aos graduandos bolsistas sobre seu país de origem, sua cultura, tradição e os motivos que fizeram vir para São Francisco do Conde (BA).

O objetivo desta proposta foi conhecer e aprender mais sobre o projeto de extensão *Facul das Crias*, como também, aprender mais sobre as pessoas que o compõem, uma vez que o grupo é formado por pessoas de diferentes nacionalidades, como especificado

⁵⁶ Kutano Filmes. *Brincar das Crias*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L8gEMwqPG84>. Acesso em: 22 mar. 2024.

⁵⁷ Revista *Semiárido De Visu*. Fundamentos da filosofia Ubuntu: afro perspectivas e o humanismo africano. Kellison Lima Cavalcante. Instituto Federal Sertão Pernambucano. Disponível em: <https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiaridodevisu/article/view/1094#:~:text=Kellison%20Lima%20Cavalcante-Resumo,significado%20a%20humanidade%20para%20todos>. Acesso em: 22 mar. 2024.

anteriormente, suas respectivas histórias de vida, perspectivas, anseios e curiosidades do seu país.

6.2 PROJETO: DE ÁFRICA AO RECÔNCAVO

Ainda no ano de 2022, a escola Ana Tourinho Junqueira Ayres iniciou o projeto intitulado “*África, berço da humanidade*”, que se pautava na valorização dos saberes dos nossos ancestrais africanos. É preciso mencionar, mais uma vez, que todos os temas e projetos desenvolvidos pela escola é escolhido pela equipe pedagógica, através das reuniões nomeadas de planejamento coletivo, em que o processo de construção dos temas e projetos em si parte da realidade social, econômica, cultural e política dos educandos/as e comunidade em que estão inseridos.

Além disso, a escola propõe, através dos projetos, desenvolver a formação da consciência crítica, transformadora e humana aos/as estudantes, promovendo o desenvolvimento dos letramentos de resistência e/ou reexistência, como também a pedagogia culturalmente sensível, pois a escola se propõe a pensar, primeiramente, a cultura dos estudantes.

Convém mencionar que as temáticas e projetos são abordados e desenvolvidos por todas as turmas da escola, mas cada turma com seus mediadores desenvolvem, à sua maneira, as propostas desenvolvidas pela equipe. Assim sendo, os projetos, em geral, desenvolvidos ao longo do ano letivo, evidenciaram uma preocupação e sensibilidade com as relações étnico-raciais, principalmente, a reflexão sobre os povos (negros e indígenas) que foram fundamentais para a construção da sociedade brasileira contemporânea.

Vários temas foram abordados, dando foco à valorização dos saberes milenares e civilizatórios dos nossos ancestrais africanos, indo ao encontro do artigo 26-A, acrescido à LDB, através da Lei 10.639/2003, que incide sobre o conteúdo do currículo oficial da rede de ensino, ao incluir o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Além disso, o projeto pedagógico *África, berço da humanidade* dialoga também com os objetivos das *Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004)⁵⁸, a qual define

⁵⁸ *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_par

os seguintes objetivos: a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Além disso, objetiva-se ainda o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. Logo, esse projeto pedagógico é a materialização didática desses documentos normativos.

Sendo assim, o objetivo principal desse projeto foi o de promover, através de ações pedagógicas, o conhecimento e a reflexão das influências dos nossos ancestrais africanos, não somente na cultura, dança, moda, cores e músicas, mas também, do conhecimento das civilizações e atividades milenares desses povos dentro da arquitetura, política, economia e relações sociais do Brasil, especialmente, com o estado da Bahia, uma vez que “muitas lembranças devem estar presentes em nós e precisamos reativar este contato com nossas origens, e fazer a viagem de volta para conhecer, descobrir de onde provém nossa Ancestralidade Milenar, tendo orgulho disso” (Silva, 2007, p. 12).

Convém destacar, também, que o público-alvo do projeto envolveu alunos/as, docentes e equipe pedagógica, com duração de dois meses. O início das atividades se deu em 22 de outubro de 2022 (com planejamento coletivo, discussões e planos de aula) e o encerramento ocorreu em 30 de novembro de 2022 (com apresentações, discussões e oficinas).

Este projeto resultou em grandes aprendizados, descobertas e reflexões. Além disso, percebeu-se, durante todo o projeto, o engajamento e a euforia das turmas, pois as crianças demonstraram surpresa com a descoberta de fatos desconhecidos. Ademais, ainda havia alegria nos semblantes, sensação de pertencimento e, em muitas situações, orgulho da nossa ancestralidade e identidade, conforme o brilho no olhar das crianças denunciava. Nesse contexto, bell hooks (2018) nos convida a refletir, a partir de sua experiência, o lugar convidativo, acolhedor, prazeroso e estimulante que a escola, mais especificamente, a sala de aula pode ser:

O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem.[...]. Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais (me inspirei nas estratégias que as professoras do ensino fundamental usavam para nos conhecer), e a interação com eles teria de acompanhar suas necessidades (nesse ponto Freire foi útil). A reflexão crítica sobre minha experiência como aluna em salas de aula tediosas me habilitou a imaginar não somente que a sala de aula poderia ser empolgante, mas também que esse entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria, e até promovê-la. Mas o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade de sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida (Hooks, 2013, p. 16-17).

Assim, pensar a sala de aula – ou mesmo o espaço escola, em geral – é sem dúvidas, promover momentos em que as crianças e também os mediadores se sintam bem e realizados. É importante evidenciar o quanto os resultados desse projeto nos deixaram extremamente felizes, pois parafraseando Silva (2007), nós, enquanto educadores e educadoras precisamos ser cada vez mais comprometidos/as e engajados/as com o futuro de nossos/as alunos/as a conhecer, analisar criticamente e superar as imagens negativas herdadas da história, dos livros, da literatura colonial e eurocêntrica ainda presentes entre nós, porquanto

A educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados. É condição para a realização de uma educação anti-racista o reconhecimento da diversidade presente nas escolas somado ao compromisso por parte dos educadores. Pois, a educação anti-racista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania (Cavalleiro, 2001, p. 149).

Partindo desse pressuposto, a educação infantil, desenvolveu temáticas, às quais possibilitaram que as crianças refletissem sobre as nossas heranças, desde a antiguidade, até os dias atuais, trabalhando com o subtema “De África ao Recôncavo”.

Figura 22 - Imagem do projeto De África ao Recôncavo



Fonte: arquivo fotográfico da autora – out. 2022.

A imagem evidencia os painéis da turma da educação infantil no dia da culminância do projeto. É importante destacar que neste mesmo dia aconteceram apresentações das turmas acerca dos temas trabalhados. A turma da educação infantil propôs conhecer e observar as influências africanas, partindo do macro (Brasil/Bahia) para o micro (Recôncavo Baiano), em especial, na Ilha do Paty, localizada no município de São Francisco do Conde (BA). Por meio da figura 23 (cena 1) é perceptível o mapa do continente Africano, do Brasil e de São Francisco do Conde (BA), todos realizados pelas crianças da educação infantil com o auxílio dos/as mediadores/as

Neste sentido, por meio do mapa do continente africano, a turma do infantil, primeiramente, buscou analisar e refletir acerca da sua localização geográfica⁵⁹, compartilhando a sua imensidão e enfatizando ser este um continente e não um país, localizado ao sul da Europa e sudoeste da Ásia, banhado pelo oceano Atlântico, Índico e pelo Mar Mediterrâneo.

Sua extensão territorial o coloca como o terceiro maior continente do mundo e o único que se estende do hemisfério Norte ao hemisfério Sul. Além do mais, é formado por 54 países e sua população é estimada em cerca de um bilhão de pessoas.

Posteriormente, dedicou-se a pensar sobre os países que compõem esse continente, dando foco, especialmente, ao norte da África, como o Egito. Nesse contexto, Silva (2007) nos convida a pensar que a civilização egípcia possuía

⁵⁹ HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

Alto nível de domínio técnico em várias áreas: arquitetura (construção das pirâmides) mumificação (conhecimento de anatomia, fisiologia) irrigação (conhecimento das vazantes e enchentes do Rio Nilo), escrita (hieróglifos que já foram interpretados), domesticação de animais. Até no campo da estética feminina: foi encontrado pó de Henna, produto vegetal usado para tingimento de cabelo (Silva, 2007, p. 11).

Fatos como esses nos levam a entender o quanto a história foi manipulada⁶⁰ e distorcida em prol daqueles que tentavam, de todas as maneiras, alegar sua superioridade, através dos estereótipos raciais e fortalecer a discriminação e o preconceito. Nesse sentido, Silva (2007, p. 13), salienta que “os europeus, para justificarem a pseudo-superioridade dos brancos sobre os negros africanos, e sua “missão civilizatória” criaram um mecanismo eficaz: eles “retiraram” o Egito da África, inventando uma categoria conceitual: culturas mediterrâneas”.

Segundo a autora, tudo isso pode ser comprovado nas exposições feitas em museus europeus de grande destaque, como exemplo o Museu Britânico⁶¹ e o Louvre⁶², os quais abarcam diversas salas com muitas exposições de materiais africanos que, coincidentemente, são frutos de saques, contrabando e roubos. Em contrapartida, em outras salas afastadas dessas, encontram-se as peças egípcias denominadas de “etruscas, helênicas...sob o título: *Culturas Mediterrâneas*” (Silva, 2007, p. 13).

Nesse sentido, a turma da educação infantil abordou as construções das pirâmides e estruturas egípcias, sinalizando o quanto as técnicas desses povos nos influenciaram na arquitetura, pois “quando se fala de civilização antiga, de cultura clássica, as pessoas quase sempre citam a Grécia ou Roma, ou mesmo o Egito. Mas, as pessoas se “esquecem”, ou não sabem, que o Egito⁶³ fica no continente africano. (Silva, 2007, p. 13). Notadamente, ainda é imperioso reconhecer os impérios e reinos de Gana, do Mali, de Oyo, de Songai, do Gabu, de Ndongo e de Matamba⁶⁴. Além disso, provêm também da África as atividades de agricultura, irrigação, a fundição do ferro:

⁶⁰ Cf. NGOZY, Chimamanda Adichie. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

⁶¹ O Museu Britânico está localizado em Londres (Inglaterra), no bairro de Bloomsbury. Ele foi fundado em 7 de junho de 1753, depois da aprovação do **Rei George II**. Disponível em: <https://recreio.uol.com.br/noticias/escola/museu-britanico-o-maior-e-mais-antigo-do-reino-unido.phtml> Acesso em: 22 de janeiro de 2024.

⁶² O Louvre é uma antiga residência real que acabou se tornando o maior museu do mundo ao longo do tempo. Caminhar por ela é como viajar por quase 10 mil anos de história. O palácio está dividido em três alas (Richelieu, Sully e Denon), que o convidamos a descobrir por si mesmo. Disponível em: <https://www.louvre.fr/es/explora>. Acesso em: 17 mar. 2024.

⁶³ Os egípcios marcaram sua ascendência civilizatória sobre povos e civilizações que beiravam o Mar Mediterrâneo: assírios, cretenses, hititas, persas (atualmente os iranianos), os helênicos, entre outros. (Silva, 2007, p. 13)

⁶⁴ KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África: metodologia e pré-história da África*. Vol. 1. Brasília: UNESCO, 2010.

[...] Os botânicos afirmam que muitos dos grãos alimentícios africanos evoluíram a partir de plantas locais, o que contradiz a ideia antiga de historiadores de uma difusão da agricultura a partir de um único lugar, o crescente fértil do Oriente Médio. Ou seja, a agricultura nasceu na África [...] O cultivo de vegetais surgiu quando as populações descobriram que tubérculos, como o inhame, poderiam se renovar caso fossem cultivados (Pantoja, 2011, p. 21- 22).

Assim, a escola Ana Tourinho Junqueira Ayres, enquanto espaço de partilha de conhecimento, busca inserir em suas práticas pedagógicas e projetos, temas e discussões acerca da população africana, uma vez que “a ancestralidade africana, milenar, nos é ocultada em sala de aula, nos livros didáticos, nos programas de televisão, no dia a dia de nossas vidas, por essa razão quase nada sabemos sobre o assunto” (Silva, 2017, p. 13).

É por esses e tantos outros motivos que os letramentos e as práticas antirracistas precisam, urgentemente, fazer parte do currículo de toda a educação básica, como também, da missão das unidades educacionais.

Logo depois da atividade com os mapas e as civilizações antigas, a turma em questão abordou a influência da cultura africana /afro-brasileira através de jogos e brincadeiras, com o intuito de conhecer, explorar e valorizar a contribuição dessa diversidade e belezuras inseridas na sociedade brasileira. Além disso, por meio de atividades lúdicas, a proposta do projeto pedagógico foi de potencializar o enfrentamento ao racismo, a estereótipos e à discriminação, como também, favorecer, de forma positiva, o processo de ensino/aprendizagem. Pois,

ter como horizonte a ludicidade não significa falta de enfrentamento sério das desigualdades sociais. Focar na ludicidade africana e afro-brasileira é afirmar a urgência de valorização da corporeidade, da cultura, da história e da ancestralidade negras (PINTO *et al.*, 2022, p. 6).

Assim, a turma direcionou ações pedagógicas em alguns jogos e brincadeiras africanas, compreendendo o contexto, história e importância no cenário infantil. Conforme destacam Pinto *et al.*(2022), em *Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras*:

Apostar no lúdico como estratégia para a educação das relações étnico-raciais não é uma forma ingênua de olhar a realidade, mas uma maneira criativa e propositiva de fruir outras relações sociais, pautadas na reciprocidade, no respeito e na afirmação da diversidade e da diferença como direitos (Pinto *et al.*, 2022, p. 6).

Nesse sentido, a turma abordou as seguintes brincadeiras:

- **“Terra-mar”**: é uma brincadeira originária de Moçambique⁶⁵. Hercinia Chena Azarias Wasse (2022, p.58) a descreve como:

Uma longa reta riscada no chão. De um lado, escreve-se “terra” e do outro, “mar”. No início, todas as crianças podem ficar do lado da terra. Ao ouvirem “mar!”, todas devem pular para o lado do mar. Por sua vez, ao ouvirem “terra!”, pulam para o lado da terra. Quem pular para o lado errado é eliminado da rodada. O último a permanecer sem errar, vence (Wasse, 2022, p. 58).

- **“Animais do safari”**: Mais adiante, a turma embarcou em uma linda aventura pelo safari, que na língua *swahili*⁶⁶(oficial do Quênia, Tanzânia e Uganda) significa jornada e/ou viagem. O objetivo geral foi conhecer a origem, habitat dos animais que ali vivem e estimular a criatividade, oralidade e imaginação. Como já havíamos conhecido um pouco do território Oeste do continente africano, através da história de Obax, decidimos agora conhecer um pouco da África do Sul, onde se concentra o Parque Nacional Kruger⁶⁷, o qual é a maior reserva de animais na África do Sul e um dos maiores santuários da fauna selvagem do mundo. Nessa direção, os animais⁶⁸observados neste projeto foram: o leão, o elefante e o macaco. A escolha se deu pela curiosidade e entusiasmo das crianças diante dessas espécies. Além de conhecer e explorar estes animais, as crianças foram convidadas a fazer dobraduras, pinturas, recortes, colagem, manipulação de materiais diversos, assistir a vídeos, ouvir sons, perceber as cores, dentre tantas outras atividades. Cabe ressaltar o quanto a turma e todos os participantes se mostraram envolvidos e empenhados no desenvolvimento desta proposta.

- **Culinária afro-brasileira**: posteriormente, a turma da educação infantil explorou um pouco da culinária africana e sua influência na cultura afro-brasileira. Alguns pratos foram abordados como exemplo da feijoada – apesar de existir controvérsias entre os estudiosos sobre a origem deste prato ser derivado do cozido português. A investigadora Flávia Portela

⁶⁵ Moçambique, oficialmente designado como República de Moçambique, é um país localizado no sudeste do continente africano, banhado pelo Oceano Índico a leste e que faz fronteira com Tanzânia ao norte; Malawi e Zâmbia a noroeste; Zimbabwe a oeste e Essuatíni e África do Sul a sudoeste. A capital e maior cidade do país é Maputo. A única língua oficial de Moçambique é o português, falado como segunda língua por cerca de metade da população. Entre as línguas nativas mais comuns estão o macua, o tsonga e o sena. A população de cerca de 29 milhões de pessoas é composta predominantemente por povos bantos (Pinto *et al.*, 2022 p. 54).

⁶⁶ *Swahili* (língua oficial do Quênia, Tanzânia e Uganda) significa jornada e tal idioma tem origem árabe, onde a palavra safari vem de *sáfara* (viajar). Ou seja, o tema tem tudo a ver com este site e comigo, uma apaixonada por animais, fotografia e viagens.

⁶⁷ **Parque Nacional Kruger**. Disponível em: <https://www.rhinoafrica.com/pt/destinos/parque-nacional-kruger/2651>. Acesso em: 22 jan. 2024.

⁶⁸ Uma vez que é grande a dimensão do quantitativo de animais que existem neste território e seria impossível conhecer a todos, com a devida atenção e detalhes, no curto espaço de tempo, este recorte de apenas alguns animais fez-se necessário.

aponta que a feijoada foi sim uma **invenção africana**⁶⁹, feita em terras brasileiras e surgiu de um preparo com os restos de comida da Casa Grande que não serviam aos patrões. Neste sentido, os objetivos principais deste subtema foram: conhecer a receita; perceber sua influência e importância dentro da culinária brasileira; trabalhar o gênero textual “receita”; compreender os alimentos usados neste prato; a história das gerações com essa receita. Desse modo,

Vivenciar, experienciar a cultura negra para negros e não negros é uma forma de desalienação ou de pelo menos compreender o mundo como múltiplo e diverso; é abarcar um modo de vida singular, transcendente, é fazer a viagem de volta às origens, ao berço da humanidade, e se fortalecer (PINTO *et al.*, 2022, p.66).

Figura 23 - Turma da educação infantil explorando a culinária africana e afro-brasileira



Fonte: arquivo fotográfico da autora, 2022.

As Imagens representadas por meio da figura 23 mostram as crianças imaginando, aprendendo e descobrindo, por meio da ludicidade, as referências ancestrais das comidas de nosso cotidiano, com vistas a uma formação crítica, consciente e transformadora. Nesse sentido, destacam-se alguns pratos que foram abordados:

- **Acarajé**⁷⁰: palavra originária da língua africana iorubá (akará = bola de fogo e jé = comer, sendo assim, “comer bola de fogo”). O significado vem da história de Xangô com sua esposa Iansã. A receita chegou ao Brasil vinda do Golfo do Benim, na África Ocidental, por imigrantes africanos na época da escravidão.

⁶⁹ Disponível em: <https://idec.org.br/dicas-e-direitos/influencia-da-culinaria-africana-no-brasil#:~:text=%C3%89%20o%20caso%20da%20abada,do%20quiabo%20e%20do%20inhome>. Acesso em: 22 de janeiro de 2024.

⁷⁰ **Você conhece o Acarajé?** Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/voce-conhece-o-acaraje>. Acesso em: 24 jan. 2024.

- **Mugunzá:** a turma conheceu um pouco mais sobre o munguzá⁷¹, (também chamado de mungunzá), o qual é preparado à base de milho. Bastante popular, em alguns lugares no Brasil é conhecido como canjica. Segundo a chefe de cozinha Lina⁷² (2018), baseadas nos estudos de Câmara Cascudo (2004): A marca africana no munguzá é evidente e inegável. Basta ver o *mukunza* ouébó, comida ritual na cultura Jeje-Nagô, presente no candomblé. *Mu'kunza*, no dialeto africano *kimbundo*, se traduz em português como “milho cozido” (sem sal ou qualquer tempero).

Nesta direção, a turma finalizou a parte da culinária e seguiu com suas propostas direcionando o trabalho para o Recôncavo Baiano, em especial, para a comunidade do Paty que foi um projeto que nasceu do projeto De África ao Recôncavo, no intuito de mostrar as belezuras desta tradição.

6.2.1 Ilha do Paty: a tradição cultural das Paparutas

A Ilha do Paty é uma pequena ilha cercada por manguezais, situada na Baía de Todos-Santos. Essa ilha faz parte do município baiano de São Francisco do Conde, na região metropolitana de Salvador. Ao redor da ilha, localizam-se os povoados de Santo Estevão, Engenho de Baixo, Ilha de Bimarras e Ilha das **Fontes**. Em 11 de julho de 2021, a Fundação Palmares⁷³ reconheceu a ilha do Paty⁷⁴ como uma comunidade quilombola. Quanto ao termo “Paty”, que dá nome à ilha, trata-se de um vocábulo indígena que denomina uma espécie de palmeira da Mata Atlântica, comum nas zonas costeiras da Bahia e de algumas regiões do sudeste do Brasil. Justamente, nessa ilha, ainda se encontram alguns exemplares do paty.

⁷¹Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2021/07/04/aprenda-a-preparar-um-munguza-salgado-receita-de-origem-africana-e-tipica-no-nordeste.ghtml>. Acesso em 23 de janeiro de 2024.

⁷² LINA. *Raiz africana na Bahia: o Munguzá*. Disponível em <https://lechaudpatate.com/2018/04/04/raiz-africana-na-bahia-o-munguza/>. Acesso em 16 de fevereiro de 2024.

⁷³Ilha do Paty em São Francisco do Conde é reconhecida como comunidade quilombola. Disponível em: <https://jornaldopovoonline.com.br/ilha-do-paty-em-sao-francisco-do-conde-e-reconhecida-como-comunidadequilombola>. Acesso em: 24 de janeiro de 2024.

⁷⁴A simbologia ancestral das Paparutas. Disponível em: <http://sossegodaflores.blogspot.com/2020/09/a-simbologia-ancestral-das-paparutas.html>. Acesso em: 26 de janeiro de 2024.

Figura 24 - Mapa de São Francisco do Conde (BA) e Ilha do Paty
(Produção das crianças da Educação Infantil)



Fonte: arquivo fotográfico da autora – out. 2022.

O intuito de trabalhar pedagogicamente com a ilha do Paty foi, justamente, por essa comunidade carregar consigo histórias e tradições de suas raízes, que precisam ser compartilhadas e valorizadas. Neste projeto, destacou-se a tradição das Paparutas e Paparutinhas, a qual mistura música, culinária e dança. Além disso, convém mencionar que a representatividade afro-brasileira, também, foi um dos objetivos desta escolha, uma vez que a grande maioria dos moradores da ilha do Paty são negros/as.

De acordo com Lázaro Ramos – autor, escritor, diretor, ator, o qual viveu grande parte da sua infância nesta comunidade–, “a discriminação e os preconceitos não foram vivenciados neste lugar, pelo contrário, a imagem simbólica era de pertencimento e celebração das raízes” (Ramos, 2017, p. 25). Assim, a turma conheceu a localização, as características da ilha e a história do seu povoamento, como também, os meios de transportes usados para chegar à ilha, nesse caso, barcos e canoas.

É importante salientar que, todo material exposto, nesta pesquisa, foi produção dos/as estudantes com a mediação da professora, pois o objetivo sempre é evidenciar a criança e seus feitos, enquanto protagonista deste espaço. Desse modo, a figura 26 apresenta algumas atividades realizadas pelos/as alunos/as, desde a confecção de barquinhos com dobraduras, para visitar a ilha, as pinturas das Paparutas e Paparutinhas.

Figura 25 - Imagens da realização das produções da turma da educação infantil.



Fonte: arquivo fotográfico da autora – nov. 2022.

Mais adiante, demos início às atividades acerca da tradição local das Paparutas⁷⁵. Trata-se de uma manifestação cultural tradicional que tem origem numa peça teatral encenada há quase 100 anos pela pequena comunidade da Ilha do Paty.

Segundo a tradição oral da população local, Paparutas⁷⁶ vem de “papa”, de “comidas boas”. É apresentada por um grupo formado por mulheres de distintas idades, vestidas com roupas coloridas, que tem a missão de manter viva a tradição de preparar pratos típicos da cozinha africana e, após preparar as iguarias, elas saem de casa dançando e cantando ao ritmo dos tambores(músicos) com os pratos na cabeça em direção à praça, onde todos os moradores da comunidade as esperam para iniciar a festa.

Nesse contexto, a turma conheceu o figurino, as comidas que as Paparutas carregam na cabeça, quase sempre em um tacho ou gamela⁷⁷(vasilha, ou recipiente),como exemplo o acarajé, caruru, frigideira de siri, moqueca de camarão, peixe frito e o feijão fradinho. Além disso, conhecemos a tradição do samba de roda que elas cantam e dançam, na medida em que, no centro da roda, fica uma Paparuta vestida de branco, localmente chamada Aiá ou a dona da cozinha, dançando com uma colher de pau na mão e um caldeirão. Ela tem a função de acompanhar, fiscalizar e experimentar as comidas que serão ofertadas e aprovar ou não os pratos, que lhe são apresentados pelas demais Paparutas.

É importante frisar que, apesar da centralidade na dona da cozinha, todas as demais integrantes do grupo são importantes no evento, de modo que a irmandade, a solidariedade e

⁷⁵ Disponível em: <https://redebts.net/aspaparutasdailhadopaty/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

⁷⁶ Portal da cultura Negra. Disponível em: <https://portaldaculturanegra.wordpress.com/2010/10/04/as-paparutas-da-ilha-do-pati-as-guardias-das-tradicoes-africanas-na-bahia/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

⁷⁷ Gamela é um utensílio usado para carregar alimentos ou decoração. Disponível em: <https://www.agro20.com.br/gamela/>. Acesso em: 26 jan. 2024.

união são os componentes essenciais deste grupo. Segundo a tradição, após a cena da aprovação da Aiá, os pratos são servidos à comunidade e aos convidados.

Depois elas voltam a dançar livremente na roda do samba, juntamente com outras pessoas. Nesse sentido, além de conhecer a história, significados e raízes desta tradição, a turma aprendeu sobre a música oriunda desta herança cultural intitulada: *E somos nós Paparutas boas*, de sabedoria popular, que também é o nome do grupo (*Paparutas Boas*), e a dança, com o objetivo de concretizar o projeto em uma bela apresentação. É importante mencionar que a turma da educação infantil apresentou no dia da culminância, a dança das Paparutas usando roupas e acessórios que simularam as vestimentas das reais.

A dança das Paparutas da ilha do Paty é cheia de significados, contemplando a importância dos alimentos extraídos das águas e do manguezal da Baía de Todos os Santos, para a sobrevivência da população. Segundo Lázaro Ramos (2017), “foram várias gerações de Paparutas: minha tia-avó, minha mãe Célia e muitas primas participaram da encenação” (Ramos, 2017, p. 15). Assim, por ser essa uma manifestação singular secular, passada de geração a geração, as Paparutas passam seus conhecimentos para as suas filhas, as Paparutinhas. Depois da finalização deste projeto, a turma da educação infantil realizou outro projeto, já no ano de 2024, que ganhou destaque entre as crianças da turma. A partir de agora apresentaremos o último projeto da pesquisa.

6.3 DA JANELA DA MINHA ESCOLA EU VEJO...

No ano de 2023, a escola Ana Tourinho Junqueira Ayres escolheu o eixo 01 (Território, cultura e diversidade), através de reflexões e discussões, em planejamentos coletivos da equipe pedagógica, direção e coordenação. A preferência por esse eixo partiu do pressuposto de que as dimensões culturais, as territorialidades e os processos de constituição identitária dos sujeitos estão intimamente vinculados e imbricados com os processos educativos escolares desenvolvidos no seio da sociedade contemporânea (Candau, 2008).

Nessa direção, os projetos fazem parte das atividades trabalhadas na escola durante todo o ano letivo e no mês de outubro do ano de 2023, seguindo o ciclo da terceira unidade e pensando no 20 de novembro – é importante mencionar que essa data remete ao dia da morte de Zumbi e, atualmente, é considerado oficialmente como o dia nacional de Zumbi e da Consciência Negra⁷⁸, de acordo com a Lei 14.759/23 –, a escola buscou enfatizar, as

⁷⁸Agência Câmara de Notícias - Foi publicada no Diário Oficial da União a Lei 14.759/23, que torna feriado nacional o dia 20 de novembro, Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Disponível em:

personalidades negras locais, especialmente, do município de São Francisco do Conde e das comunidades Macaco, na qual a escola está localizada, e Santa Elisa.

O intuito maior dessa proposta foi, justamente, valorizar também figuras importantes que fazem parte do contexto social e cultural do município e, principalmente, das comunidades em que as crianças estão inseridas, incluindo pais, ex-alunos, moradores, enfim, pessoas próximas da realidade dos educandos/as. Partindo desse pressuposto, cada turma ficou responsável por buscar e prestigiar esses personagens, explorando a biografia, sua representatividade e trabalhos desenvolvidos.

A turma da educação infantil mergulhou numa aventura fascinante de descobertas evidenciando algumas personalidades negras, especialmente mulheres pretas. O termo *algumas* aqui usado é, justamente, para reconhecer que apenas uma pequena parcela desses talentos foi citada na atividade, dada a imensidão de mulheres negras que temos no Brasil e no mundo.

Através de leituras, ilustrações, pinturas, biografias, autobiografia das próprias crianças, imagens, dinâmicas e brincadeiras, compusemos uma grande roda de conversa, com o título “*Papo de Pretas*”.

6.3.1 Papo de Pretas

O objetivo dessa proposta foi conhecer, dialogar e refletir, através da literatura afro-brasileira, acerca da beleza, da arte, da importância e do trabalho de mulheres negras (pretas e pardas) que influenciaram e influenciam as causas e debates afrocentrados.

Figura 26 - Imagens das atividades “Papo de Pretas”



Fonte: Arquivo fotográfico da autora – out. 2023.

A figura 26 (cena 1) apresenta as mulheres que participaram desse bate-papo, como exemplo da grande escritora brasileira, Conceição Evaristo⁷⁹. Além dela, se fizeram presentes: Dandara dos Palmares⁸⁰, uma das grandes lideranças guerreiras dos palmaristas; Carolina Maria de Jesus, escritora, cantora, compositora e poetisa brasileira; bell hooks⁸¹, que foi uma pensadora, professora, escritora e ativista negra norte-americana; e a franciscana Tainá Cristina⁸², musicista, ex-aluna da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), professora de música e a personalidade local escolhida pela turma. Além dessas mulheres, também mereceu destaque Maria Felipa⁸³, importante guerreira baiana que liderou o seu povo na luta pela independência do Brasil na Bahia.

⁷⁹ LITERAFRO o portal da literatura afro-brasileira. Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo> . Acesso em: 28 fev. 2024.

⁸⁰ Dandara dos Palmares. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia/dandara-dos-palmares.htm> Acesso em: 28 fev. 2024.

⁸¹ Enciclopédia mulheres na filosofia. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/bell-hooks/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

⁸² Dados disponibilizados pela própria Tainá Cristina.

⁸³ Quem foi Maria Felipa, a escravizada liberta que combateu marinheiros portugueses e incendiou navios. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62353785>. Acesso em: 28 fev. 2024.

A figura 26 (cena 2) retrata a imagem de uma criança da turma da educação infantil folheando e conhecendo a história de Dandara e Zumbi dos Palmares, símbolos da resistência negra na luta contra a escravidão e opressão. Uma vez que,

Ao inserir no currículo o negro como personagem, não de memória escravocrata, mas como agente de uma história de lutas e resistências, e originário de uma nação com espaço territorial material e imaterial reconhecida, novos olhares são formados, e ao dar voz a esses agentes, os “outros” se veem encorajados para também falar (Marques, 2021, p. 38-39).

Nesse sentido, percebe-se a importância de proporcionar aos/às estudantes a oportunidade de reflexão acerca da valorização, admiração e, principalmente, respeito com aqueles/as que foram parte da construção histórica deste país, não remetendo apenas à barbárie da escravidão, mas como grandes atores e atrizes principais dessa nação.

Por sua vez, a figura 26 (cena 3) evidencia o espaço da autobiografia das crianças. Essa atividade proporcionou momentos de aprendizagem, conhecimento da sua própria história de vida e a identificação dos seus traços fenotípicos, com a construção do seu autorretrato, haja vista que cada criança produziu sua autoimagem.

Ademais, também esteve em causa o debate acerca do contexto social e cultural dos nomes próprios como elemento importante na formação da identidade individual. Nesse sentido, Kabenguele Munanga (2012) destaca que, quando nascemos, recebemos um nome próprio, o qual nos diferencia de nossos irmãos/as e, até mesmo, dos nossos próprios pais e mães. Além disso, a autora evidencia que o nome carrega consigo histórias, identificação familiar, identidade pessoal e individual nos tornando diferentes dos demais, promovendo a individualização do sujeito enquanto membro de uma sociedade.

A figura 26 (cena 4) revela, além das estrelas da turma, nesse caso as crianças em questão com autoretratos produzidos por eles/as. Além disso, a turma da educação infantil homenageou uma personalidade negra local do município denominada X.

6.3.2 Obras que inspiram: Da minha janela e Esperando a chuva

Para além da proposta das personalidades locais, a educação infantil desenvolveu o projeto intitulado: *Da janela da minha escola eu vejo...*, inspirado na obra *Da minha janela*⁸⁴,

⁸⁴ No último dia 26 de novembro, o livro recebeu o [prêmio Jabuti](https://www.deviantec.com.br/noticias/resenha-da-minha-janela/), a premiação mais tradicional da literatura brasileira, na categoria melhor livro infantil. Disponível em: <https://www.deviantec.com.br/noticias/resenha-da-minha-janela/>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2024.

escrita por Otávio Júnior, também conhecido como “o livreiro do Alemão”⁸⁵, livro ilustrado por Vanina Starkoff. Além desta, inspirou-se também na obra *Esperando a chuva*, da escritora e ilustradora francesa Véronique Vernette.

A escola destes livros se deu porque os/as autores/as abordam nas obras questões de territorialidade e tradições culturais, promovendo reflexões nas crianças sobre o seu lugar de vivência, pertencimento e agente transformador da sua realidade social e. Além do mais, evidenciar a importância de se trabalhar com livros de autores/as negros/as, uma vez que a obra “Da minha Janela” foi escrita por homem negro, Otávio Junior,

Figura 27 - Imagens das obras que inspiraram o projeto



Fonte: própria autora.

É imprescindível salientar o quanto a construção e o desenvolvimento deste projeto promoveu reflexões significativas para o fortalecimento no processo de lutas de resistência/reexistência, como também, para a promoção de uma educação antirracista, emancipatória e libertadora, ao se constituir como uma prática culturalmente sensível.

O objetivo principal foi contextualizar, refletir e dialogar sobre a realidade social, racial, cultural, linguística e econômica dos/das educandos/as que frequentam esse espaço escolar, com seus principais anseios, expectativas e sonhos através dessa grande janela de formação humana que é a educação, pois “quando o/a professor/a parte das experiências dos/as estudantes, legitimando-as, cria-se um ambiente de interação mais propício para desenvolver suas potencialidades” (Balsalobre, 2022, p. 32).

Logo, pensar e promover ações que dialogam com as experiências reais das crianças é uma das principais ferramentas no favorecimento de uma educação mais humanizadora.

⁸⁵ Em referência aos seus projetos de mediação, fomento e à formação de leitores, nas comunidades do complexo Alemão e da Penha, ambas na cidade Rio de Janeiro. Além do mais, é um escritor, ator, produtor teatral brasileiro e um grande contador de histórias.

O projeto promoveu ainda um convite especial às crianças e aos demais envolvidos/as, a fim de perceber a sociedade e o mundo para além do cenário que lhes é apresentado, levando-os a refletir, através da educação crítica e emancipadora, sobre a importância de suas ações, escolhas e lutas, uma vez que elas/eles são agentes primordiais e transformadores da realidade social e do meio que vivem, visto que “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente” (Freire, 1987, p. 22).

Nesse sentido, um dos objetivos da educação antirracista é, também, promover uma educação crítica, emancipatória e libertadora.

É importante frisar que a escolha da obra *Da minha janela* nos leva a observar a comunidade sob o olhar de uma criança negra à janela de sua casa, retratando a vivência do próprio autor e, por uma parcela significativamente alta da população brasileira, que vive nas comunidades periféricas.

De acordo com dados da prévia do censo demográfico de 2022, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem 11.403 favelas, onde vivem cerca de 16 milhões de pessoas, em um total de 6,6 milhões de domicílios⁸⁶, esse resultado significa uma grande expansão no número de brasileiros vivendo em comunidades nos últimos 12 anos⁸⁷, cerca de 40% a mais, se comparado ao último censo de 2010 que divulgou 11,426 milhões de habitantes. Na obra, o autor relata alguns desafios enfrentados por comunidades como: baixa infraestrutura, moradia precária, falta de saneamento básico, dentre outros.

Convém destacar que a grande maioria do público, o qual compõe a massa das comunidades⁸⁸ brasileiras, curiosamente, são os corpos negros e a cor preta é a que predomina, uma vez que conforme um levantamento promovido pelo Instituto Locomotiva⁸⁹, em parceria com o Data Favela e com a Central Única das Favelas (CUFA), em junho de 2020, 67% das pessoas presentes nas favelas são negras, média acima da nacional, que é de 55%⁹⁰.

⁸⁶ IBGE: Brasil tem 11.403 favelas, onde vivem cerca de 16 milhões de pessoas. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2023/03/17/ibge-brasil-tem-11403-favelas-onde-vivem-cerca-de-16-milhoes-de-pessoas.htm>. Acesso em: 28 fev. 2024.

⁸⁷ Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2023/03/17/ibge-brasil-tem-11403-favelas-onde-vivem-cerca-de-16-milhoes-de-pessoas.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 28 fev. 2024.

⁸⁸ *Significado de Periferia*. condição do que, em uma cidade, se encontra afastado da cidade, do centro urbano, normalmente local onde está situada uma população de renda mais baixa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/periferia/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

⁸⁹ *As faces do racismo*. Disponível em: <https://ilocomotiva.com.br/wp-content/uploads/2022/01/as-faces-do-racismo-2020.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

⁹⁰ *Universidade Federal Fluminense*. Pesquisa revela a segregação econômica nas favelas brasileiras. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=noticias/09-11-2023/pesquisa-revela-segregacao-economica-nas-favelas-brasileiras#:~:text=A%20ra%C3%A7a%20%C3%A9%20considerada%20pelo,%2C%20que%20%C3%A9%20de%2055%25>. Acesso em: 28 fev. 2024.

É imprescindível destacar também que a escolha da obra *Esperando a chuva*, da escritora e ilustradora Véronique Vernet, se deu em função da forma como retrata o continente africano. Por meio de suas viagens a países africanos, ela se encantou pelo cotidiano dos vilarejos e pelo modo de vida dos seus habitantes.

Desse modo, é possível destacar várias semelhanças com a realidade das crianças que frequentam a unidade educacional (advindas de Macacos e de Santa Elisa), levando-as a perceber a convivência com sua comunidade e os elementos que a compõem. Por exemplo, a obra retrata o barril que leva a água para os moradores, que se constitui semelhante à realidade atual vivenciada pela comunidade do Macaco com o carro pipa, relatado logo abaixo pela estudante M Além disso, há semelhanças também nas seguintes construções de imagens: o caminhão que traz a lenha, o costureiro/a que conserta as roupas das famílias e dos moradores; os banhos de bacia, momento que as crianças expressaram sorrisos e uma leveza, pois se encontraram naquela cena, inclusive eu, sendo essa uma das mais ternas lembranças da minha infância.

Dito isso, o projeto se iniciou com a apresentação das obras às crianças, incluindo uma breve fala sobre a biografia dos/as autores/as e ilustradoras. Além disso, promoveu com as crianças momentos de oralidade e de livre expressão do pensamento, com questionamentos sobre os elementos que compunham a capa do livro, dentre eles: o que elas viam? O que mais lhes chamava atenção? Quais ilustrações e cores elas percebiam? Quais imagens se assemelhavam a algo do seu convívio e do seu círculo social?

No decorrer do desenvolvimento deste projeto, foi perceptível o quanto as crianças se mostraram atentas, curiosas e falantes quando a mediadora lia a história das obras e lhes questionava aspectos do livro. Além disso, foi proposta à turma uma atividade de oralidade, em que os/as estudantes relataram aquilo que mais identificavam com o seu cotidiano e o resultado foi fascinante, pois as crianças expressaram, ao longo da leitura, riquezas de detalhes e semelhanças das obras com a sua realidade social.

É importante mencionar o quanto esse projeto possibilitou o desenvolvimento de inúmeras práticas antirracistas, como também, a promoção da proposta da pedagogia culturalmente sensível:

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvem padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128).

Como mencionado pelos autores, a pedagogia culturalmente sensível proporciona inserir na sala de aula a realidade, o conhecimento, as experiências e o contexto social dos/das estudantes, dialogando com o currículo e com as práticas educacionais. De certo que o livro *Da minha janela* retrata, justamente, a vida e a realidade social, cultural, política e econômica de uma criança negra que vive numa periferia de uma cidade brasileira. Por sua vez, a obra *Esperando a chuva* apresenta o cotidiano, os costumes e tradições de uma comunidade africana, distante geograficamente, mas com muitas aproximações culturais.

Ainda neste projeto, a professora propôs as crianças olharem através de uma das janelas da unidade educacional, no intuito de demonstrar e referenciar a importância desse espaço, enquanto entidade de formação cidadã. Nesse contexto, Eugenia Portela Siqueira Marques (2018) se dedica a compreender que,

A escola, desde o século XIX, tornou-se a ferramenta principal de concretização de uma estrutura de cultura comum, organizando, produzindo e reproduzindo visões de mundo. Das instituições que proporcionam à criança o contato com o mundo externo ao seu, a escola é a que tem maior impacto, sobre sua formação. Mesmo em uma era em que as tecnologias permitem conhecer/ver tudo de tudo, a escola se mantém proporcionando à criança experiências e compreensões que só o convívio social é capaz de agenciar (Marques *et al.*, 2018, p.35).

A partir dessa vertente, a escola é uma grande propulsora de descobertas e de experiências. Nesse sentido, as obras de Otavio Junior e Véronique Vernette possibilitaram que a turma da educação infantil, primeiramente, observasse a sua comunidade e as características que a compõem. Cada criança, por meio de relatos orais, descreveu o seu olhar e observações, enquanto isso a professora se fez escriba nesse momento tão construtivo e enriquecedor.

A aluna M, moradora da comunidade do Macaco, iniciou a discussão revelando o que via de sua janela. Ela enfatizou que via a sua mãe fazendo comida no fogão à lenha; sua irmã jogando tampa, uma brincadeira comum entre as crianças; seu irmão jogando futebol; o carro do bambu, que passava todos os dias na rua principal da comunidade do Macaco; além disso, relatou ver muita gente sob um carro grande, chegando da roça, incluindo o seu pai.

Além do mais, via o carro pipa, o qual abastece de água a comunidade em questão. Percebeu-se o quanto a aluna é observadora e atenta aos acontecimentos e situações vivenciados pela sua comunidade.

A aluna A se expressou de forma divertida e curiosa, através de risos. Ela explicou que via várias pessoas, moradores e vizinhos, “focando”. Ela via também crianças arrumadas na

porta de suas casas, esperando a hora de ir para a escola, e via sua mãe arrumando as coisas em casa.

O aluno E, também morador da comunidade em questão, relatou ver casas abandonadas; cavalos espalhados pelas ruas; galinhas no quintal da sua mãe e um caminhão com areia e britas. Por sua vez, a estudante I., relatou a forma como via o posto de saúde e o ponto de ônibus da comunidade do Macaco.

O aluno G, morador da comunidade de Santa Eliza, expressou-se de forma calma e objetiva, sobre o quanto é comum ver de sua janela, o caminhão de bloco subindo a ladeira, que fica na entrada principal da comunidade. Ele também relatou sobre como via o campinho de futebol que eles brincam todo fim tarde, fazem treinamento e exercícios, além do pé de amêndoa e de cacau, que ficam próximos da sua casa. A educanda B, também moradora da Santa Elisa, por sua vez, mencionou euforicamente, que vê o pé de manga e de coco na sua rua; crianças brincando de baleada, pega-pega, congelou e esconde-esconde. Ela ainda vê o sol brilhando, pessoas andando de bicicleta e vários cachorros pelas ruas.

É importante mencionar o quanto a sensibilidade, escuta e fala são evidenciados nesta atividade, pois, cabe aos/às docentes, gestores, coordenadores e a escola em geral, “uma postura que seja sensível à realidade dos/das estudantes” (Balsalobre, 2022, p. 42).

Além do mais, é notório o quanto as crianças são agente ativos, sociais e construtores de sua própria cultura, corroborando com a visão sociocultural do desenvolvimento humano de Lev Vygotsky que evidenciou o grande papel ativo da criança no desenvolvimento humano e social que se destaca pelo processo de apropriação, internalização e reprodução de ações coletivas, sociais e culturais, às quais as crianças estão expostas pelas interações e exposição ao ambiente de convívio. Corsaro (2011), referenciando o pensamento de Lev Vygotsky, aponta como acontecem esses processos, por meio de dois conceitos vygostskyanos:

O primeiro é a noção de **internalização**. De acordo com Vygotsky, “cada função no desenvolvimento da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social emais tarde no nível individual; em primeiro lugar, entre as pessoas (interpsicológico), e, em seguida, dentro da criança (intrapicológico)” (1978, p. 57). Com isso, Vygotsky quer dizer que todas as nossas habilidades psicológicas e sociais (cognitivas, comunicativas e emocionais) são sempre adquiridas a partir de nossas interações com outras pessoas. Desenvolvemos e usamos essas habilidades, primeiro em nível interpessoal, antes de internalizá-las em nível individual (Corsário, 2011, p. 26-27).

Nesse sentido, conclui-se que a base fundamental para entendermos o desenvolvimento de habilidades adquiridas pela criança ao longo do processo formativo ocorre, principalmente, pelas interações sociais a que ela está exposta.

Nessa direção, percebe-se que o projeto pedagógico aqui descrito propôs o desenvolvimento de habilidades comunicativas, sociais, emocionais, psicológicas e de escrita (nesse caso em questão, com ilustrações). Segue, na figura 35, a representação de algumas das situações da construção dessas habilidades.

Figura 28 - Imagens da (re)leitura da obra



Fonte: arquivo fotográfico da pesquisadora – out. 2023.

A figura 28 (cena 1) apresenta o estudante ilustrando, por meio de desenhos, o que ele relatou durante a leitura da obra *Da minha janela* – particularmente, o aluno descreve o campinho de futebol da sua comunidade Santa Elisa. A figura 28 (cena 1) também retrata um aluno desenvolvendo atividades referentes à obra *Esperando a chuva*. Nota-se que, em uma das páginas do livro, evidencia-se o carro pipa levando água para os moradores momento em que as crianças da comunidade do Macaco, rapidamente, identificaram essa cena com a sua realidade local.

Percebe-se a sensibilidade da mediadora ao escolher essa obra, uma vez que dialoga com o cotidiano das crianças, pois “um/a docente sensível à cultura de seus/suas estudantes assume suas expressões culturais como ponto de partida às atividades escolares de letramentos em direção à ampliação do repertório linguístico e cultural” (Balsalobre, 2022, p. 45).

As cenas 3 e 4 da figura 28 mostram as ilustrações finalizadas e expostas, retratando as obras pela ótica das crianças, nesse caso por meio do desenho. Convém ressaltar que cada criança, especialmente nessas atividades, expôs, à sua maneira, a visão de sociedade e do mundo ao qual pertence, através de suas experiências cotidianas e culturais, corroborando com a teoria de Vygotsky, que evidenciou o ser humano, enquanto ser social que se constitui

como tal em suas relações com outros seres, igualmente sociais, trazendo a cultura como elemento fundamental da natureza humana.

Marta Kohl Oliveira (1993), apontando os estudos de Lev Vygotsky destaca: “o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (Oliveira, 1993, p. 24).

Assim, as experiências de vida demonstradas pelas crianças, através das atividades expostas, constata a tese acerca da importância do ambiente e das interações sociais na formação do indivíduo, especialmente para a criança, sujeito em desenvolvimento.

Posteriormente, as crianças da educação infantil foram convidadas a olhar o que elas viam através da janela da escola, revelando oportunidades e conhecimentos que a educação pode promover. Assim, os/as educandos/as fizeram uma linha do tempo com o que aprenderam, conheceram e descobriram por meio dessa grande janela, ao longo da toda a unidade.

Ainda sobre este projeto pedagógico *Da janela da minha escola eu vejo...*, é imprescindível mencionar que promoveu um grande envolvimento de toda a comunidade da escola Ana Tourinho Junqueira Ayres, pois contou com a participação das demais turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, como também de professores/as, diretores/as, coordenadora e demais funcionários da escola.

Ademais, houve uma aula de campo à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, situado no município de São Francisco do Conde (BA). Essa visita, em parceria com a *Facul das Crias*, projeto desenvolvido pelos estudantes/bolsistas da (UNILAB), como citado anteriormente, proporcionou às crianças conhecerem e explorarem todo o espaço da universidade, demonstrando ser este, também, o seu lugar de pertencimento.

O objetivo central dessa atividade foi construído numa educação humanizadora, libertadora e sensível com o elemento primordial da educação, o/a educando/a, uma vez que proporcionou às crianças e demais envolvidos, a reflexão sobre o pertencimento do espaço da universidade pública e o quanto isso é possível, pois “assumir uma pedagogia culturalmente sensível envolve a adoção de uma “atitude” do/da docente (Balsalobre, 2022, p. 43), contribuindo para formação de uma educação inclusiva, crítica e mais democrática.

Mais detalhadamente, será descrita a visita dos/das estudantes da escola Ana Tourinho Junqueira Ayres à UNILAB. Inicialmente, as turmas foram recepcionadas por Y, estudante da UNILAB e bolsista da *Facul das Crias* naquela ocasião. Ele foi o condutor e principal fonte de informação dessa dinâmica.

A escola foi bem recepcionada pelo estudante Y até o segundo piso do Campus, momento muito aguardando pelas crianças, na expectativa de conhecer o laboratório de informática e a biblioteca— essa experiência proporcionou um diálogo fluido e descontraído quando a aluna L da educação infantil, questionou se poderia levar um daqueles livros para casa. É importante mencionar um momento muito marcante e especial, quando as crianças pediram para entrar numa sala de aula, com o intuito de observarem quais semelhanças e diferenças aquelas salas possuíam em comparação às salas de sua escola e, nesse momento, sentaram-se e se permitiram fazer parte daquele espaço.

Ainda nessa aula de campo, os/as estudantes foram convidados pela *Facul das Crias* a realizarem algumas atividades, tais como: contação de histórias; conversas descontraídas, para conhecer esse projeto; brinquedos e brincadeiras afro-centradas. Nesta proposta, foi notório o quanto as crianças desfrutaram de muita ludicidade, curiosidade e diversão, principalmente, quando lhes foram disponibilizados bonecos e bonecas pretas, sinalizando a representatividade daquele espaço.

Como citado anteriormente, acerca do projeto *África, berço da humanidade*, a *Facul das Crias* fez presente na escola Ana Tourinho Junqueira Ayres no ano de 2022. Por seu turno, em uma espécie de intercâmbio, foi a vez dos/das estudantes da educação infantil e do ensino fundamental comparecerem ao lócus desse belíssimo programa, uma vez que este espaço é educativo e fonte de conhecimento e cultura, pois é imprescindível que os/as educandos/as se façam presentes nesses ambientes “nos quais a criança se relaciona com adultos e com outras crianças e criam oportunidade para ela conhecer e construir conhecimentos sobre aspectos da natureza e da cultura afro-brasileira” (Brasil, 2012, p. 41).

Através deste projeto percebemos que possibilitar aos/as educandos/as ampliar o campo de visão, para além da janela da escola, possibilita a ele/ela uma vivência única e transformadora, permitindo que o/a estudante passe a observar e interpretar o mundo, superando as próprias limitações.

Além disso, é perceptível notar um encontro entre educandos/as e seu futuro espaço de conhecimento, permeado de representatividade, força, resistência, pertencimento e identidade.

Este projeto proporcionou ainda um misto de sentimentos e emoções vivenciadas pelos participantes. Foi perceptível o quanto as crianças estavam empolgadas, curiosas, surpresas e, principalmente, motivadas a frequentar aquele espaço no futuro. Exemplo disso são falas como “*Pró, quando poderei estudar aqui?*”

Ademais, merece ser relatado o fato de que um aluno do 5º ano do ensino fundamental relatou estranheza e surpresa ao perceber que as pessoas que frequentavam aquela

universidade eram da mesma cor da sua pele (preta).A sua fala transbordou esperança e brilho em seu olhar.

Posteriormente, no dia 29 de novembro de 2023, houve um diálogo mais profundo entre a pesquisadora e esse aluno, durante o intervalo das aulas na escola Ana Tourinho Junqueira Ayres. Para facilitar a compreensão dessa conversa, decidimos nomear os participantes da seguinte forma: a pesquisadora será identificada com a letra “P” e o aluno com a letra “A”. assim sendo, P começou o diálogo dizendo:

P: Eu gostaria de saber, no dia que a gente foi à UNILAB, o que você sentiu quando disse que os alunos daquele espaço pareciam com você? Em qual sentido?

A: é!

Nesse momento, o educando demonstrou timidez para expressar seu pensamento, mas a pesquisadora buscou deixá-lo mais à vontade, enfatizando que ele poderia explicar apenas aquilo que o deixasse confortavelmente bem e seguiu com o diálogo.

P: é como? Você consegue falar sobre isso?

A: era da minha cor

P: o que te fez dizer isso?

A: porque é moreno, ééé.... igual na pele e no meu corpo

P: a cor da sua pele... e que cor é a sua pele?

A: morena, negra...

P: você gostou de ter visto aquelas pessoas lá?

A: umrum

P: você achou que poderia também ir naquele espaço, estudar um dia?

A: sim

P: ah, então é...eu fiquei muito feliz de você ter falado isso, sabia? Que você se identificou e se viu naquele lugar com pessoas iguais a você e a mim. Teve mais alguma coisa, além da cor da pele, que você viu nas pessoas que estavam lá?

A: foi só

P: e você ficou feliz por isso?

A: sim

P: e por que você ficou feliz quando viu pessoas da sua cor estudando lá?

A: Eu não sei

P: você percebeu que aquele lugar também era pra você e que você também poderia estudar ali?

A: uhum.

Situações como essa nos remetem à obra *Racismo Estrutural (2019)*, de Silvio Almeida, quando o autor relata que, mesmo sendo um homem negro, só foi despertado para a desigualdade racial por consequência da atividade política e pelos estudos, uma vez que naturalizava a ausência de pessoas negras em lugares de alto prestígio. Segundo ele, isso fazia as coisas parecerem, em suas palavras, “fora do lugar” ou “invertidas”. Essa situação é semelhante a vivenciada pelo estudante, naquele momento de visita à UNILAB. O autor completa a reflexão nos provocando: “por que estranhamos quando avistamos um morador de rua branco, loiro e de olhos azuis ou nos deparamos com um médico negro?” (Almeida, 2019, p. 40).

A estranheza explanada por Almeida (2019) e pelo aluno em causa nos leva a perceber o quanto “*o racismo molda o inconsciente*” do sujeito (Almeida, 2019). Além do mais, o racismo “é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais” (Almeida, 2019, p. 40).

Assim, é imprescindível que a criança vivencie práticas que promovam a reflexão crítica e ações transformadoras da realidade objetiva e subjetiva da sua história e formação.

Para finalizar o projeto, a turma da educação infantil preparou uma apresentação para o dia 20 de novembro, momento da culminância na escola. As crianças apresentaram um poema, produzido por elas, juntamente com a professora, sobre tudo o que vivenciaram durante o semestre e o que viram por meio da janela da sua escola.

Evidenciaram a história de Dandara e de Zumbi; de Maria Carolina de Jesus; de Maria Felipa; de Otavio Júnior; da chegada dos portugueses ao Brasil; das grandes contribuições e influências dos povos africanos e indígenas, os quais foram a base na construção do Brasil.

7 DIÁLOGOS COM A COMUNIDADE DE PRÁTICA

Para entendermos o termo *comunidade de prática*, necessariamente, precisamos compreender o significado de *comunidade*⁹¹ – conjunto de pessoas que habitam o mesmo lugar, que pertencem ao mesmo grupo social, estando sob o mesmo governo, e compartilhando a mesma cultura e história– e de *prática*⁹², como sendo tudo o que se consegue realizar, executar, fazer.

Posto isso, é interessante perceber que o primeiro uso conhecido da expressão "comunidade de prática"⁹³ é atribuído aos pesquisadores sociais Lave e Wenger que as definem como organizações informais naturalmente formadas entre praticantes de dentro e de fora das fronteiras de organizações formais. (Lave; Wenger, 1991 *apud* Moura, 2008, p. 329).

Assim, podemos inferir que uma comunidade de prática é um grupo de pessoas que compartilham interesses, adversidades e até emoções por meio das interações compartilhadas, com o propósito de promover a troca de experiências, ideias e saberes, como também, o aprimoramento de capacidades individuais e coletivas e, até mesmo, a formação e desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos.

Logo, esse compartilhamento social de interesses se dá por três elementos: o *domínio*, sendo esta a razão pela qual a comunidade de prática se preocupa e a área de conhecimento, nesse caso em questão, a educação e a formação das crianças; a *comunidade*, é quem se preocupa com isso, as pessoas, a intimidade e pertencimento entre os envolvidos; e a *prática*, sendo o que se faz junto com tudo isso, ou seja, as ferramentas, a linguagem, os materiais e tudo o que é compartilhado entre os integrantes.

Neste sentido, por ser desenvolvida em um local propício de compartilhamento de saberes e vivências, que é a escola, a presente pesquisa confere ênfase aos depoimentos dos integrantes da comunidade de prática da escola Ana Tourinho Junqueira Ayres.

Convém enfatizar que essas pessoas foram escolhidas porque, a grande maioria tem relação direta com a turma da educação infantil e os/as outros/as integrantes porque tem uma relação indireta e externa com a turma da educação infantil. Portanto, nas subseções que se seguem, serão reportadas as falas de membros da comunidade da Escola Ana Tourinho Junqueira Ayres concedidos à pesquisadora, a qual igualmente é membro dessa comunidade.

⁹¹ Significado de comunidade. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/comunidade/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

⁹² Significado de prática. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pratica/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

⁹³ O que é uma comunidade de prática? Disponível em: <https://espresso3.com.br/o-que-e-uma-comunidade-de-pratica/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

Antes disso, convém mencionar que os/as integrantes da entrevistas serão denominados C, A, G e I. A seguir, será descrita a entrevista.

7.1 O PAPEL DA ESCOLA

Aos/Às membros da comunidade de prática em análise, foi questionado sobre o papel da escola na construção de uma sociedade antirracista. Acerca disso, a coordenadora da escola, aqui denominada por meio da letra “C”, ofereceu o seguinte depoimento:

C.: O papel da escola é um papel muito importante de fazer essa desconstrução, de proporcionar a essa criança um outro olhar, de proporcionar essa criança, a oportunidade de perceber que existe o outro que é o outro singular e diferente, mas que é igual a mim em relação a direitos, em relação a oportunidades. Então, eu acredito que a escola tem esse papel de, na primeira infância, ela trazer essas questões racistas para mostrar que não é a cor da pele que vai me diferenciar do outro, que vai me fazer inferior ou que vai me fazer superior.

Nesse contexto, Isabel Aparecida dos Santos (2001, p.106) discute que a escola “pode impulsionar uma ação cultural e política, a caminho da transformação da sociedade, por meio da transformação do indivíduo e das relações sociais”. É importante mencionar que os letramentos e práticas antirracistas precisam ser pauta constante nas unidades educacionais e nas discussões dos educadores, uma vez que esses profissionais são integrantes da comunidade de prática e suas vozes precisam ecoar para podermos fortalecer a luta antirracista no combate ao racismo, à discriminação e à opressão. Dito isso, em seu depoimento, “C” acrescenta:

C.: É uma temática que mexe com todo mundo de maneira geral, até por causa da Constituição do povo brasileiro e que nós temos aí, devido a várias situações que nós temos presenciado...uma emergência de abordar essa temática, principalmente, em relação, principalmente tendo início na educação infantil, porque é justamente onde a gente começa a construir o cidadão, a construir a criança, a formar a questão moral, a questão ética, o respeito ao próximo, a diversidade.É...Então, eu acredito que é uma temática de suma importância e que hoje não pode faltar de jeito nenhum nas escolas. Principalmente na educação infantil, que é quando a gente dá início a todo esse processo.

A fala da participante nos convida a refletir sobre o quanto o/a profissional de educação, de uma maneira ou de outra, já possui consciência da importância de se discutir e promover ações antirracistas dentro do ambiente educacional, principalmente, no momento que estamos vivenciando. A fala de outro membro, ora denominado “G” corrobora com essa discussão:

G.: Nós estamos vivendo um tempo onde essa questão do antirracismo está muito digamos que, aflorada, né? Muitas discussões com relação a isso... Mas, no entanto, por exemplo, trazendo para o nosso município, se eu não me engano, a última pesquisa do IBGE, se mudou, deve ter mudado o pouca coisa, acho que 98% da população do município de São Francisco do Conde se declara negra. E, no entanto, a gente não percebe políticas públicas que venham trazer essa conscientização, principalmente nos ambientes educacionais. Em se tratando de Ana Tourinho, nós estamos em uma escola de pequeno posto, na zona rural desse município que eu acabei de citar, a gente vê essa preocupação.

Nessa perspectiva, Isabel Aparecida dos Santos (2001) esclarece que “não houve nas últimas décadas período tão fecundo como o atual para discutir temas relativos a etnia, diversidade, raça, mutações culturais etc. Até as mais simples análises de conjuntura brasileira incorporam hoje o quesito cor e temas relativos à desigualdade racial no Brasil” (Santos, 2001, p. 97)

É perceptível o quanto é importante falar sobre letramentos e sobre questões étnico-raciais nas escolas. Os/as profissionais de educação da escola Ana Tourinho Ayres já perceberam a necessidade e relevância, de se abordar essa discussão tanto para as crianças, como para os adultos que ocupam este espaço, pois todos/as são vítimas desse racismo que atravessa gerações. O discurso da participante I., veiculado a seguir, demonstra o quanto a inserção, dentro da escola, dos temas relativos às questões étnico-raciais impactou sua vida:

I.: Eu descobri, na verdade, a educação antirracista, né... a construção dessa educação na Ana Tourinho. Porque já nas outras escolas, só trabalham num dia específico, que é o 20 de novembro. E Ana Tourinho trouxe o contexto pra mim anual, onde não tem uma data específica. E sim, durante o ano letivo todo, esse trabalho vai sendo desenvolvido de uma forma lúdica, de uma forma prazerosa, pras crianças e os pré-adolescentes que lá estudam, já que é uma escola que é de fund I e educação infantil. Bom, o meu olhar é um olhar totalmente encantador, porque eu fiquei encantada pelo projeto. Porque é um projeto aonde a maioria das crianças que se encontram são pretas, negras.

É interessante observar o depoimento de I, na medida em que ela ressaltou o trabalho cotidiano e anual da escola, como forte elemento na sua própria construção de conhecimento sobre a educação antirracista. Em contrapartida, o participante A, sinalizou que a prática antirracista na escola acontece em momentos mais demarcados, oportunos e é evidenciado com maior ênfase no segmento infantil, necessitando a expansão para toda a escola:

A.: Quando a gente trata de prática, é uma prática recente aqui na escola, não é algo que vem, assim, sete anos que eu estou aqui, não é algo que a gente percebe assim, que tem a ênfase em si. Quando acontece, é algo pontual. E quando acontece, não é como assim, porque quando a gente pensa em prática antirracista, e se tratando de escola, tem que ser o bloco. Todos os envolvidos, não adianta só eu estão pegando um segmento e fazendo, enquanto a outra escola, o resto da escola,

de fato, não desenvolve aquele trabalho focado. Eu trabalho na educação infantil, a criança sai toda com pensamento, sai da porta da sala, encontra colega que não teve uma oportunidade de conhecimento, então acaba que o trabalho não anda como deveria.

É importante analisar que os depoimentos dos participantes acima, mesmo com opiniões divergentes, em relação à frequência de discussões acerca dessa temática dentro da escola, dialogam entre si, quando evidenciam a ação das práticas antirracistas no recinto escolar.

7.2 OS DESAFIOS: PELAS LENTES DA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Apesar da importância de refletir, promover ações e trabalhar os letramentos raciais na escola é preciso pensar, também, nos desafios enfrentados por profissionais que propunham práticas antirracistas. Nesse sentido, os/as participantes dessa pesquisa, evidenciaram, dentre outros, a falta de letramento racial por parte da família como um dos maiores desafios a serem superados, como se observa no seguinte depoimento de “C”:

C.: Eu acho que o maior desafio é, justamente, conseguir desconstruir o que a família constrói. A imagem que a família constrói, a imagem... Nós somos aqui mesmo do Macaco e aqui mesmo do Macaco vai ficar de limitar as oportunidades e a visão da criança em relação às questões racistas. Eles trazem muito... Muita questão do meu cabelo é duro. Ou quando a gente pede pra pintar um desenho, eles não se reconhecem. Faça o seu autorretrato. Eles não se reconhecem como pessoas negras, não se reconhecem como o tom da minha pele é esse tom aqui, um pouco mais retinto, um pouco mais escuro. Eles sempre estão querendo utilizar lápis de cor que não condiz com a realidade, né? Então, eu acredito que o maior desafio de todos que nós enfrentamos, porque os outros desafios a gente ainda consegue contornar, mas o maior desafio é justamente aquilo que é construído em casa com a família. Porque a gente tenta desconstruir, mas ao mesmo tempo que nós estamos tentando desconstruir, ele chega em casa à noite e aí tudo é construído novamente na mente da criança. Então acho que o maior desafio é esse mesmo. É desconstruir o que a família constrói em casa.

Dentre tantas consequências que o tratamento estrutural do racismo provoca no sujeito, podemos, nessa situação, destacar o quanto ele afeta a imagem e as perspectivas que as pessoas negras (pretos e pardos) têm de si e do outro, igualmente negro/a. Almeida (2019), com maestria, salienta:

Uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos. Pessoas negras, portanto, podem reproduzir em seus comportamentos individuais o racismo de que são as maiores vítimas. (Almeida, 2019, p. 43).

Sendo assim, a raiz do racismo é tão profunda que pais, mães, tios, avós, filhos/as, pessoas negros/as em geral, constituem-se em suas maiores vítimas. Conseqüentemente reproduzirão práticas, falas e olhares racistas com os seus semelhantes e, principalmente, com suas crianças, mesmo de forma não intencional e inconsciente. Pois como bem sublinhou Steve Biko, reportado por Petronilha Beatriz (2015, p.166), “[..] ser negro não é uma questão de pigmentação, ser negro é reflexo de uma atitude mental”. Ademais, essa família é também vítima dessa sociedade estruturalmente racista. Por sua vez, bell hooks (2019) salienta que o impacto que a supremacia branca tem coletivamente em nossas psiques é muito grande, “moldando a natureza de nossa vida cotidiana: como falamos, andamos sonhamos e olhamos uns para os outros” (Hooks, 2019, p. 46). O participante “A”, cuja função é agente de apoio, corrobora com a fala da colega “C” sobre os desafios:

C.: Eu vejo assim, que é a educação. A escola não faz nada sozinha. Não adianta nós desenvolver um trabalho de excelência e chega a escola não andar junto com as famílias. Se a gente faz um trabalho e que chega em casa isso não é reforçado, a gente vai remar, vamos chegar, mas não vai ser o 100%.

Nesse contexto, Cristina Teodoro Trinidad (2011, p.154) afirma que “as experiências no âmbito familiar são fundamentais, pois definem a maneira como se apropriam da imagem e si e, por conseguinte, da imagem do outro”. Isso posto, “A”. continua:

A.: Então eu acho que o maior desafio é esse, promover a educação junto às crianças e que os pais tenham essa oportunidade, sejam também esclarecidos, que muitos não tiveram, a gente sabe disso, a grande parte da sociedade não tem e não teve uma educação antirracista. Então eu acho que esse é o maior desafio nosso. Profissionais da educação.

Pesquisadora: E você consegue enxergar outros desafios, além deste?

A.: É um bloco, né? Porque a criança não está só na escola, não está só na família em casa, mas tem a mídia que bombardeia nossas crianças com um certo estereótipo ainda do negro. Então não é uma coisa só, dizer assim, ah, vai ser só a família e a escola e está tudo resolvido. Não. Existem os outros elementos, mas somos seres sociais. Então tem que ter esse olhar também no social.

Nesse sentido, superar os desafios citados pelos entrevistados inclui uma participação global, envolvendo o Estado, a comunidade, a instituição familiar de crianças negras e não negras, pois a educação antirracista é dever de todos/as:

Também é contundente desafio, para todos aqueles que devem garantir, providenciar, apoiar a educação dessas crianças, sejam seus pais, parentes, amigos.

Vale acrescentar que o desafio também se impõe aos responsáveis pela formação de crianças não negras, daquelas que crescem e são educadas em ambientes, mentalidades, sabedoria de raízes étnico-raciais não africanas. (Silva, 2015, p. 162-163).

Além disso, é também atribuição da escola, pois “é necessário que educadores se preparem e se empenhem para combater o racismo que nas escolas, não diferente de outras instituições, marca as relações entre as pessoas.” (Silva, 2015, p. 170). Assim, as relações estabelecidas por essas instituições formativas e educacionais devem caminhar lado a lado.

7.3 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO ANTIRRACISTA PARA A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

Os/as educadores/as sinalizaram também, a influência e relevância de se trabalhar com as questões raciais nos ambientes educacionais, na formação das crianças, como relata o participante “A”: *“É exatamente o elo do racismo, que ele é uma doença que está nas estruturas da sociedade. Então, quanto antes a gente começar a trabalhar com as crianças, mais chance de sucesso teremos para ter uma sociedade diferente.”*

A fala do participante “A” vai ao encontro a Eliane Cavalleiro (2001), pois “esta preocupação deve, portanto, estar presente desde a educação da criança pequena, até a educação do futuro profissional das mais distintas áreas do trabalho” (Cavalleiro, 2001, p. 151). Faz-se necessário iniciar desde a primeira infância e que esse trabalho o acompanhe por toda a vida. Corroborando com a fala deste participante, a envolvida “C” vai além, acrescentando o quão indispensável é iniciar o desenvolvimento das práticas antirracistas na infância.

C.: Eu acredito que nenhuma criança nasce racista, que nenhuma criança nasce preconceituosa, né. Que tudo isso faz parte de uma construção social. E essa construção, ela tem início, justamente, na educação infantil, que é quando a criança começa a formar o caráter, a personalidade dela. E a primeira infância, ela... ela traz um peso, assim, basilar na formação do sujeito, né. Existem habilidades que a gente só consegue aprender na educação infantil e na infância. Então eu acredito que desconstruir o racismo é algo que a gente também só consegue internalizar, de fato, a partir da primeira infância, né. Se a criança não tem acesso a essas informações, se ela acabar convivendo muito com falas racistas, com comportamentos racistas, presencia situações onde o racismo impera isso na primeira infância, ela vai levar isso para o resto da vida dela.

Os depoimentos dos envolvidos fazem coro a Cristina Teodoro Trinidad (2011), ao evidenciar que “a educação infantil é um espaço privilegiado para conhecer e compreender a

forma como os pré-escolares se apropriam das identificações étnico-raciais e lhes conferem valores” (Trinidad, 2011, p. 22). Juntamente com o trabalho em equipe dos profissionais da educação, é imprescindível um trabalho de conscientização crítica com a família, educadores, equipe escolar e comunidade. A fala do entrevistado “G” aponta essa pauta:

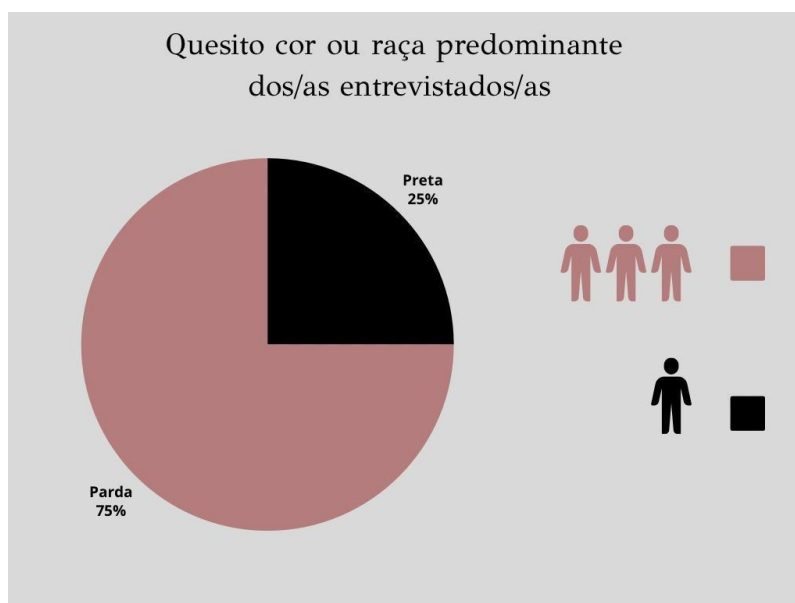
*G.: O principal desafio é a questão da **conscientização**, porque o nosso corpo docente...Existe a questão da declaração, né, mas pelo que eu vejo, acho que quase 100% são de negros e, pra haver a conscientização dos alunos, primeiramente, tem que haver a conscientização dos professores, da gestão, da coordenação e isso atrelado a conscientização familiar. Porque é... algo muito abrangente, esperar que o aluno, por si só, se conscientize, não vai ter como.*

É interessante mencionar que a fala do entrevistado “G” corrobora comum dos aspectos elencados no rol das questões da entrevista. Em um país miscigenado, como o Brasil, o IBGE (2022) atesta que o número de pessoas pardas supera o de brancas pela primeira vez desde 1872, quando o censo foi criado.

Em 2022, portanto, 92,1 milhões de pessoas se reconheciam pardas, enquanto 88,3 milhões, brancas. Os dados estão no Censo 2022 e foram divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁹⁴. Assim, é interessante destacar que no decorrer da pesquisa, os/as participantes evidenciaram unanimidade também na declaração da sua cor. De certo que ao ser questionados/as acerca de sua identificação no quesito cor ou raça, os/as entrevistados/as foram quase unânimes em apontar para a cor parda. De forma clara apresentamos um gráfico que sobre esse aspecto da pesquisa.

⁹⁴ *Censo 2022*: população parda supera a branca pela 1ª vez IBGE mostra também crescimento da proporção de pretos. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-12/censo-2022-populacao-parda-supera-branca-pela-1a-vez>. Acesso em: 30 mar. 2024.

Gráfico 1 - Desenvolvido através da entrevista com profissionais da educação da escola
Ana Tourinho Junqueira Ayres



Fonte: elaboração própria.

Analisando o gráfico, entende-se que os/as entrevistados/as têm a consciência de sua cor ou raça, pois:

O desafio não atinge apenas as crianças negras, mas também, e de forma contundente, seus professores, se esses assumem responsável e integralmente tanto a sua função de educadores, como a de executores da política curricular determinada primeiramente pela Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e mais tarde pela Lei nº 11.645/20083 (Brasil, 2008), assim como do projeto de sociedade justa e equânime que tal política visa sustentar (Silva, 2015, p. 162).

Nesta linha de pensamento, o trabalho em equipe é primordial nesse longo processo de conscientização crítica. Nesse sentido, “G” argumenta:

G.: É algo que a gente tem que incorporar e colocar na nossa pele, né? e levantar essa bandeira e fazer parte, até mesmo do nosso currículo lá, paralelo a isso, ao nosso currículo, e levar isso para o ano letivo todo, e com ações junto à família, com ações junto à comunidade, e tirar isso só da escola, né. Talvez, por mais que esteja em um momento de discussão, não é tão fácil porque, por hora ou outra, a gente percebe que o próprio negro já se acomodou nesse espaço que o colocaram, né e não vislumbra novos horizontes, simplesmente, pelo fato de ser negro. Então isso passa pela conscientização. Até pela questão do próprio comodismo e a questão estrutural da sociedade em ser racista.

A fala do colaborador “G”, em relação à conscientização por parte da população negra, nos remete a Djamila Ribeiro (2019), quando nos convida a refletir:

Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é extrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas (Ribeiro, 2019, p. 51).

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma conscientização crítica, seja para os não negros e, principalmente, para as pessoas negras é um dos maiores desafios e o ponto central de partida, na luta e resistência contra o racismo. Nesse sentido, o sujeito se depara com um sistema racista, estruturado e enraizado, o qual aprisionou, usurpou e silenciou por séculos a sua identidade, cultura, ancestralidade, história, costumes, tradições, beleza, traços, cores, crenças, e acima de tudo a sua **negritude**. Assim, quando esse sujeito, em processo de construção racial, toma consciência da magnitude da sua presença, ele percebe o poder das suas ações, o seu lugar de fala, o pertencimento e convicção da força e potência que têm suas raízes. “É conhecendo, respeitando e adotando as raízes africanas, tendo elas em conta, que mulheres e homens negros se fortalecem para entrar em diálogo com pessoas de outras raízes étnico-raciais e, com essas, construir uma sociedade definitivamente democrática” (Silva, 2015, p. 166). Além disso, a conscientização crítica promove a percepção da presença do racismo nos pequenos e grandes gestos, seja pelo próprio sujeito, ou pelo outro. Exemplo dessa conscientização crítica se evidencia no depoimento da colaboradora “I.” quando enfatiza seus desafios e seu processo de construção, enquanto mulher negra consciente. Segue o depoimento na íntegra para melhor compreensão:

Pesquisadora: Como você se sente trabalhando nessa perspectiva antirracista? Com quais descobertas e desafios você se deparou?

I.: A primeira descoberta impactante foi quando eu falei que eu não era racista. E me descobri racista, uma racista sem me dar conta de que eu era racista.

Pesquisadora: Inconsciente.

I.: Isso, uma racista inconsciente, aonde eu não queria machucar o outro, mas a sociedade me levou a ser isso. Porque eu me peguei em uma fala, que eu sou acostumada a falar, que hoje em dia, agora fugiu da minha mente. Eu não sei se foi... Ih, a coisa tá ficando preta. Ih, tá ficando...Foi algo desse tipo. Ai que eu parei, eu falei, E depois eu voltei e refiz a minha fala.

Percebe-se na fala da participante que a consciência crítica se fez presente, quando ela buscou refazer a sua fala com a plena certeza de que estava, agora, agindo de maneira justa e ética. E ela continua: *I.: “Eu me peguei racista. Não foi nem antirracista, eu me peguei*

racista. E depois eu quis desfazer pra me tornar uma antirracista. Aí eu ri de mim mesma, né? Porque era algo banal, algo comum”.

A fala da entrevistada dialoga com Ribeiro (2019), de acordo com quem “é preciso notar que o racismo é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido” (Ribeiro, 2019, p. 19). “I” ainda acrescenta:

I.: Então, foi o primeiro desafio que eu enfrentei, foi comigo mesma. E eu acho que eu tô enfrentando comigo mesma. Eu acho que eu vou partir pra outro desafio. Primeiro eu tenho que me desafiar. É um processo, né?Desafiar a mim mesma. E o momento que eu vou me descobrindo, que eu vou me desafiando, vai tendo outras descobertas. E eu vou enfrentando desafio com o outro, né?Desafio com o meu filho, que olha pra mim e diz que não gosta do tom da pele dele. Esse primeiro questionamento veio do quem?De mim, depois do meu filho. Né?

Além disso, a conscientização crítica promove o despertar da identidade, enquanto indivíduo negro pertencente a um povo, cujas raízes permanecem vivas. Acerca isso, “I” destaca: *“E a gente também se descobre negro, mesmo com a cor de pele parda. Como eu disse assim, hoje em dia eu descobri na Ana Tourinho, se alguém olhar pra mim e disser qual é a sua cor, eu sei que a minha cor não é preta, mas eu sou negra.”*

Nesse momento, os olhos e feição da participante I evidenciaram o brilho, pertencimento e orgulho da descoberta da sua identidade, enquanto uma mulher negra.

Pesquisadora: E antes você não tinha essa visão?

I.: Eu não tinha essa visão. Minha descendência é negra, claro que uma pessoa vai olhar pra mim e vai ver que eu não tenho uma cor preta, mas eu sou negra.

Pesquisadora: Como foi isso para você?

I.: Isso foi impactante, porque foi uma descoberta MARAVILHOSA, porque nosso conhecimento está crescendo, se agrega algo em mim. A Ana Tourinho me trouxe isso. Essa descoberta, esse novo olhar.

Pesquisadora: e o que você acha que te proporcionou isso na Ana Tourinho?

I.: Foram os diálogos com professores, foram os trabalhos, foram os livros, né?Porque lá tem muitos livros antirracistas. Os livros são maravilhosos. Foram os autores que vocês trouxeram, os personagens que os meninos conheciam. Eu não sei que se antes de vocês, que chegaram agora, os mais novatos da Ana Tourinho, eu digo assim, que chegaram há cinco anos atrás, após o concurso, que trouxeram isso.Por isso que a educação infantil veio com isso tão forte. Eu vejo mais forte, assim, na educação infantil do que no fundi um. Né?Porque vocês chegaram e vocês chegaram colocando isso. Então, antes de vocês, eu não sei como foi a construção dos maiores.E talvez essa construção esteja sendo forte agora, né?Nesse exato momento.Então, isso mudou o meu olhar como professora, mudou o meu olhar que eu peguei o livro de lá, já trouxe para os meus alunos, já contei histórias, já peguei algumas músicas, né?

Pesquisadora: Estamos contaminando você, e você já está se tornando também uma professora antirracista, em todos os espaços.

I.: Isso, isso, isso é maravilhoso. Foi na sua sala, que eu achei, fiquei fascinada, e que eu falei muito aqui, trouxe o livro Da minha janela, da minha escola, eu achei isso muito lindo, isso foi muito bacana. A fala de um aluno, quando você propôs levar para a UNILAB, que ele chegou na UNILAB, ele achou, um menino, acho que ele tem 15, 16 anos, ele achou que a UNILAB só tinha brancos, e quando ele entrou, e ele se viu com gente da cor dele, preta, Ele olhou e fez. Eu não sabia que aqui tinha gente igual a mim. Isso foi impactante, isso foi marcante... Talvez ele não consiga, não sei se ele vai conseguir chegar até lá, a UNILAB, mas eu sei que impactou ele e que ele vai proporcionar isso aos filhos dele. Então, assim, talvez é uma construção que talvez a gente não atinja totalmente agora o propósito, mas o propósito pode ser atingido, né? O primeiro grau da escada subiu, né? O olhar dele mudou. Eu quero que mude pra vida dele, mas se não for pra vida dele, que ele carregue isso pra vida dos filhos dele.

Ainda nessa linha de discurso sobre a importância dos letramentos raciais e na formação das crianças, o participante “G” refletiu:

G.: Muito importante, porque é uma questão de libertação, né. Porque esses jovens, por mais que esteja sendo discutido a todo momento essa questão, nesse momento atual da sociedade, eles ainda são impregnados, né, por modelagem de sociedade branca, né. Porque eles têm acesso às redes sociais, ao Instagram, Facebook, e que, majoritariamente, as questões que estão sendo discutidas lá são questões favoráveis ao branco. Então se a escola é... não assume esse papel de tentar modificar essa realidade, provavelmente, esse sistema que está, por mais que esse sistema venha com essa, digamos, colocar aqui entre aspas “roupagem de mudança” que a gente sabe que na verdade não acontece mudança de fato, a mudança se não acontecer dentro da escola pra fora, não vai acontecer do sistema que está lá em cima pra aqui pra baixo, não é isso? Então, a questão da conscientização, sobretudo, na sociedade, e aí quando eu falo sociedade, é a nossa comunidade aqui, né? São Francisco do Conde, zona rural, mais ou menos 90% de negros, se a escola não assume esse papel de conscientização, outrosssegmentos, provavelmente, não vai estar assumindo. Então, é importante para os estudantes conscientizar-se da questão que eles podem ser o que eles querem. Eles não vão estar só no canteiro de obras como ajudante. Eles podem ser advogados, eles podem ser médicos, eles podem ser o que eles quiserem ser. Então eu posso. Como a gente teve a questão do aluno I, né, que foi na nossa UNILAB. E quando chegou lá, ele se identificou com os africanos, com os negros que ali estavam, e ele percebeu que naquele momento ali, naquele espaço, majoritariamente, ele era, fazia parte daquele universo, as pessoas que estavam ali. Então ali ele pode perceber que ele pode estudar, que ele não pode fazer só o ginásio ou 8ª série, mas que ele tem condições de ir além e ser o que ele quiser ser.

Em suma, Isabel Aparecida dos Santos (2001) conclui:

A ação educativa deve ser uma “ação cultural” que leve a libertação de todos os educadores e educadoras, de todos os educandos e educandas, de todos os meninos e meninas, de todos os negros e de todos os “não negros”...libertação de todas as formas de preconceito e discriminação que impedem, a todos, de “ser mais” (Santos, 2001, p. 112).

Assim, a educação é elemento imprescindível nesse processo de libertação racial e social, além do mais, grande ferramenta contra todas as formas de racismo.

7.4 AÇÕES AINDA NECESSÁRIAS

Os desafios encontrados no desenvolvimento da educação antirracista, que não são poucos, como relatados pelos participantes da comunidade de prática da escola Ana Junqueira Ayres Tourinho, nos revelam o longo caminho a percorrer. Superar esses limites e barreiras consiste em empenhar-se e em comprometer-se de forma efetiva, pois é indispensável mais que boa vontade e cooperação. É necessário que todos, inclusive os educadores,

Assumam um compromisso político com seu tempo social e histórico para atender imperativos da profissão e também de ser pai, mãe, filho, filha, cidadão. É necessário também que entenda a si mesmo como sujeito que, para ensinar, precisa-se dispor a conhecer assuntos pouco discutidos, como o disfarçado racismo brasileiro (Romão, 2001, p. 187).

Nesta direção, é necessário, também, promover ações e situações cotidianas favoráveis para o desenvolvimento e fortalecimento dos letramentos raciais. Além disso, de acordo com os participantes da nossa comunidade de prática, é ainda necessário:

C.: Eu acho que trazer a família pra escola e tentar desconstruir essa ideia pra família, ou ao menos mostrar que não, que a realidade pode ser outra. Não é porque nasceu aqui na zona rural que precisa viver da agricultura ou que a vida se resume a isso, como nós temos aqui muitos pais que sobreviveram do bambu, da pequena agricultura é.. também proporcionar a esses pais a oportunidade de se compreender enquanto sujeito ativo e participante da sociedade, né. Então, eu acredito que trazer a família para a escola e fazer um trabalho que reforce mais a autoestima, o reconhecimento, enquanto sujeitos, é que vai fazer com que a gente consiga, de fato, não só desconstruir para as crianças na escola, mas trazer esse status de manutenção, tanto dentro de casa, quanto fora de casa, né?

A participação da família é indispensável nesse processo de desconstrução, conscientização e quebra de paradigmas. Até porque “pais dedicados e professores comprometidos podem contribuir para negociações e construção de pertencimento étnico-racial que promova firmeza e segurança para diálogos e negociações.” (Silva, 2015, p. 169). Além disso, a participante “C” enfatiza que o trabalho precisa acontecer com as famílias, enquanto indivíduos negros/as na sua identidade:

C.: O trabalho de autorreconhecimento, né? Elaborar projetos, até mesmo nos eventos que a gente geralmente faz, o (Quem me cuida), uma coisa ou outra, trazer

essa questão para que a família reflita e se aceite também, porque a gente sabe que tem muitos familiares que não se aceitam, não aceitam que são negros ou que são pretos, pardos, não aceitam isso, ainda tem aquela ideia de que quanto mais clara for o tom da pele, mais bem-sucedido será.

A fala da colaboradora vai ao encontro do que Cesar Rossato e Verônica Gesser (2001) afirmam: “esta questão da imposição de valores considerados de identidade racial branca perpassa outras culturas étnicas, como as então chamada minorias, outra expressão de origem branca.” Reportando-se a Paulo Freire, os autores afirmam que as minorias só são minorias quando separadas, juntas elas compõem a maioria (incluindo o gênero feminino, os homossexuais etc.). “Enfim, entre as “minorias” também existe racismo. Quanto mais clara a pele, maior o privilégio e o contrário também é verdade.” (Rossato; Gesser, 2001, p. 28). Além dessa, outras ações são ainda necessárias como cita o participante “A”: *“Materiais didáticos antirracistas, formação continuada e constante para profissionais. O convívio, trazer essas famílias mais vezes para palestras, esclarecimentos. Eu acho que por aí. É um dos caminhos. São vários, né?”*

Elisabeth Fernandes de Souza (2001) evidencia, de acordo com o Movimento Negro, duas novas linhas de ação no combate ao racismo, às quais potencializam e fortalecem os debates, a reflexão e a superação. A autora destaca: “a formação de educadores/as e a produção de recursos didático-pedagógico alternativos para a discussão do racismo, da discriminação racial e compreensão das desigualdades geradas por eles” (Souza, 2001, p. 66). Segundo ela, um /uma profissional da educação, capacitado /a e preparado/a estará qualificado/a a modificar, de maneira positiva e assertiva, algum material didático e literário, por ventura, nocivo, assim como, expandir os horizontes da sua prática.

Além disso, foram destacadas ações que se refletem no cotidiano da escola e que diretamente dialogam com o currículo e com as práticas pedagógicas como elementos que fortemente podem contribuir com essa luta, como salienta a entrevistada “I”:

I.: Eu acho que a escola tem que estar sempre em pauta desse assunto, sempre trazer, não só uma vez por ano, nem duas, mas é algo cotidiano. Normal, como qualquer outra atividade. Eu acho que muitos retratos também, valorizando a cor deles, autores, que a gente possa colocar. Mudar a arrumação de uma sala de aula. Começamos a colocar crianças negras, crianças pardas, crianças indígenas...

A representatividade positiva, em qualquer espaço, é extremamente importante no processo de desenvolvimento da criança. Com o ambiente escolar não é diferente, pois é neste espaço que o sujeito desenvolve sua concepção de consciência crítica e cidadã. Assim, é

preciso um olhar crítico, atento e sensível do/da educador/a sobre os materiais que compõem e organizam o espaço da sala de aula.

Assim, é viável o/a docente sempre se questionar: qual mensagem a respeito do letramento e da diversidade racial estou passando? De que maneira meu/minha aluno/a está recebendo essa ideia? Qual a visão dele/dela sobre o que está exposto? Quais sentimentos podem surgir nas crianças com essa exposição? São questões que, necessariamente, devem fazer parte do contexto e do planejamento do/da professor/a. Uma vez que “as informações negativas a respeito da população negra foram difundidas nas relações sociais, nas conversas cotidianas, nos olhares e também na falta de representatividade positiva dessa população no ambiente escolar” (Duarte, 2012, p. 140). Logo, promover a representatividade positiva é uma das formas de contribuir com o processo de libertação das amarras escravocratas que ainda sofremos.

7.5 ANA TOURINHO JUNQUEIRA AYRES E A PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

A escola, enquanto espaço sócio-cultural, é uma das instituições mais privilegiadas para proporcionar práticas e letramentos antirracistas ao seu público, uma vez que é espaço de formação cidadã, racial, cultural, inclusiva, respeitosa. Como discorre Nilma Lino (2001):

Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos/as o direito de cidadania (Gomes, 2001, p. 83-84).

Assim, é imprescindível observar, por meio de depoimento da comunidade de prática, a qual inclui a direção, a coordenação, o corpo docente e demais participantes, o tratamento que a escola Ana Tourinho Junqueira Ayres tem dado à cultura, à tradição, aos costumes, às contribuições africana, afro-brasileira e indígena, como também à observação das leis 10.369/2003 e 11.645/2008 em seu recinto. Neste sentido, o entrevistado “G” evidenciou suas considerações apontando avanços significativos em relação às questões raciais na escola:

G.: Sinto avanços, porque é... a partir do momento que você tem um corpo docente que...por mais que não abrange a maioria, mas que você tem uma pequena porcentagem que já tem essa preocupação, essa visão de mudança, isso já é um avanço. Porque se a gente vai pra lá pra 10, 15, 20 anos atrás, são questões que nem eram discutidas no seio da escola. E só pelo simples fato de já ser discutido isso, já é um avanço. Fora da Ana Tourinho, relacionado a outras escolas, eu não

percebo, pode ser que tenha, mas eu não percebo essa preocupação, né? Em outros ambientes, como tem aqui. Essa questão racial de auto-aceitação, né? Essa preocupação de quem eu sou, como eu sou, a questão do cabelo, né? Toda a questão da pele e tal, toda essa coisa. Isso quer dizer que os outros espaços educacionais do município estão abaixo da média, que a naturalidade está acima? Não. Graças a Deus hoje eu consigo perceber uma preocupação maior com essa questão racial aqui dentro da Ana Tourinho.

Neste momento, o entrevistado, por atuar em outro município como professor, decidiu compartilhar uma situação vivenciada nesta outra unidade educacional:

Pesquisadora: Então fique à vontade para falar.

G.: Ai, por exemplo, comparando, é uma escola particular de um município vizinho, né? ao qual eu dou aula, sou professor de matemática, nós tivemos a oportunidade de ir para o Parque das Dunas, em Salvador, na região ali de Lauro de Freitas, Praia do Flamengo e tal. É uma região verde onde tem um guia, né? Um guia que faz todo o percurso com a escola e tal, né? E levou a gente em vários lugares, né? Deu várias aulas, falou da questão ambiental e tal e aí tinha alguns pontos de parada que era chamada Sala Verde. E aí, aconteceu uma situação, não sei se os colegas perceberam, eu não comentei com ninguém, guardei para mim, mas eu percebi porque nessa sala verde tinha um grupo de alunos na minha direita e outro grupo de alunos na minha esquerda e ele... a fala dele foi, vou escolher aqui dois alunos para fazer um vídeo falando um pouco dos parques das Dunas, que eu vou mandar para o UNESCO ou para ONU, não me recordo bem... ele pegou um menino e uma menina, ele chegou do lado esquerdo, chamou um menino, que era um menino... branco, da escola, e esse menino falou sobre a importância de estar ali naquele momento e tal, a questão da educação ambiental, e tal, falou tudo direitinho. Quando ele foi chamar a menina, eu esperei que ele pegasse um aluno negro, que por mais que a escola seja diversificada, a maioria é... negra. E aí eu fiquei um pouco abismado, porque ele teve a oportunidade de pegar um aluno negro e balancear, e ele pegou uma aluna branca. Ou seja, o vídeo que ele mandou foi de dois alunos brancos que não mostram a realidade da escola. Que a escola, 80% são de alunos negros. Mas como ele quis levar a imagem do ambiente dele?...

Nesse momento, o entrevistado se mostrou indignado com sorrisos sarcásticos e irônicos e questionou à pesquisadora...

G.: Você entende a situação? Isso aí mesmo.

Pesquisadora: E o que você pensou dessa situação toda?

G.: Eu fiquei, observe que é a questão de você impregnar e vai ver de você achar que você está pensando demais. Eu fiquei horrorizado, mas eu fiquei receoso de comunicar, de expressar isso para um colega, com medo de o colega achar que eu estava vendo coisa demais. Você tá entendendo a questão do cara estar preso a essa coisa? Você tá entendendo? Detalhe que eu não coloquei, o cara era branco...

Nesse momento, o participante fica em silêncio e sua face demonstra tristeza e indignação da imensidão violenta que é o racismo.

Pesquisadora: E você acha que se fosse um homem negro que estivesse fazendo esse percurso, essa mesma situação, ele escolheria crianças negras ou ele continuaria com a escolha de crianças brancas?

G.: Eu acho que ele escolheria crianças negras e eu vou dizer o porquê. Não existe você ter um branco no meio de... trinta pardos, que são pardos, são negros, e você tem ali um, dois, três, que são brancos, cabelo liso, bem branco mesmo, e você escolher, ali não é aleatório, ali ele bateu o olho e escolheu, Ali não foi aleatório. É algo pensado. É... Ali não foi aleatório. Pra mim foi um absurdo. Não comentei com ninguém.

Essa fala nos remete a Sílvio Almeida (2019), ao afirmar que “em uma sociedade que se apresenta como globalizada, multicultural e constituída de mercados livres, “o racismo já não ousa se apresentar sem disfarces” (Almeida, 2019, p. 46). O gesto do guiana escolha das crianças, reportado por “D”, demonstrou para o entrevistado em questão uma cena de manifestação escancarada do racismo. De certo que, naquele momento, houve o despertar para a desigualdade racial, apesar disso, ele preferiu se calar, por entender que, possivelmente, estaria enxergando além do que se via. Uma vez que o racismo provoca “**naturalização**” da discriminação e do preconceito em diversas situações do imaginário social, o entrevistado se questionou se aquilo realmente estava acontecendo ou era apenas um breve momento de desvario.

Além do participante “G”, contamos com o depoimento da colaboradora “C” que enfatizou sua vivência também em outros espaços educacionais:

C.: Pela minha vivência em outras escolas, eu percebo a diferença da Ana Tourinho em relação à abordagem dessas questões no cotidiano, porque eu já eu já fui coordenadora de uma outra escola da rede, e apesar de ser uma escola modelo e uma escola que buscava sempre estar debatendo essa questão da diversidade, eu percebia essa discussão mais acentuada, justamente, nesse período agora, que é o período de consciência negra, né. E aí os professores voltavam-se para pesquisar livros, filmes, músicas relacionadas a essa temática, atividades desenvolvidas em sala. Então, eu percebi de maneira mais acentuada nesse período. Aqui na Ana Tourinho, eu percebo que a gente passou a ter um cuidado em relação a isso, até mesmo pela questão da realidade social dos nossos alunos, né. Uma escola de zona rural, querendo ou não, a gente tenta o tempo todo melhorar a autoestima deles, tenta trazer para que eles compreendam que eles também podem participar e ter as melhores oportunidades da sede. Então a gente traz muito essa questão racial no cotidiano, nas abordagens que a gente faz no cotidiano e não apenas no período da consciência negra, se a gente vai fazer um cartaz, se a gente vai fazer uma produção, a gente tá sempre pensando assim: quais personagens nós vamos colocar? qual o tom da pele desse personagem? são personagens que de fato retratam a realidade da nossa escola? as atividades também que nós fazemos na educação infantil, em relação aos direitos de aprendizagem, conhecer o outro, o eu e o nós, e a gente enfatiza muito essa questão da identidade, como eu sou? Olha toda a minha pele, olha o seu cabelo, e o do colega é diferente? Mas é um diferente que tenha mesmo a oportunidade que você, não é porque é branco ou porque tem uma pele um pouco mais retinta, mas estamos todos em um único processo que é esse processo onde eu preciso do outro e o outro precisa de mim.

As práticas de letramentos antirracistas precisam ser trabalhadas cotidianamente no recinto escolar, isso precisa ser naturalizado como qualquer outra atividade da rotina das crianças, uma vez que

As influências africanas estão na linguagem, na comida, na religião, na música, nas brincadeiras, nas artes visuais, nas festas etc. No entanto, sabemos que a valorização e o reconhecimento dessas heranças não têm o mesmo peso do passado europeu. As matrizes indígenas e africanas são muitas vezes consideradas inferiores, menos sofisticadas e ficam relegadas a segundo plano. O valor e a importância desse patrimônio cultural devem ser considerados pelas unidades escolares e precisam ser incluídos entre os temas trabalhados na Educação Infantil no dia a dia (Brasil, 2012, p31).

A participante “I.” corrobora com o depoimento de “C.”, quando sinaliza que a escola Ana Tourinho Junqueira Ayres está em avanço no processo de promover uma educação antirracista às suas crianças e adolescentes:

I.: Eu cheguei lá no Ana Tourinho analfabeta. E eu não tenho vergonha de dizer que eu cheguei lá analfabeta. Na antirracista que eu percebi foi que na Ana Tourinho o antirracismo é algo em pauta, né. Não é algo que está escondido, não é algo que é falado só uma vez por ano, nem duas, nem três. Traz o antirracismo como uma discussão. Onde os professores discutem com o coordenador, procurando a melhor proposta, as temáticas da Ana Tourinho, que eu gostei, gosto muito, que tudo é envolvido geralmente antirracismo, tudo é envolvido a construção do povo brasileiro, isso é MARAVILHOSO, né? O antirracismo está sempre ali. Não é algo que é no tapete. Vocês discutem isso o tempo todo com eles. Vocês falam com eles o tempo todo. Vocês trazem essa realidade para eles o tempo todo. Todas as temáticas de lá vêm voltada para isso, aonde uma construção que a gente tem foi totalmente desconstruída pra construir uma nova versão.

O participante “A.” evidenciou a importância de a escola abraçar as propostas antirracistas, principalmente, aquelas trazidas pelo olhar e perspectivas dos seus integrantes do corpo pedagógico, uma vez que contagia e impulsiona os demais colegas a refletirem e propor ações voltadas, especialmente, para a comunidade negra, a qual a escola pertence:

A.: Quando a gente traz a proposta, a escola abraça, vai praticando aqui, traz um viés da cultura local reforçando no pessoal do povo negro, nosso povo negro. Então eu acredito que é um trabalho paulatino. [...] Até porque nós, eu, você, que estamos na UNILAB, que o projeto da UNILAB é diferenciado, então a gente acaba que influenciando um pouco dos colegas, mas não é aquilo que deveria ser, até porque os outros ainda não tive o acesso à informação que a gente tem. E com isso a gente tem que trabalhar essa questão para que os outros tenham essa informação, para depois não termos assim, o carinho de que é eles que têm essa obrigação de fazer isso, o outro também mesmo não tendo o acesso de estar na UNILAB, mas você pode ler um livro, pode pesquisar na internet que é o meio que está aí, oferecendo diversas pesquisas, diversas oportunidades.

Superar o racismo é um percurso de reconstruções sociais e históricas que ainda teremos de lutar e resistir, na medida em que o combate ao racismo é um processo longo e doloroso. Todavia, é extremamente importante que a escola seja uma das principais aliadas nessa luta, pois “é tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática” (GOMES, 2001, p.89), dado que a educação antirracista é mais do que uma mudança conceitual, é uma postura pedagógica, política e social.

7.6 A TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA ANA TOURINHO JUNQUEIRA AYRES

É sabido que a criança é sujeito histórico de direito e produtora de cultura, logo, é necessário que a infância lhe permita vivenciar experiências únicas e enriquecedoras que esta etapa proporciona. Para tanto, a infância precisa ser plena, acolhedora e justa e como tal, é dever do Estado, família, escola, sociedade promovê-la a todas as crianças. Assim, possibilitar que o letramento racial se inicie nesta etapa é promover um processo de ensino e aprendizagem de consciência crítica e de libertação das amarras do preconceito, da discriminação e do racismo. Neste sentido, o participante “G” expressou suas observações acerca deste segmento na escola em questão.

G.: Na verdade, o que ocorre? O segmento aqui são dois, né? Fundamental e a educação infantil. E a gente pode perceber, por parte da professora da educação infantil, essa preocupação maior, não que os outros não tenham. Os outros discutem, quando é colocado em roda de conversa, se discutem e traz propostas que devem ser abraçadas. Mas consegue perceber que esse assunto é tratado com mais sensibilidade por parte tanto da professora Alaine e também do Gilmar, né? Que é... É o agente de apoio. Então, eu vejo essa preocupação com os alunos de educação infantil, da sua descoberta. E eu sou negro, eu tenho que me inserir enquanto negro e buscar o que qualquer outro, tanto negro quanto branco, pode estar buscando. Me cabe também aquele espaço. A gente percebe essa preocupação, sim.

Além deste, o entrevistado “A. A.” também manifestou seu pensamento acerca da educação infantil, na perspectiva antirracista:

A.: Tem tudo que a gente vive em si aqui, no nosso cotidiano mesmo, no nosso dia a dia com as crianças. Principalmente depois da pandemia, que a gente voltou e a gente percebe os murais, nossos murais é construído, com bonecos pretos. Não adianta a gente ter uma comunidade de crianças pretas e com todos os bonecos loiros. Onde ele olha o espaço e não se vê. Então, isso aí a gente já começou a mudar na educação infantil. A gente tem esse cuidado e acho que esse é o caminho.

Ele sinalizou ainda uma das suas experiências vivenciadas no contexto da educação infantil, na qual se viu emocionado, ao se deparar com um aluno que em sua fala evidenciou a descoberta da sua negritude:

A.: Na Ana Tourinho, por exemplo, aqui eu tive um menino que chegou, a gente trabalhando a questão do cor da pele, cabelo. E aí, depois de algumas semanas, a criança vem pra mim e diz, professor, sabia que eu sou negro? Que eu já sei que eu sou negro? O coração, o olho da gente brilha. Isso aí a gente consegue. São pequenas ações que a gente vai ali no cotidiano e que a criança vai percebendo, vai assimilando e vai reproduzindo novas narrativas, na verdade. Essa criança não deixa de estar sendo empoderada e de maneira natural.

Neste momento, percebe-se brilho e esperança no olhar do entrevistado.

7.7 PERSPECTIVAS E ANSEIOS

A promoção de uma educação antirracista é realidade concreta que avança cada dia mais e permite que possamos esperar por uma sociedade mais justa, democrática e liberta dos vestígios dolorosos da escravidão. O participante “A” destacou seus anseios e perspectivas:

A.: Meu maior anseio mesmo é assim, tanto eu, quanto o profissional que sou, quanto os meus colegas, de fato temos o empoderamento numa prática antirracista. E não apenas pra apresentar um projeto, uma culminância no 20 de novembro, e ser assim. Um trabalho de forma natural e ao longo do ano, entendeu? Vou ensinar português, eu trago um texto, falei de uma mulher negra, entendeu? Matemática, eu vou trazer a história da matemática pela visão de África, que é de lá que nascem as grandes ciências e de outros povos que também assumem esse protagonismo. Então, na prática em si, acho que esse vai ser o meu maior anseio. A nossa prática cotidiana, trabalhada de forma natural. E aí as crianças vão assimilar isso também de forma natural. Com outro olhar, com outras narrativas. Uma narrativa antirracista.

A entrevistada “C”, por sua vez, mencionou seu anseio para 2024, frisando a importância das formações para a equipe pedagógica da rede municipal em geral:

C.: Eu senti falta, inclusive até para mim, porque eu não me sinto assim uma pessoa que tem muita propriedade para falar sobre a temática, de uma formação com a equipe docente a respeito dessa questão. E aí a (SEDUC), que ela apresentou a proposta prévia de 2024, ela apresentou uma formação chamada Minha África Brasileira, que é uma formação que justamente vai trazer essas questões das raízes do povo brasileiro, o povo franciscano e baiano de modo geral. Mas eu acredito que essa falta que eu sentia dessa formação com o corpo docente, a gente vai conseguir dar o primeiro passo a partir dessas formações que serão dadas pela Secretaria de Educação.

No que se referem às perspectivas, “G” foi enfático em implicar toda a rede de ensino:

G.: A própria escola, por mais que ela seja composta por professores, e aí eu posso citar profissionais fazendo mestrado, doutorado, pessoas que já têm uma bagagem de conhecimento maior, mas se a gente não tiver um suporte do próprio sistema, eu falo da Secretaria da Educação, do próprio executivo, para trazer essa questão da conscientização, não apenas para a Ana Tourinho, mas para a rede. Porque não adianta a Ana Tourinho simplesmente fazer um projeto, assim digamos, que venha contaminar os pais, contaminar a comunidade. Mas se isso não estiver acontecendo em rede, vai acabar que a própria comunidade, a própria família, nossos próprios alunos vão sair da Ana Tourinho e vão estar amanhã no Instituto, na Cruz Rios, ou qualquer outro espaço, na faculdade, na universidade. Então, se eles saem com essa politização racial, vai ser bom. Mas se não tiver havendo isso fora da Ana Tourinho, vai acabar que vai ser uma onda ainda contra um oceano. Você entende? Então, eu acho que a ação principal, como eu falei, eu não estou em projeto, algo de efetivo para dizer isso, isso, isso. Mas eu acho que uma conscientização em rede... Vindo de lá. Vem de cima. Verticalizada de cima para baixo.

Diante dessas entrevistas, percebeu-se o quanto a comunidade de prática da escola Ana Tourinho Junqueira Ayres está num caminho promissor no desenvolvimento do letramento racial e ações voltadas para práticas antirracistas em seu recinto, embora ainda exista um longo percurso a trilhar, a unidade educacional através dos projetos pedagógicos, das discussões, reflexões e envolvimento dos participantes preocupados e engajados, demonstram esperança e propõem o fortalecimento na luta e resistência contra o racismo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da educação, numa perspectiva antirracista, para o fortalecimento dos letramentos raciais, com destaque para uma turma de educação infantil, uma vez que a educação escolar é uma importante ferramenta de combate ao racismo, como também, instrumento de potencialização na autoestima, identidade, representatividade das crianças negras (pretas e pardas).

A educação é uma forte aliada para formar cidadãos críticos, conscientes e livres do sentimento de racismo, porém para efetivarmos uma educação antirracista, de fato, precisamos de profissionais comprometidos com nossos/as alunos e alunas e com a formação que ele/ela levará para a vida.

Convém salientar que os resultados da pesquisa demonstraram que a promoção das práticas antirracistas se desenvolve com a construção diária de pequenos gestos, com as ações e reflexões cotidianas acerca do letramento racial. De certo que não existe mágica ou fórmula

perfeita para enfrentarmos o racismo, mas com uma educação voltada a uma perspectiva antirracista, que se explore, compreenda e fortaleça o debate e a luta, com profissionais dispostos a entrar nesta luta, teremos grandes chances de promover uma sociedade mais justa, igualitária, solidária e livre.

A formação construída na jornada escolar atravessa o sujeito por diversos ângulos, pois “a educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais” (Cavalleiro, 2001, p. 142). Neste sentido, nós, enquanto profissionais da educação, temos a missão valorosa de corroboramos com a construção desse sujeito crítico e atuante numa sociedade estruturalmente racista, para isso, faz-se necessário questionarmos o cotidiano nas escolas, a nossa prática profissional, para podermos compreender, reconhecer e enfrentar o racismo, juntamente com as vozes dos pais, comunidade, e principalmente, com alunos e alunas negros/as e não-negros/as, pois só assim com “uma educação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, pode concorrer para a transformação dessa sociedade que tem, sistematicamente, alijado muitos indivíduos do direito à cidadania” (Cavalleiro, 2001, p. 150).

Como é sabido, a Constituição Federal (1988) assegura no artigo 3^o⁹⁵ os objetivos fundamentais da nossa República e dentre eles: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza, a marginalização; reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Contudo, o racismo, ainda tão presente em nossa sociedade, não permite que esses direitos sejam respeitados e iguais a todos/as os/as cidadãos/ãs pertencentes a esta sociedade. Particularmente, esteve em foco neste estudo a compreensão do racismo e suas implicações para o desenvolvimento da criança, especialmente a negra e o quanto as práticas antirracistas na educação contribuem, significativamente, para o fortalecimento da luta e resistência contra essa doença que assola a sociedade há séculos.

Nesse sentido, discorreremos acerca do referencial teórico na terceira e quarta seções deste estudo. Em específico, propusemos uma discussão acerca do racismo em termos mais conceituais, especialmente, o estrutural. Discutir e compreender o racismo não é uma tarefa fácil, pois nos remete a voltar ao passado e reviver as barbáries ocorridas no período escravocrata, mas revisitar esse passado é essencial para que não se repita – conquanto o

⁹⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 abr. 2024.

período pós-escravocrata mantenha vivo o racismo na sociedade. Dessa maneira, recorremos a Silvo Almeida (2019) para fortalecer nossa discussão.

Ainda na terceira seção, refletimos sobre o racismo na educação, pauta extremamente importante e necessária, que fundamenta as discussões acerca das práticas antirracistas.

Além disso, traçamos algumas considerações sobre a infância e a origem do racismo estrutural no cenário infantil, de modo que este estudo teve o direcionamento voltado a esse segmento da educação básica. Nessa perspectiva, fez-se necessário destacar o desenvolvimento humano infantil, a partir de Vygotsky, o qual compreende a aprendizagem através da interação social.

Apresentamos, na quarta seção, uma análise dos Letramentos, na perspectiva de “língua”, a qual foi uma tarefa desafiadora, pois não é comum encontramos autores/as que discutam os letramentos antirracistas, assim propusemos, inicialmente, um olhar voltado aos letramentos, de maneira geral e, posteriormente, associamos esses letramentos com uma abordagem étnico-racial conectada com os letramentos racistas, antirracistas e os de resistência/ reexistência.

Ademais, essa seção ainda buscou discorrer e externar o sentido da pedagogia culturalmente sensível. De modo que pensar em educação, necessariamente, precisa envolver, antes de tudo, uma educação humana.

A partir da quinta seção, esmiuçamos os aspectos mais importantes de nossa análise: o *locus* – espaço educacional –, com reflexões sobre o ambiente institucional, a representatividade e o impacto que este lugar proporciona; os projetos pedagógicos, que fortalecem e impulsionam uma prática antirracista; os/as participantes da entrevista – comunidade de prática – que atuam como profissionais de educação em processo de letramento racial.

Assim, com o auxílio dos teóricos e dos dados aqui demonstrados, chegamos à conclusão de que as práticas antirracistas na educação são uma ferramenta imprescindível e necessária para essa sociedade que ainda exala racismo. Nós, profissionais da educação, não podemos ser neutros: é preciso optar, porque lutar e superar o racismo não é uma tarefa, somente da população negra, é uma missão e comprometimento de todos/as que desejam uma nação constituída de democracia e equidade.

Sabemos que não é uma tarefa fácil, como observamos ao longo desta pesquisa, pois teremos de lutar contra um sistema alicerçado em desigualdades sociais, étnicas e raciais, fomentadas pelos meios de comunicação, pela educação familiar patriarcal e religiosa, pelo capitalismo e suas políticas e ideologias. Mas é imprescindível assumirmos um compromisso

com a educação, para com ela vermos e fazermos a mudança no intuito de promovermos a sociedade democrática e inclusiva que tanto almejamos.

Finalizamos esta pesquisa reforçando que ela não se exaure nessas análises demonstradas. Apresentamos aqui análises que podem contribuir no processo de letramento racial dos/as futuros/as profissionais da educação, nesta longa e árdua trajetória de combate e enfrentamento ao racismo, tendo como principal instrumento a **Educação antirracista**.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?**São Paulo: Summus Editorial, 1985.
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diane; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Infâncias em Educação Infantil**. Pro-posições. Campinas: v. 20, n. 3 (60), 2009, p. 179-197.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozy. **O perigo de uma história única**.São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Polén, 2019.
- BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia. Por uma formação inicial do(a) professor(a) de português antirracista e de resistência: contribuições da pedagogia culturalmente sensível. In.: COHN, Alexandre; BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre. **Políticas linguísticas para uma educação de resistência**. Feira de Santana: Zarte, 2022.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BERTH, Joice. **Empoderamento Feminismos Plurais**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Santa Catarina, vol. 2 nº 1 p. 68-80, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maria. **Nós chegemos na escola, e agora?**Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial,2005.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.
- CARVALHO, Sílvia Pereira de, *et.al.* **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo, Instituto Avisa Lá, 2012.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**, São Paulo: Contexto, 2000.
- CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. Repensando nossa escola. Selo Negro: 2001.
- CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTA, Alexandre de Souza (*et al*). O uso do método de estudo de caso na ciência da informação no Brasil. In.: **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.
- CRESWELL, Jonh W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre abordagens**. Porto Alegre: Penso,2014.

DIAS, L. R.; JANUÁRIO, E.; PEREIRA, N. S.; OLIVEIRA, W. T. F.; TRIPODI, Z. F. **Estudo nº VII: Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância.** Núcleo Ciência Pela Infância, 2021. Disponível em: <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em março de 2023.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade étnico-racial e educação infantil: três escolas, uma questão, muitas respostas** [dissertação de mestrado]. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

DUARTE, Carolina de Paula Teles (*et al.*). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: CEERT, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Raquel. Documentação linguística de comunidades de prática. In: GARCIA, Marcus Vinícius Carvalho. **Anais do seminário ibero-americano de diversidade linguística**, 2014. Disponível em: <http://dSPACE.unila.edu.br/123456789/3591>. Acesso em 13 agosto 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais.** RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Nilma Lino. *et. al.* **Racismo e anti-racismo na educação.** Repensando nossa escola. Selo Negro: 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Crianças negras entre a assimilação e a negritude.** Revista Eletrônica de Educação, 2015. Disponível em: ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991137> . Acesso em 19 de maio de 2024.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea.* São Paulo: Selo Negro, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins, 2013.

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

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África: metodologia e pré-história da África.** Vol. 1. Brasília: UNESCO, 2010.

KRAMER, Sonia. **Éticas na pesquisa com crianças.** 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/abstract/?lang=pt>. Acesso em outubro de 2023.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil.** 2016. Disponível em: https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf . Acesso em outubro de 2023.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira *et al.* Tinha umapetra no meio do caminho: a ausência na formação doprofessor. In.: MARQUES, Eugenia Portela; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Caminhos para a descolonização do currículo escolar**. Curitiba: Appris, 2018.

MARTINS, Gilberto Andrade. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no brasil. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEARP/USP**, v. 2, n. 2, p. 8 - 18 jan./abr. 2008.

MATOS, Alaíne Ferreira *et al.* **Literatura Infantil: a formação de leitores a partir dos anos iniciais**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia – UNEB- Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT–Campus – XVI – Irecê, 2016. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/225808928/alaine-ferreira-de-matos-e-tailane-pinheiro-de-oliveira> Acesso em: 19 de maio de 2024.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica**: prática de fichamentos, resumos, resenhas. 13.ed. São Paulo: Atlas , 2019.

MELLO, Angela Barbosa Cardoso Loureiro de, *et. al.* **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011.

MUNANGA, Kabenguele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da ABPN**. v.4, n.8. jul.-out.2012.p.06-14 .

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *et. al.* **Racismo e anti-racismo na educação**. Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro: 2001.

OLIVEIRA, M K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo socio-historico. São Paulo: Scipione, 1993. Acesso em: 19 maio 2024.

PANTOJA, Selma. **Uma antiga civilização africana**: História da África Central Ocidental. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

PINTO, Helen Santos, *et. al.* **Na escola se brinca**: brincadeiras das crianças quilombolas na educação infantil. Curitiba: CRV, 2022.

PORTELA, Flavia. **A influência da culinária africana no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://idec.org.br/dicas-e-direitos/influencia-da-culinaria-africana-no-brasil#:~:text=%C3%89%20o%20caso%20da%20rabada.do%20quiabo%20e%20do%20inha me>. Acesso em 19 de maio de 2024.

RAMOS, Lázaro. **Na minha Pele**. Objetiva 1ª edição, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: SCHWARCZ S.A. Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, H. R. ; RIZZATTI, M. E.C. **Linguística aplicada** : ensino de língua materna– Florianópolis : LLV/ CCE/UFSC, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMÃO, Jeruse, *et. al.* **Racismo e anti-racismo na educação**. Repensando nossa escola. Selo Negro: 2001.

ROSEMBERG, F. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate**: uma revisão da literatura, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Dw9cqWcZedddHVZjv3TnYGt/>. Acesso em outubro de 2023

ROSEMBERG, F. **Estatísticas educacionais e cor-raça na educação infantil e no ensino fundamental**. Estudos em avaliação educacional. São Paulo: v. 17, n. 33, 2006.

ROSSATO, César e GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidense. In: CAVALLERO, Eliane. **Racismo e Anti-Racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001. p. 11-37.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. *et. al.* **Racismo e anti-racismo na educação**. Repensando nossa escola. Selo Negro: 2001.

SILVA, Dilma Melo. **Por que riem da África?** São Paulo: coleção percepções da diferença. negros e brancos na escola, 2007.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. **Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis – suas implicações no cotidiano educacional da criança negra** [dissertação de mestrado]. Niterói (RJ): Universidade Federal Fluminense, 2002.

SILVA JR, Hédio, *et. al.* **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011.

SILVA JUNIOR, Hédio, *et. al.* (orgs.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo, Instituto Avisa Lá, 2012.

SILVA, Maria Aparecida da. **Racismo e anti-racismo na educação**. Repensando nossa escola. Selo Negro: 2001.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Linguagem e letramentos de reexistências:

Exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**. V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis.

SOUZA, Taiane Santos. *Macaco somos? Os efeitos de subjetivação racial na identidade de ex-estudantes da comunidade Fazenda Macaco*. Artigo de conclusão de curso na Especialização em Educação Cultura e Diversidade. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, CECULT, 2022.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011, 44p. tese (Doutorado em educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

WASSE, HerciniaChena Azarias, *et. al.* **Na escola se brinca: brincadeiras das crianças quilombolas na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2022.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 1998.