

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Priscila dos Santos Peixoto

**ENCRUZILHADAS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A PRODUÇÃO
DE REGISTROS PEDAGÓGICOS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA, RS**

Santa Maria, RS
2023

Priscila dos Santos Peixoto

**ENCRUZILHADAS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A PRODUÇÃO DE
REGISTROS PEDAGÓGICOS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
MUNICÍPIO DE SANTA MARIA, RS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS
2023

Peixoto, Priscila dos Santos
ENCRUZILHADAS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A PRODUÇÃO DE
REGISTROS PEDAGÓGICOS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
MUNICÍPIO DE SANTA MARIA, RS / Priscila dos Santos
Peixoto.- 2023.
118 p.; 30 cm

Orientador: Amarildo Luiz Trevisan
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Educação para as relações étnico raciais 2.
Filosofia Africana 3. Fazer Pedagógico I. Trevisan,
Amarildo Luiz II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFEM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, PRISCILA DOS SANTOS PEIXOTO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Priscila dos Santos Peixoto

**ENCRUZILHADAS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A PRODUÇÃO DE
REGISTROS PEDAGÓGICOS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
MUNICÍPIO DE SANTA MARIA, RS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 27 de dezembro de 2023:

Amarildo Luiz Trevisan, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Júlio Ricardo Quevedo dos Santos, Dr. (UFSM)

Gabriel dos Santos Kehler, Dr. (UNIPAMPA)

Nola Patrícia Gamalho, Dra. (UNIPAMPA)

Maria Rita Py, Dra. (externa)

Iara da Silva Ferrão, Dra. (Suplente-UAB/UFSM)

Patrício Ceretta, Dr. (Suplente- externo)

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Concluir uma pesquisa de tese é resultado de uma série de desafios e sentimentos que vivenciamos ao longo do processo. Desafios que só são vencidos com o apoio daqueles que torcem por nós.

Agradeço muito ao meu orientador, professor Dr. Amarildo Luiz Trevisan pela paciência, pelas trocas e por não desistir de mim em meio a tantos percalços.

À minha família, em especial a minha irmã Renata, pelo tempo que estive afastada e por sempre apoiar todas as minhas escolhas.

A subdivisão de Ações Afirmativas Étnico Raciais e Indígenas da Coordenadoria de Ações Educacionais, CAED da UFSM, na pessoa da professora Rosane Brum de Mello, sou grata a esse lugar trocas, de encontros e afetos que possibilitou a convivência com uma diversidade de pessoas e culturas em prol de uma Universidade e uma sociedade mais plural e com equidade. Tudo o que aprendi na Subdivisão de Ações Afirmativas eu levo para a minha formação humana.

Agradeço a todos os amigos que conquistei no Grupo de Pesquisa GPForma e do curso de Doutorado, em especial Iara, Caroline, Patrício, Aline, Bibiana e Jéssica. Poder dividir meus pensamentos com vocês deixou essa caminhada menos difícil.

Aos amigos que conquistei na CAEd: Cristoffer, Renata, Tailine, Nátali, Bibiana, Alisson, Erick, Grazielle, Raiane Kaigang, Clarice Xacriabá, Luiz, Milena, Andressa, Guilherme, entre outros, agradeço pelos momentos de descontração, espiritualidade e aprendizados que me proporcionaram.

Por fim, agradeço a minha maior incentivadora, minha mãe Cleri que me deixou muito cedo, mas tenho certeza de que torce por mim, onde quer que esteja e principalmente, à espiritualidade africana na qual fui acolhida e inspirada para esse trabalho.

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa que buscou compreender como a temática da educação para as relações étnico-raciais (erer) foi desenvolvida nas escolas municipais de Santa Maria - RS, com suas dificuldades e subjetividades do fazer pedagógico. Partindo do pressuposto de que a formação e o fazer pedagógico dos docentes têm grande influência eurocêntrica, a questão que orienta o trabalho é problematizar porque os professores têm dificuldade de desenvolver ações sobre as relações étnico-raciais na sala de aula. Utilizando como base teórica autores das filosofias africanas, este trabalho discorre sobre como o tema é tangenciado e muitas vezes marginalizado no fazer pedagógico dos professores devido a um projeto histórico de extermínio do povo negro, físico e simbólico, que se manifesta através do racismo e da inferiorização sobre as formas de pensar, filosofar e ser do africano e do afro-brasileiro, tendo reflexos na formação docente. Dito isso, a pesquisa está organizada em três momentos metodológicos: 1) levantamento bibliográfico sobre autores das filosofias africanas; 2) Com o apoio da Subdivisão de Ações de Afirmativas Étnico-Raciais e Indígenas da CAEd-UFSM, promotora de rodas de conversas, em 2021-2022, com estudantes, professores e egressos negros da UFSM, os depoimentos sobre racismo institucional e estrutural relatados nas rodas de conversa serviram como base de compreensão sobre os efeitos do racismo na vida estudantil de sujeitos negros. 3) Com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria-SMED, através do Conselho Municipal da Promoção da Igualdade Racial - COMPIR, o qual realizou um levantamento sobre as ações realizadas nas escolas durante o ano de 2021 referentes à temática da educação para as relações étnico-raciais, a pesquisa interpreta as iniciativas promocionais e registradas em relatório solicitado pelo Conselho, nas escolas municipais para compreender as dificuldades enfrentadas pelos docentes. Por fim, utilizando elementos da cultura e cosmovisão africana, este trabalho defende que é preciso uma abordagem decolonial de pensamento no fazer pedagógico de professores para a promoção efetiva de uma educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-chaves: Educação para as Relações Étnico-Raciais- Filosofia Africana- Fazer pedagógico.

ABSTRACT

The present work is a qualitative research that sought to understand how the theme of education for ethnic-racial relations (erer) was developed in municipal schools in Santa Maria-RS, with its difficulties and subjectivities in teaching. Assuming that the training and pedagogical work of teachers has a great Eurocentric influence, the question that guides the work is to problematize why teachers have difficulty developing actions on ethnic-racial relations in the classroom. Using authors from African philosophies as a theoretical basis, this work discusses how the theme is tangent and often marginalized in the pedagogical work of teachers due to a historical project of extermination of black people, physical and symbolic, which manifests itself through racism and inferiorization. on African and Afro-Brazilian ways of thinking, philosophizing and being, having repercussions on teacher training. That said, the research is organized into three methodological moments: 1) bibliographical survey on authors of African philosophies; 2) With the support of the Subdivision of Ethnic-Racial and Indigenous Affirmative Actions of CAEd-UFSM, promoter of conversation circles, in 2021-2022, with black students, teachers and graduates of UFSM, the statements about institutional and structural racism reported in the conversation circles they served as a basis for understanding the effects of racism on the student lives of black subjects. 3) With the support of the Municipal Department of Education of Santa Maria-SMED, through the Municipal Council for the Promotion of Racial Equality, - COMPIR, which carried out a survey on the actions carried out in schools during the year 2021 regarding the theme of education for ethnic-racial relations, the research interpreted the initiatives promoted and recorded in a report requested by the Council, in municipal schools to understand the difficulties faced by teachers. Finally, using elements of African culture and worldview, this work argues that a decolonial approach of thought is necessary in the pedagogical practice of teachers to effectively promote education for ethnic-racial relations.

Keywords: Education for Ethnic-Racial Relations - African Philosophy - Pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Reportagem sobre as ações da lei 10639/03	Erro!	Indicador	não definido.
FIGURA 2 - Recorte de uma atividade desenvolvida em 2021 em uma escola x ...	102		
FIGURA 3 - Exemplo de atividade de história para anos iniciais	103		
FIGURA 4 - Exemplo de atividade sobre os povos indígenas.....	104		
FIGURA 5 - Exemplo de atividade sobre o livro o Cabelo de Lelê	106		
FIGURA 6 - Recorte de atividade sobre o livro o Cabelo de Lelê	106		

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	9
1.1	ALUPÔ! ABRINDO OS CAMINHOS	9
2	CAPÍTULO 1:.....	13
2.1	ENCRUZILHADAS: O ENCONTRO COM O POVO DE XAPANÃ.....	13
2.2	QUEM SOU EU? ATRAVESSAMENTOS ENTRE A VIDA E A PESQUISA.....	14
2.3	MOLDANDO O BARRO: O SURGIMENTO DE UMA PESQUISA.....	25
2.4	SANKOFA: O FUTURO TRAÇADO POR AQUELES QUE LUTARAM ANTES DE NÓS.....	35
2.5	ONDE OGUN TIRA O PÉ, OXÓSSI COLOCA	52
3	CAPÍTULO 2:.....	64
3.1	AXÉS E MIRONGAS: SABERES E FAZERES QUE COMUNICAM E ENSINAM.....	64
3.2	NA PANELA DE IANSÃ: É NO CALOR DO FOGO QUE A PIPOCA VIRA LUZ.....	66
4	CAPÍTULO 3:.....	84
4.1	ATRAVÉS DO ABEBÉ DE OXUM	84
4.2	CONTEMPLANDO O OLHO D'ÁGUA	85
4.3	FECUNDANDO PROPOSIÇÕES: É NA QUEDA DE UMA CACHOEIRA QUE AS ÁGUAS TOMAM FORÇA.	95
5	CONSIDERAÇÕES	111
5.1	NO HORIZONTE DA PESQUISA, BRILHA A LUZ DE OXALÁ	111
	REFERÊNCIAS.....	114

1 APRESENTAÇÃO

1.1 ALUPÔ! ABRINDO OS CAMINHOS

Alupô! Com a finalidade de reverenciar o Orixá Bará¹ da cultura lorubá, trazida para o Brasil com os povos escravizados, inicia-se essa caminhada no intuito de apresentar uma pesquisa que tem como base as filosofias africanas, seus conceitos, técnicas e trilhas culturais e linguísticas. Mais além, os conhecimentos da cultura lorubá, acrescidos das filosofias africanas, são utilizados a fim de proporcionar outro olhar para conceitos e consensos estabelecidos pela cultura ocidental, os quais são vistos como hegemônicos e creditados pela racionalidade filosófica que determina o pensamento euro/etnocêntrico que teve e tem grande influência em nossos currículos escolares e na formação de professores.

O título desse trabalho é: Encruzilhadas da Educação Antirracista: a Produção de Registros Pedagógicos sobre as Relações Étnico-Raciais no Município de Santa Maria, RS. É um trabalho vinculado à Linha de Pesquisa, LP1: Docência, saberes e desenvolvimento profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Além disso, essa pesquisa se originou do Projeto de Pesquisa “Teorias da Violência na Educação: Formação de Professores para atuar em Situações de Conflito”, registrado no Gabinete de Projetos do CE/UFSM sob nº 045847, aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Tecnológico-CNPQ na Chamada MCTIC/CNPq – Edital Universal nº 28/2018 - faixa C, Processo nº 425947/2018-1 com prazo de execução previsto de 18/02/2019 a 17/02/2025 (prorrogado pelo CNPq em função da pandemia da COVID-19 para 28/02/2025) e registrado sob o CAAE 49293021.5.0000.5346. O projeto busca tratar o tema da violência nas teorias da educação a partir das reflexões abertas desde o texto *Para uma crítica da violência*, de Walter Benjamin, apoiado também em outros autores da filosofia contemporânea.

¹ Partindo de elementos da cultura lorubá, o presente trabalho vai apresentar algumas noções presentes no cosmo percepção das religiões de matriz africana, em especial, ao Batuque do Rio Grande do Sul, oriundas da Nação Jeje-Ijexá. Para essa cultura, nada pode ser feito em termos ritualísticos sem primeiro reverenciar e “servir” com ofertas ao orixá Bará, pois ele é o primeiro Orixá a comunicar. Se ele não for o primeiro a enviar a mensagem, os pedidos não chegam até os demais Orixás do panteão lorubá.

Dito isso, é válido acentuar que o Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPForma), do qual faço parte, é um grupo que estuda filosofia da educação, tendo suas bases na Escola Filosófica de Frankfurt², em autores como Walter Benjamin, Jürgen Habermas, Theodor Adorno, entre outros. Entre as discussões problematizadas nesse grupo de pesquisa, destacamos a relevância do texto “*Educação após Auschwitz*” (1984), de Theodor Adorno. Entre outras proposições, o texto afirma ser a base da educação de que *Auschwitz* não se repete (p.1). Segundo o autor, a experiência dos campos de extermínio durante a Segunda Guerra Mundial traz à luz tudo o que é incivilizado, o que é a barbárie. Tal fato é compreendido pelos pensadores frankfurtianos como uma das maiores tragédias ocorridas no mundo contemporâneo.

Partindo desse pensamento e das discussões do GPForma, aliado à minha experiência de vida e profissional como professor de história, certa vez questionei em aula: Por que entendemos, pesquisamos e citamos inúmeras vezes o holocausto europeu como a maior referência de barbárie da história dos povos civilizados, mas não olhamos para a história brasileira e apontamos para a escravização e seus efeitos pós-abolição como a maior tragédia da América, uma barbaria sem precedentes que extinguiu mais vidas negras (e continua exterminando) do que os 6 milhões de vidas ceifadas no holocausto europeu? Dessa forma, ao propor essa discussão, que foi bem recebida e debatida pelo grupo de pesquisa, fui desafiada, eficientemente, a escrever, pensar e filosofar sobre essa questão.

Diante desse desafio, por se tratar de uma temática que visa uma abordagem fora dos padrões etnocêntricos, busquei nas bases das filosofias africanas ou referenciais para pensar essa questão. Considerando o que os autores das filosofias africanas expõem em seus trabalhos, faço nessa pesquisa uma opção teórica, de privilegiar as referências de pesquisadores e autores africanos ou diaspóricos³ dialogando com a filosofia clássica ocidental.

² A escola de Frankfurt surgiu na Alemanha em 1924, com o propósito de proporcionar reflexões para além da racionalidade cartesiana. Caracterizada por duas gerações de autores, a escola, também conhecida como Teoria Crítica, teve inspiração marxista e discutiu as mudanças do paradigma linguístico e a influência da psicanálise no novo paradigma do pensamento.

³ Por diaspóricos, entende-se autores de descendência africana que desenvolvem suas pesquisas fora do continente africano, como autores que atuam nos Estados Unidos, França, Brasil,

Assim, apresento esse trabalho que vai discursar no capítulo 1: *Encruzilhadas: o encontro com o povo de Xapanã*, um pouco sobre minha trajetória pessoal e profissional e os atravessamentos que culminaram com a escolha da temática. Esse capítulo mostra também as principais características da pesquisa realizada, bem como dados sobre o racismo que comprovam um processo de extermínio da população negra no Brasil. Entender como funciona o racismo e assumir os privilégios da população não negra é o primeiro passo para pensarmos uma educação antirracista.

Já no capítulo 2: *O senhor das estradas aponta os caminhos*, proponho apresentar as filosofias africanas e os principais autores que dão sul às minhas reflexões. É o capítulo teórico no qual construo meu pensamento utilizando referenciais bibliográficos para apresentar em linhas gerais o que são as filosofias africanas e como a filosofia e a cosmovisão africana teceram laços para o debate ao qual me proponho. Através do estado da arte, aponto caminhos já percorridos que auxiliaram a pensar a minha pesquisa, com a expectativa de produzir uma tese questionadora para o campo da educação, com o enfoque na educação antirracista.

O capítulo 3: *Axé se Mirongas: saberes e fazeres que comunicam e ensinam*, trago os conceitos e a orientação metodológica que fundamentaram a pesquisa, bem como seus aspectos éticos. É um capítulo que traz principalmente as dificuldades enfrentadas durante a pesquisa, pois as questões metodológicas foram repensadas algumas vezes ao longo do curso de doutorado. Parte disso se deve ao contexto da pandemia de covid-19, que fez com que eu utilizasse diversas estratégias para desenvolver a pesquisa em um cenário no qual não tivesse acesso direto às escolas. Contudo, os conceitos e as etapas da pesquisa consistem em: 1) Interpretação dos registros discursivos de pessoas negras compilados através da participação e promoção de Rodas de Conversas da Subdivisão de Ações Afirmativas, Étnico Raciais e Indígenas da CAEd-UFSM, nas quais, estudantes, professores e egressos da UFSM relataram suas experiências sobre racismo e consciência racial. 2) Interpretação de registros empíricos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação - SMED, através da solicitação do Conselho Municipal de Promoção da

mas que apresentam similaridades e aproximações com a produção acadêmica dos autores africanos, do continente africano.

Igualdade Racial - COMPIR de um relatório de ações promovidas nas escolas municipais relativas à educação para as relações étnico-raciais, no ano de 2021.

A tese e a interpretação da metodologia desenvolvida são discutidas no capítulo 4: *Através do Abebé de Oxum*. Na cultura lorubá, “abebé” significa espelho. Acredita-se que a Orixá Oxum, entidade das águas doces, é responsável pela fertilidade, pelos benefícios materiais e pela autoestima dos seres humanos. Esse capítulo visa realizar uma interpretação que confronte a validade branca. É ir além do reflexo daquilo que queremos enxergar ou que julgamos ver no espelho da educação. Parto do princípio de que a dificuldade enfrentada pelos docentes para desenvolver ações pedagógicas consistentes e sistemáticas sobre as relações étnico-raciais tem relação com o privilégio branco e a invisibilidade da população negra na escola e na sociedade. Para além de uma questão de formação acadêmica, considera-se essa dificuldade uma questão de formação humana, reflexo de experiências particulares com pouca representatividade negra nos espaços de convívio social, profissional e cultural.

As considerações sobre os resultados desta tese encerram esse trabalho no capítulo intitulado: *No horizonte da pesquisa, brilha a luz de Oxalá*. Além de registrar as (auto)críticas e os avanços sobre as ações pedagógicas relativas à temática das relações étnico-raciais nas escolas, é o momento em que avaliam possíveis caminhos e articulações entre a teoria e a prática através de ações de combate ao racismo, como parte constituinte de uma educação antirracista. A tese não encerra a forma conclusiva, mas considera alguns caminhos possíveis para uma educação plural e inclusiva nos cruzamentos entre formação, fazer pedagógico e as instituições responsáveis pelo acompanhamento, fiscalização e promoção de ações sobre as relações étnico-raciais e indígenas nas escolas municipais de Santa Catarina. Maria, RS.

2 CAPÍTULO 1:

2.1 ENCRUZILHADAS: O ENCONTRO COM O POVO DE XAPANÃ

Neste capítulo introdutório, busco desenvolver dois aspectos principais: 1) O memorial descritivo e a minha relação com a temática; 2) As características básicas do trabalho aliadas aos dados que fundamentam a existência de um extermínio da população negra; 3) As bases teóricas de pensadores das filosofias africanas e o levantamento de pesquisas realizadas na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM que abordam a temática pertinente a essa pesquisa.

O capítulo, chamado de “encruzilhadas”, expressão também utilizada no título deste trabalho, é uma referência à religiosidade africana que indica a encruzilhada como um lugar no qual os caminhos se cruzam e onde decisões são tomadas. É um espaço de interações de pessoas, desejos e sentimentos, ao mesmo tempo em que propõe múltiplas conexões.

Da mesma forma, “o encontro com o povo de Xapanã” é uma associação que faço entre o Orixá Xapanã e a população negra no Brasil. Entre todas as lendas cultuadas pelos povos lorubás, Xapanã é conhecido como o senhor da terra, feiticeiro e é aquele que possui o poder da transformação, da cura e da morte. É a divindade que carrega em seu corpo chagas que deixam sua aparência assustadora. Para esconder suas chagas, ele usa palhas que cobrem todo seu corpo.

Em diferentes histórias sagradas que falam sobre Xapanã, o orixá vive isolado, é excluído, sofre preconceito por sua aparência, até que prova a todos seu poder, seu valor e sua beleza. Assim, comparo o racismo a uma chaga que exclui e prejudica a população negra. É o racismo que nos impede de reconhecer a beleza, a força e a importância da população negra como parte de nossa constituição social e cultural. Espero, com este trabalho, poder promover reflexões sobre as contribuições dos afro-brasileiros e o quanto podemos aprender como educadores para transformar nossas convicções.

2.2 QUEM SOU EU? ATRAVESSAMENTOS ENTRE A VIDA E A PESQUISA

A pergunta enigmática: *quem eu sou?* é recorrente na literatura, na arte e na filosofia. O filósofo sul africano Mogobe Ramose (1999), ao divulgar a filosofia Ubuntu, apresenta a máxima interpretada como: “eu sou porque nós somos”. Em outras palavras, somos o resultado dos que vieram antes de nós e a base para os que virão depois. Como as filosofias africanas são cíclicas e sempre remontam à ancestralidade, é coerente voltar nosso olhar para o caminho que já trilhamos. Porém, para que possamos deixar nosso rastro, é preciso uma autorreflexão e conhecer a si mesmo.

Desta forma, inicio minha autorreflexão discorrendo sobre as memórias mais tênues que marcam os meus atravessamentos com a temática da tese. Chamo-me Priscila dos Santos Peixoto, nascida no dia 21 de outubro de 1982, numa pequena cidade no interior do estado do Rio Grande do Sul, chamada Rio Pardo. Sou uma mulher branca, de ascendência portuguesa, por parte de minha família materna, e descendência indígena (miscigenada) e cigana, por parte de minha família paterna a qual não mantenho contato, por isso tenho poucas informações.

Após o divórcio de meus pais, que ocorreu quando eu tinha três anos de idade, minha mãe biológica, minha irmã e eu nos mudamos para a residência de meus avós maternos, lugar onde residi até vir morar e estudar em Santa Maria/RS, em 2007. Cresci cuidada pelos meus avós e uma tia, que após o abandono da minha mãe biológica, conseguiu judicialmente o termo de guarda legal da minha irmã e eu. Essa tia tornou-se minha mãe, foi meu esteio e meu porto seguro até 2018, quando veio a falar.

Na minha infância, não me recordo de ter familiares negros ou amigos da família que fossem negros. Eram recorrentes piadas e comentários de cunho racista. Meu primeiro contato com pessoas negras ocorreu através da inserção escolar. Naquela época, com seis anos de idade, ingressei no jardim de infância em uma escola estadual localizada no bairro em que residia.

Na vida pessoal, devido ao meu contexto familiar e relações conflituosas com minha mãe biológica, sempre fui muito introspectiva e tímida nas aulas. Aos poucos, fui estabelecendo amizades, que perduraram por todo o ensino fundamental. Entre essas amizades, ressalto duas colegas que são doces lembranças dessa época, uma

colega branca e outra negra. Éramos inseparáveis. Nós íamos e voltávamos juntas da escola.

Numa ocasião, quase no final do ano letivo, a professora do jardim de infância nos deu uma tarefa: ao entregar uma folha mimeografada que continha apenas um círculo, disse para criarmos um desenho a partir daquele círculo. Eu nunca fui muito criativa para as artes, mas com aquele círculo fiz uma pessoa. O círculo era a cabeça e desenhei o resto do corpo, as roupas e colori o desenho. Para o rosto da pessoa, utilizei a cor marrom e fiquei satisfeita com o meu trabalho.

Fui então surpreendida pela professora que me entregou outra folha, pedindo que eu refizesse o trabalho, pois o mesmo estava “errado”. Perguntei qual foi o erro e ela respondeu: Olhe esse rosto! Não dá para enxergar nada! Essa não é a cor da pele, você deve pintar de salmão! me entregando o lápis de cor. Ainda frisou, ora pintar de marrom um rosto! Eu fiquei sem entender por que era “errado”, pois quando eu olhava a minha melhor amiga, via o rosto dela marrom. Se essa lembrança ficou gravada em minha memória com tão pouca idade, não consigo mensurar o que representou para minha amiga negra, ouvir da professora que a cor dela era “errada”.

À medida que os anos passavam, continuei meus estudos na mesma escola. No entanto, quando eu tinha oito anos, sofri duas grandes perdas na minha vida. Primeiro, minha mãe biológica iniciou um novo relacionamento e foi embora de casa, deixando suas filhas para trás. Lidar com a rejeição e o abandono foi extremamente difícil. Poucos dias após a partida dela, meu avô faleceu, perdendo assim minha referência paterna.

Essas perdas refletiram no meu comportamento na escola, pois fiquei distante nas aulas e muito triste. Rio Pardo, na década de 1980, era uma cidade pequena com uma cultura bastante conservadora e preconceituosa em relação ao que era considerado fora da normalidade. Por ter sido abandonada pela minha mãe biológica, muitas crianças foram impedidas de brincar e interagir comigo na escola, como se as escolhas dela fossem minhas. Foi um período difícil, mas conseguiu seguir em frente com o apoio das amigas que tinha.

Minha avó e minha tia então entraram com o pedido de guarda, tornando todo o processo ainda mais traumático. O Conselho Tutelar e assistentes sociais faziam visitas surpresas em casa e na escola. Minha vida pessoal tornou-se pública, e todos

os professores, colegas e os pais dos meus colegas comentavam e opinavam sobre com quem eu deveria escolher morar, após a disputa da guarda.

A escola se tornou um lugar de dor para mim. Naquela época, lembro-me de ter apenas uma professora que era empática e não me fazia sentir diferente. Ela foi a única professora negra regente durante todo o ensino fundamental. Essa professora incentivou minha participação em atividades complementares da escola, como grupos de dança açoriana e danças populares. Eventualmente, a escola organizou um grupo de danças tradicionais gaúchas, do qual comecei a participar.

No final do ano letivo, alguns pais se reuniram e fundaram um CTG (Centro de Tradições Gaúchas), e o grupo da escola se integrou ao grupo de danças do CTG. Essa conexão com a dança e outras formas de sociabilidade foi crucial para que eu pudesse processar minhas perdas. Além disso, como meu avô tinha grande apreço por músicas regionalistas, estar no CTG se tornou uma forma de manter um elo com ele após sua partida. Ainda, fui homenageada pela patronagem com o título de 1ª Prenda Mirim do CTG, sendo o primeiro de vários títulos que conquistei até a vida adulta, participando de concursos de prendas.

Os anos se passaram e, ao ingressar no ensino médio, fui separada dos meus colegas do ensino fundamental. Isso representou um novo desafio, já que eu cuidava da minha avó e precisava estudar no turno da manhã para poder ficar com ela durante o resto do dia. A escola que frequentei no ensino médio tinha predominantemente alunos oriundos dos distritos de Rio Pardo, e poucos eram do meu bairro. Esse novo grupo de colegas era bastante diferente do que eu estava acostumada. Tive poucos colegas negros e apenas uma professora negra em todo o ensino médio (uma professora de história!). Durante essa fase escolar, o convívio e o diálogo sobre o racismo foram praticamente inexistentes.

No final do terceiro ano do ensino médio, minha avó faleceu após anos de cuidados. Fiquei completamente desorientada com essa perda, especialmente diante da proximidade da formatura no final do ano. A incerteza sobre os caminhos que seguiriam era angustiante. Naquela época, o ensino superior não era incentivado, pois a única faculdade na região era particular e as mensalidades eram fora do poder aquisitivo da minha família. A expectativa para quem concluía o ensino médio era trabalhar no comércio, casar e ter filhos. Opções não faziam parte dos meus desejos.

Como mencionei anteriormente, participei de concursos de prendas até a vida adulta. Após concluir o ensino médio, me envolvi em vários projetos sociais, ações escolares e promoção de eventos, requisitos nos concursos. Em 2003, participei do concurso estadual de prendas, representando a 5ª Região Tradicionalista, e fui consagrada 1ª Prenda do Rio Grande do Sul.

Para conquistar esse título, dediquei-me ao estudo da história do Brasil e do Rio Grande do Sul, o que despertou meu interesse pelo estudo histórico. Durante minha gestão como prenda regional, realizei uma pesquisa de campo em diversas cidades, com diferentes grupos de mulheres, culminando na publicação do livro "O folclore da mulher: credices e superstições". Embora não seja um trabalho acadêmico formal, essa experiência estimulou ainda mais o meu interesse pela pesquisa.

Como 1ª Prenda do Rio Grande do Sul, viajei por diversas localidades durante os anos de 2003 e 2004, conhecendo pessoas e culturas diversas. Um episódio marcante durante minha gestão ocorreu na Semana Farroupilha de 2003, quando visitei CTGs em todo o estado. Em uma ocasião específica, fui informada de que visitaríamos dois CTGs: um considerado dos "pobres" e outro dos "ricos". Primeiro, visitamos o CTG dos "pobres", uma entidade composta principalmente por associados negros. Eles mantinham um fogo de chão aceso há 50 anos, um testemunho significativo da preservação das tradições gaúchas.

Fiquei sentimentalmente tocada pela acolhida naquela entidade. À noite, quando visitei o CTG dos "ricos", composto por brancos de classe média e alta, comentei com algumas pessoas que me acompanharam sobre a ausência de uma 1ª Prenda negra em 33 anos de concursos e a baixa participação de pessoas negras no movimento tradicionalista. A resposta que recebi foi que eu era a Prenda mais "preta" que o Rio Grande do Sul já tinha visto, e que talvez fosse melhor deixar por isso mesmo.

Até aquele momento, nunca tinha sido questionada quanto à minha branquitude. No entanto, considerando que a maioria dos dirigentes do MTG na época era composta por brancos oriundos de regiões de imigração alemã e italiana, meus traços levemente indígenas (cabelos pretos e lisos, pele um pouco mais parda) parecem indicar que meu tom de pele é o limite aceitável de brancura. Esse episódio

me fez refletir sobre como as normas e hierarquias sociais influenciam a percepção de identidade racial.

A experiência como prenda estadual e o contato com pessoas diferentes despertaram em mim o desejo de continuar estudando. Muitas prendas, peões e tradicionalistas que conheci seguiram para o ensino superior, o que me fez considerar essa opção em minha vida. Em 2005, ganhei uma bolsa de estudos para um curso pré-vestibular em Santa Cruz do Sul. A partir daí, comecei a estudar e trabalhar, porém tinha dúvidas quanto à escolha do curso. Apesar da curiosidade por história, não desejava ser professora. Pensei em serviço social, até decidir por relações-públicas. Prestei vestibular na Universidade Federal de Santa Maria, mas não atingi a pontuação necessária, o que foi bastante frustrante.

No ano seguinte, com o apoio da minha mãe adotiva, dediquei-me apenas aos estudos e decidi tentar novamente o vestibular, desta vez para o curso de história, afinal, era o conteúdo que mais estudava e que mais me interessava, além de possibilitar o desenvolvimento de pesquisas. Em 2007, ingressei na Universidade Federal de Santa Maria como acadêmica de História, tanto na licenciatura quanto no bacharelado.

O curso de história revelou-se a melhor escolha que poderia ter feito. Ele me desconstruiu e reconstruiu por completo, desfazendo certezas e apresentando-me diversos olhares e vozes, muito diferentes da história com a qual estava acostumada. Foi durante esse período que compreendi porque poucas pessoas negras participavam do Movimento Tradicionalista Gaúcho, como Chimamanda Ngozi Adichie, tão bem expressa sobre o perigo de uma única história (2019).

Minha turma, composta por 40 alunos, era bastante eclética, embora apenas um colega se identificasse como pardo. Não tive professores negros e a disciplina de história da África foi ministrada por um professor que precisava completar a carga horária e tinha interesse pela temática. Isso me levou a direcionar meus estudos para a história do gênero. Foi nesse contexto que descobri o feminismo, o machismo e o patriarcado, o que representou um despertar para mim. Sempre me senti diferente das mulheres com quem convivia, pois nunca desejei seguir o padrão de casar e ter filhos, o que frequentemente era mal visto.

O que aprendi no curso de história me proporcionou um espaço para reflexão sobre o mundo, inclusive para compreender as escolhas da minha mãe biológica e encontrar um sentido em tudo o que passei.

Inicialmente, eu não tinha interesse em seguir a carreira docente; meu foco era a pesquisa. No entanto, conforme avançava nas disciplinas, percebi que o caminho mais provável seria o magistério. Decidi, então, me envolver em projetos de ensino para me preparar melhor para essa realidade.

Tornei-me bolsista Prolicen após dois anos atuando como monitora no museu do Planetário da UFSM. Esse projeto me reintegrou ao ambiente escolar, revelando que a cultura escolar havia mudado bastante desde minha época de estudante. Enquanto participava do projeto de ensino, cursei uma disciplina sobre educação patrimonial. O trabalho final dessa disciplina deveria ser feito em grupos e focado em temas específicos. Meu grupo foi designado para explorar o patrimônio imaterial religioso de Santa Maria.

Durante nossa pesquisa, visitamos diversos templos religiosos da cidade. Um desses templos foi especialmente marcante para mim: foi minha primeira visita a um terreiro de Umbanda. Apesar de minha família não ser religiosa, desde criança eu buscava uma conexão espiritual. Particpei do grupo de jovens da Igreja Católica, fiz minha primeira comunhão e crisma. Mais tarde, frequentei centros espíritas por anos, mas nenhuma dessas experiências me fez sentir integrada. As religiões africanas e afro-brasileiras eram um mistério para mim, muitas vezes envoltas em medo devido à incompreensão do "saravá".

Por conta do trabalho acadêmico, precisei deixar de lado meu medo e preconceito e conversar com o líder espiritual do terreiro, chamado de Cacique. Ele respondeu de forma geral às perguntas do meu grupo e afirmou que sua religião não se explica, mas se sente. Convidou-me a participar de uma sessão para experimentar. Após minha primeira experiência, fiquei maravilhada com o toque dos tambores, a diversidade de pessoas, os perfumes, as entidades e as histórias compartilhadas. Terminei o trabalho acadêmico e continuei a frequentar as sessões regularmente. Esse contato com a religiosidade afro-brasileira despertou meu interesse em pesquisar e conhecer sobre o tema e as africanidades em geral.

Em 2010, fui selecionada para ser bolsista do primeiro projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que incluía a área das humanidades

em seu edital. Éramos 20 bolsistas do curso de História, sendo que 10 atuavam em uma escola no centro da cidade e 10 em uma escola no bairro de Camobi. Esses 20 bolsistas foram originários de diversos semestres, e as turmas posteriores à minha eram repletas de diversidade: estudantes negros, gays, muitas mulheres; era outro perfil de estudantes de História.

Por questões de temáticas, me aproximei de alguns colegas que tinham interesse em desenvolver oficinas dentro do projeto com a temática de gênero, sexualidade e africanidades. Foi quando comecei a estudar com mais afinco essas temáticas. Um dos colegas era negro e me ouviu falar que frequentava sessões de Umbanda. Ele me disse que também era de religião de matriz africana e que realizava sessões em sua casa. Comecei então a frequentar a casa desse colega. Ele era africanista, iniciado na religião do batuque⁴ do Rio Grande do Sul, mas também cultuava a Umbanda⁵ e a Quimbanda⁶.

Devido à minha proximidade e interesse com essa religiosidade, passei a frequentar sistematicamente suas sessões. Acompanhava-o em festas religiosas, chamadas de batuques, para ver a manifestação dos orixás e, de repente, me senti envolvida e parte de uma espiritualidade que sempre busquei. Assim, fui batizada na Umbanda e passei a estudar e conhecer mais sobre as religiosidades africanas no Brasil.

Ao concluir o curso de graduação, defendi um trabalho de conclusão de curso com a temática de gênero e, no mesmo ano em que me formei, 2012, ingressei no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSM,

⁴ O Batuque é uma religião afro-brasileira praticada predominantemente no estado do Rio Grande do Sul. Originou-se a partir das tradições religiosas trazidas pelos escravizados africanos e desenvolveu-se ao longo dos séculos, mantendo vivas muitas das características das religiões africanas, especialmente as que envolvem o culto aos Orixás. Mais informações, ver: PRANDI, Reginaldo. Os Candomblés de São Paulo: A velha Magia na Metrópole Nova. Hucitec, 1991.

⁵ A Umbanda é uma religião afro-brasileira que combina elementos de várias tradições religiosas, incluindo o catolicismo, o espiritismo, as religiões africanas, e as tradições indígenas brasileiras. Surgida no início do século XX, a Umbanda é uma religião sincrética que se destaca pela sua diversidade e capacidade de integrar diferentes crenças e práticas. Foi oficialmente fundada no Brasil por Zélio Fernandino de Moraes em 1908. Ele teria sido orientado por um espírito chamado Caboclo das Sete Encruzilhadas, que declarou a criação de uma nova religião que uniria espíritos de diferentes origens para trabalhar juntos em prol da caridade e da evolução espiritual. Mais informações: ORTIZ, Renato. A Morte Branca do Feiticeiro Negro: Umbanda e Sociedade Brasileira. Brasiliense, 1999.

⁶ A Quimbanda é uma prática religiosa afro-brasileira que se diferencia do Candomblé e da Umbanda, focando-se mais na magia e no culto aos Exus (espíritos masculinos) e Pombagiras (espíritos femininos), entidades espirituais que atuam como mensageiros e intermediários entre os mundos espiritual e material, ou seja, entre os humanos e os Orixás. A Quimbanda é conhecida por lidar com questões práticas e materiais dos seus seguidores, como amor, prosperidade e proteção.

na linha de gênero, corpo e saúde, hoje reformulada. Minha inserção na linha de antropologia foi pelo meu desejo de estudar a história atual pelo viés antropológico. Meu projeto de mestrado foi resultado das minhas atividades e pesquisas nas escolas. Na época, observei um alto índice de afastamento de professores por motivos de saúde mental, então me propus a investigar mais a fundo esse adoecimento mental de professores que as incapacitavam de realizar suas atividades profissionais. Em meio às disciplinas necessárias para me apropriar do arcabouço teórico das ciências sociais e do longo processo de envio do projeto ao Comitê de Ética da Universidade, ocorreu a tragédia da Boate Kiss em Santa Maria, na qual 242 jovens faleceram por inalar a fumaça tóxica do incêndio.

Uma das vítimas da tragédia da Boate Kiss estava relacionada à minha família, o que me fez acompanhar pessoalmente o desenrolar daquele fatídico dia 27 de janeiro de 2013. Após os sepultamentos e homenagens, os familiares se organizaram para acompanhar o inquérito policial e lutar por justiça. Eu estive presente e colaborei na formação de vários movimentos de familiares, que posteriormente passaram a ser meu campo de pesquisa, uma vez que os professores da linha de pesquisa sugeriram que, por já estar inserida no campo e ter acesso aos familiares, eu deveria encontrar algum tema e escrever sobre a tragédia.

Assim o fiz, e em 15 de outubro de 2014, defendi minha dissertação de mestrado intitulada: *Acorda Santa Maria: um estudo sobre as estratégias coletivas de organização dos familiares das vítimas da boate Kiss*. Contudo, a temática e o envolvimento emocional foram muito difíceis para mim, ao ponto de, após a defesa da dissertação, não conseguir pensar em um projeto de doutorado, pois não tinha estrutura emocional para continuar com a mesma temática. Optei por trabalhar um tempo.

Fui professora substituta do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul, onde, durante os dois anos do contrato, desenvolvi e participei de vários projetos. Um dos principais projetos que desenvolvi buscava investigar os impactos das políticas afirmativas para o ensino básico tecnológico. Dessa forma, meus estudos se voltaram para o tema das africanidades e das políticas públicas vigentes, além de participar de outros projetos afins.

Em 2017, fui selecionada para ser tutora do curso de licenciatura em Ciências da Religião. Para uma aula inaugural, fui convidada pelo professor Amarildo Luiz

Trevisan, vice coordenador do curso, para fazer uma fala sobre a minha dissertação, que aborda aspectos da espiritualidade entre os familiares das vítimas do Boate Kiss. Após ouvir minha fala, o professor me convidou para participar do seu grupo de pesquisa, o GPForma. Comecei a frequentar os encontros, a conhecer as leituras, mas fiquei um pouco assustada, pois em toda a minha vida de estudante eu nunca havia estudado filosofia e, na graduação, não tive nenhum tipo de trânsito mais complexo com a filosofia. Tudo me pareceu muito difícil (e ainda parece), mas fui aos poucos buscando entendimento para poder acompanhar as discussões.

Em 2018, trabalhei como professora temporária na Prefeitura Municipal de Itaara/RS. Quando me apresentei na escola, a direção estava organizando o calendário letivo. Naquela escola, todo mês havia uma atividade na qual um grupo de professores escolhia uma data importante e desenvolvia uma atividade com os alunos que era destinada a toda a escola. Quando os professores começaram a escolher suas datas, ouvi: "novembro fica com a professora de História pela causa da Consciência Negra!" Em todos os lugares onde trabalhei, foi quase consenso que o tema das africanidades e das relações étnico-raciais é responsabilidade da disciplina de História, e mais uma vez me senti pressionada a isso.

Aceitei a data, mas disse que não iria fazer atividades apenas no dia 20 de novembro. Decidi desenvolver ações ao longo de todo o ano letivo e expor essas atividades no dia 20 de novembro. Com o apoio da direção da escola, uma professora de Matemática e outra de Educação Física se ofereceram para me auxiliar. Após um mês de trabalho, a supervisora da escola perguntou se eu gostaria de inscrever o projeto em um edital da Cooperativa Sicredi, para obter recursos para desenvolver as atividades da minha proposta. Inscrevi a proposta e recebi um pequeno auxílio. Ao todo, tive auxílio de dois professores de Geografia, uma de Matemática, duas de Educação Física, uma professora de Artes e da supervisão escolar para desenvolver o projeto "Cultura Afro na Escola".

Foi a partir das trocas, das dificuldades e dos debates proporcionados por esse projeto que cheguei até a minha temática de pesquisa. Percebi que, mesmo com a minha aproximação com a temática e participante de uma religião afro-brasileira, quando se trata da escola e de trabalhar o tema das africanidades com os alunos, faltam referenciais aos professores. Muitas ações desenvolvidas não sensibilizam

nem transformam o pensamento racista que emana da nossa formação humana e profissional.

Em 2020, durante a pandemia de COVID-19, fui contratada para trabalhar de forma remota como professora pela Prefeitura Municipal de São Pedro do Sul, por isso não consegui ter contato com os alunos durante a vigência do contrato. A partir de 2021, passei a trabalhar como professora contratada pelo Estado do Rio Grande do Sul, ministrando disciplinas de História, Projeto de Vida, Artes, Ensino Religioso, Mundo do Trabalho, Relações de Gênero em Sociedade, Territórios e Conflitos em duas escolas.

Desde 2021, atuei no ensino fundamental em uma escola e, no primeiro semestre de 2023, no ensino médio em outra escola. No ano de 2022, fui a professora referência para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na escola de ensino fundamental e, em 2023, fui selecionada para atuar como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em História, orientando e acompanhando os acadêmicos do curso de História da UFSM.

Entre os anos de 2021 e 2023, tive a experiência de atuar no ensino superior como professora formadora do curso de Licenciatura em Geografia EAD da Unipampa-UAB. Ao todo, contribuí com os trabalhos finais do curso de 32 orientandos que apresentaram temáticas variadas, sendo a maioria dos artigos sobre relações étnico-raciais, gênero e inclusão. Além disso, fui responsável por componentes como Educação para a Paz, Direitos Humanos e Sociedade, e Práticas de Geografia.

Em julho de 2023, fui nomeada professora de História da Prefeitura Municipal de Santa Maria, lotada na EMEF Pão dos Pobres Santo Antônio (20h), atuando também no Regime Suplementar de Trabalho (RST) em mais duas escolas municipais. Essa trajetória mostra que, em todos os lugares onde atuei, tive experiências relevantes com a temática apresentada na tese, o que foi determinante para trazer a experiência prática da vivência com estudantes pretos e pardos.

Escrevi este relato sobre meu contato com a temática para dizer que, apesar das minhas experiências, hoje entendo que não é relevante apenas o quanto me relacionei com pessoas negras, ou como pessoas negras foram importantes na minha vida, ou ainda, o quanto me esforcei profissionalmente para fomentar o debate sobre racismo nas escolas e o quanto sou sensível a essa temática.

Nós, pessoas e professores não negros, precisamos, primeiramente, entender e assumir que nossas experiências particulares com pessoas negras não nos isentam de sermos racistas, se quisermos instigar uma educação antirracista. O racismo não é uma questão pessoal; ele é institucional e estrutural. Ele não reside apenas no campo racional, mas está enraizado em nós há gerações e continuará a existir na sociedade, a menos que tomemos medidas conscientes para combatê-lo.

Proporcionar uma educação antirracista significa reconhecer o racismo que carregamos dentro de nós e fazer um esforço contínuo para desconstruí-lo. É essencial compreender que o racismo está inserido nas nossas instituições, nas nossas práticas cotidianas e na nossa forma de pensar, muitas vezes de maneira inconsciente. Para enfrentá-lo, é necessário um compromisso constante com a autorreflexão e a educação.

Um dos primeiros passos para uma educação antirracista é a autoeducação. Precisamos nos familiarizar com a história e as experiências das pessoas negras, bem como com a literatura e os estudos que abordam o racismo e suas manifestações. Isso inclui ler obras de autores negros, participar de seminários e debates sobre questões raciais, estar aberto a aprender e reconhecer nossos próprios preconceitos.

Além disso, é fundamental criar um ambiente escolar inclusivo que valorize e respeite a diversidade. Isso envolve revisar o currículo para incluir a história e a cultura afro-brasileira de maneira significativa, e não apenas como um tema ocasional ou periférico. Também é importante promover debates abertos sobre racismo e discriminação, incentivando os alunos a compartilhar suas experiências e perspectivas.

A educação antirracista também exige ações específicas para combater o racismo institucional. Isso pode incluir políticas de engajamento que aumentem a diversidade do corpo docente, programas de apoio a estudantes negros e iniciativas que visem reduzir as disparidades raciais no desempenho acadêmico e nas oportunidades educacionais.

Reconhecer e confrontar o racismo é um processo contínuo e desafiador, mas é essencial para criar uma sociedade mais justa e equitativa. Ao nos envolvermos com uma educação antirracista, estamos dando um passo importante nessa direção. Assim, apresento a seguir as construções discursivas que produzem esta tese, com o objetivo de contribuir para este debate fundamental.

2.3 MOLDANDO O BARRO: O SURGIMENTO DE UMA PESQUISA

Na cultura lorubá, existem vários itans sobre a criação do mundo e dos seres humanos. Segundo essa cultura, a vida humana foi criada pelas mãos do Orixá Oxalá, que moldou os seres humanos em barro e esperou o sopro de vida de Olorun, o Deus supremo. A ideia de vida surgida do barro é uma referência comum a outras formas de religiosidade. Contudo, nos itans, oxalá tentou criar a vida a partir de diferentes elementos: tentou o calor do sol, a água, as pedras, até que foi apresentado por Iemanjá com o lodo do fundo dos rios. Com esse barro, conseguiu moldar uma estrutura resistente que deu origem à vida humana.

Assim como nos itans, a construção de uma pesquisa passa por diferentes fases e por inúmeras dificuldades até chegar a um molde satisfatório. Gosto de pensar que esta proposta é o início de um longo processo de pesquisa que não se encerrará com a defesa da tese. É um tema para estudar, pensar e filosofar por toda uma vida profissional. Por isso, apresento minhas inspirações, motivações, objetivos e os autores que estão orientando meu pensamento. Não é um processo concluído, é apenas um molde, aguardando pelo sopro da vida.

Como apresentei anteriormente em meu memorial, em diferentes momentos da minha vida presenciei situações de racismo nas quais não soube como reagir. Na minha vida profissional, como professora de história, estudiosa da temática, praticante de uma religiosidade afro-brasileira e convivendo com muitas pessoas negras, acreditei que estaria preparada para abordar a discussão sobre o racismo na escola de maneira contundente.

Porém, a prática revela que é extremamente difícil para os professores desenvolverem o tema das africanidades e criarem materiais para aplicar no fazer pedagógico. Muitos acreditam que essa responsabilidade cabe apenas às disciplinas de ciências humanas, mas alguns professores dessas áreas também não se sentem preparados. Por isso, meu trabalho busca problematizar os "porquês" da dificuldade de desenvolver de forma sistemática o tema das africanidades e relações étnico-raciais em sala de aula, visando uma educação antirracista.

Quando falo de "forma sistemática", refiro-me ao fato de que, na prática, muitas vezes as ações desenvolvidas ficam concentradas no mês de novembro. Contudo, a

proposta da Lei 10.639/03 é que a cultura africana, afro-brasileira e indígena seja desenvolvida ao longo do ano escolar por diferentes disciplinas.

Parto da premissa de que essa dificuldade resulta da falta de referenciais e vivências negras na escola e/ou da invisibilidade dessas experiências. Há falta de diálogo, de professores, coordenadores e supervisores negros que despertem o debate sobre racismo e sobre como inserir no dia a dia das atividades escolares elementos da cultura africana e afro-brasileira.

Entendendo essa dificuldade como parte de um processo de silenciamento e invisibilidade desses temas, que, ao longo de todo o percurso escolar, colabora para a negação das contribuições da população negra à nossa constituição social e cultural. O silenciamento ocorre pela recusa ou resistência em aprender, estudar e desenvolver essa temática. A invisibilidade se manifesta através de tentativas pouco eficazes para abordar o assunto, como realizar ações apenas em novembro, e pela falta de preparo, que muitas vezes leva à reprodução de estereótipos e sofrimentos, resultando em discussões superficiais ao que se propõe uma educação antirracista.

O extermínio ou genocídio do povo negro é uma realidade de reconhecimento público através de inúmeras pesquisas e estatísticas que corroboram sua existência. Por isso, não pretendo discutir se existe ou não um longo processo de extermínio da população negra no Brasil. A história nos mostra que sim. Estatísticas apontam que sim.

Segundo a campanha da ONU-Brasil, Vidas Negras (2017), a cada 23 minutos um(a) jovem negro(a) morre em nosso país, vítima de violência. A mesma campanha afirma, por meio de uma pesquisa conjunta entre a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Senado Federal, que 56% da população brasileira considera que “a morte violenta de um jovem negro choca menos a sociedade do que o esperado” do que a morte de um jovem branco”.

Podemos refletir sobre essa afirmação através de crimes ocorridos contra pessoas negras nos últimos anos que tiveram repercussão nacional.

Em 2018, a vereadora Marielle Franco e seu motorista Anderson Gomes foram vítimas de uma emboscada que ceifou suas vidas no Rio de Janeiro⁷. Apesar da

⁷ Para mais informações acesse: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/03/veja-tudo-o-que-se-sabe-sobre-a-morte-de-marielle-dois-anos-depois.shtml>

grande comoção em torno desse crime, anos depois, ainda não se descobriu o mandante.

Em 2019, uma família de pessoas negras foi alvejada com mais de 80 tiros em seu carro, em uma ação de militares do exército no Rio de Janeiro. O músico Evaldo dos Santos Rosa morreu no local. Os militares agiram por engano, confundindo o carro da família com um carro de assaltantes⁸.

Entre 2018 e 2020, três pessoas negras foram mortas em supermercados no Brasil, entre outros casos de violência e constrangimentos sofridos nesses estabelecimentos comerciais⁹. Esses casos rapidamente ganharam evidências nas redes sociais, com diversas interpretações.

As reações variaram entre manifestações de apoio às vítimas e seus familiares e discursos midiáticos que divulgavam informações sobre a conduta pessoal das vítimas como tentativa de justificar as ações violentas dos agressores. Isso reflete o caráter racista dos posicionamentos frente a situações de violência explícita e injustificada contra pessoas negras. São exemplos que ratificam certa indiferença da sociedade em relação à violência que envolve pessoas negras, uma vez que esses casos perderam o interesse público em poucos dias.

A partir desses casos específicos que repercutiram no país, passamos a analisar os dados apresentados pelo Atlas da Violência (2020). Segundo os resultados da pesquisa, no ano de 2018, a cada 100 mil habitantes, 75,7% das vítimas de homicídio no Brasil eram pessoas negras. Outro dado relevante é a conclusão de que, na década de 2008 a 2018, houve um aumento de 11,5% nos casos de homicídio dessa população, enquanto para pessoas não-negras houve uma redução de 12,9% dos casos de homicídio.

Já segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2020), em relação à população carcerária, os índices de encarceramento da população negra estão crescendo a cada ano, enquanto há uma diminuição para a população branca, tornando o sistema prisional um espaço predominantemente ocupado por pessoas negras. Conforme os dados divulgados, em 2005 a população negra correspondia a

⁸ Notícia veiculada em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/04/08/delegado-diz-que-tudo-indica-que-exercito-fuzilou-carro-de-familia-por-engano-no-rio.ghtml> .

⁹ Mais detalhes na reportagem: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/11/21/relembre-casos-de-agressao-e-constrangimento-contranegros-dentro-de-supermercados-de-sp.ghtml>

58,4% da população carcerária, enquanto a população branca representava 39,8% do total.

Essa diferença cresceu significativamente. Em 2019, a população negra representava 66,7%, enquanto a população branca chegava a 32,3%. A observação desses índices aponta para o encarceramento sistemático da população negra, que não é contemplada de forma equânime em relação à população branca nas políticas de desencarceramento vigentes (p.307).

Tanto os dados sobre as mortes violentas no Brasil quanto os do sistema carcerário mostram que a população negra é alvo de uma cultura de extermínio e interdição crescente, sendo urgente uma ação de reparação. Aos olhos do pensador Achille Mbembe (2016), o que se observa no Brasil é reflexo de uma política voltada para a população negra diaspórica em todo o mundo, uma política de extermínio que ele denomina "Necropolítica". Vale ressaltar que Mbembe (2016) faz suas considerações a partir dos conceitos de "biopoder" e "biopolítica" de Michel Foucault.

A partir da noção de soberania, tais conceitos foram pensados para refletir sobre a relação da vida e da morte sob a tutela do Estado. Avançando mais nessa discussão, Mbembe observa que, para o Estado, algumas vidas devem ser salvas e protegidas, enquanto outras são consumidas.

O evento do colonialismo no século XVI, com o avanço dos europeus na África e nas Américas, estabelece outra relação de soberania, inserindo os conceitos de "necropoder" e "necropolítica", nos quais a vida é submetida pela morte. Mbembe, a partir dos estudos de Fanon (2008), discorre sobre o horror e a barbárie com os quais os estados europeus se impuseram sobre a vida dos povos africanos e americanos. Em certo ponto, fazendo referência ao Holocausto europeu (1941-1945), um momento marcante na história mundial contemporânea, ele sugere que o Holocausto europeu foi um evento datado, ocorrido durante um período de estado de exceção na Europa.

Contudo, para os povos africanos, americanos, afro-americanos e ameríndios, o estado de exceção não foi um evento pontual, mas um longo projeto de extermínio e subjugação que se iniciou com o colonialismo e se mantém até a atualidade. Os dados apresentados até o momento corroboram este contexto.

Dito isso, meu pensamento está alinhado, orientado e inspirado por esse autor. Quando observamos os casos de racismo vivenciados por pessoas negras em todo o mundo, esse raciocínio parece lógico. No entanto, como já mencionei, não pretendo

abordar esse assunto diretamente, mas sim tentar compreender como chegamos a esse ponto de considerar que algumas vidas valem mais que outras e que, no Brasil, existe uma população considerável “matável”.

A partir dessa reflexão, meu olhar se volta para a escola, um lugar onde passamos grande parte de nossas vidas durante a formação. Minha pergunta: qual é o papel da educação na reprodução desse pensamento? Nós, professores, estamos educando para a manutenção dessa falta de empatia com culturas socialmente marginalizadas e silenciadas, ou estamos educando para a emancipação e a superação da desigualdade entre alunos negros e não negros?

Não sou afeita às utopias, e por isso acredito que vivemos em uma situação difícil entre essas questões. Estamos longe de superar o racismo e a desigualdade e, por isso, não temos condições de promover a "igualdade racial" de forma plena. No entanto, gosto de pensar que finalmente vivemos um momento em que essas questões são debatidas na escola, nas universidades, nas mídias e nas redes sociais. Isso nos dá a oportunidade de promover outra conscientização, outra forma de pensar e enxergar a diversidade étnica, talvez caminhando para a promoção de uma equidade racial. As políticas afirmativas e as lutas do Movimento Negro tiveram um papel fundamental na ampliação desse debate.

É impossível falar de políticas afirmativas, lutas por igualdade ou qualquer ação antirracista sem mencionar a atuação e o pioneirismo do Movimento Negro Unificado (MNU) no Brasil. Embora boa parte da historiografia atribua a fundação do MNU ao contexto da década de 1970, quando a cidade de São Paulo sofria com diversas manifestações racistas, culminando no I Congresso do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, em 1978, Domingues (2006) discorda sobre outras fases do Movimento Negro antes de sua institucionalização.

Segundo o autor, após a abolição dos escravizados no Brasil, a ausência de políticas de inclusão da população negra na política, na economia e na cultura foi responsável pelo surgimento, em todo o território nacional, de clubes, grêmios e associações que reuniram um número significativo de pessoas negras em busca de assistencialismo, cultura e lazer, ou seja, a abolição da escravatura não foi acompanhada de medidas que garantissem a integração da população negra na sociedade brasileira. Assim, surgiram diversos espaços organizados pela própria

comunidade negra para suprir as lacunas deixadas pelo Estado, promovendo a solidariedade, a cultura e a resistência. Como diz Domingues (2006, p.103):

De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época. Algumas delas tiveram como base de formação “determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical”.

A cidade de Santa Maria é um exemplo significativo desse processo. Em 1903, foi fundada a Sociedade Cultural Ferroviária 13 de Maio, atualmente conhecida como Museu Treze de Maio, por ferroviários negros que, impedidos de frequentar os espaços reservados à branquitude, construíram um lugar para a socialização de sua comunidade. Esse e outros clubes, juntamente com jornais de imprensa alternativos, são exemplos de resistência e coletividade da população negra marginalizada após a abolição. Essa resistência sobreviveu à repressão do Estado Novo¹⁰, ampliando a adesão de pensadores e militantes em defesa dos direitos da população negra.

A resistência negra no Brasil sempre se manifestou de diversas formas, desde a formação dos quilombos até as atuais organizações e movimentos sociais. A criação de clubes sociais, como o Treze de Maio, reflete a necessidade de espaços de acolhimento e fortalecimento da identidade negra, especialmente em uma sociedade que, após a abolição, continua a marginalizar essa população. Essas iniciativas foram fundamentais para a construção de uma consciência coletiva e para a preservação e promoção da cultura negra.

Soares (2016) retrocede ainda mais na história do Brasil para abordar o surgimento do Movimento Negro no país. Sua compreensão do Movimento Negro é a de um movimento de resistência ao racismo, de mobilização política e racial, que transborda para questões culturais. Para a autora, esse movimento teve início na época da escravização, e todas as lutas, derrotas e conquistas da população negra compuseram as bases desse movimento. Como coloca:

O quilombo representou somente uma das formas de resistência e combate ao escravismo criminoso contra os africanos e seus descendentes na diáspora negra. Sua formação visava à rejeição contra a condição de

¹⁰ O Estado Novo foi um período autoritário na história do Brasil que durou de 1937 a 1945, sob a liderança do presidente Getúlio Vargas. Este regime marcou uma fase de centralização do poder e de governança ditatorial, com significativas mudanças políticas, econômicas e sociais

escravização imposta aos africanos. Além dos quilombos, foram muitas as formas de resistência à escravidão negra, quer seja coletiva ou individual (Soares, 2016, p. 73).

Assim, a pesquisadora destaca a importância da coesão da população negra na preservação de sua cultura e na luta pela liberdade de existir e agir em um território ao qual foram levados à força. Essa resistência à escravização e à desumanização infligida aos africanos manifestou-se por meio de diversas estratégias, tanto coletivas quanto individuais, cada uma adaptada às peculiaridades dos distintos contextos da diáspora africana. Essas estratégias não apenas evidenciam a resiliência e a criatividade da população negra, mas também sublinham a contínua luta pelo reconhecimento, direitos e dignidade em sociedades que os marginalizaram.

Vale ressaltar que foi no contexto dos anos 1930 a 1964 que surgiu, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944 e liderado por Abdias Nascimento (p.109). Este movimento tinha como objetivo engajar atores e atrizes negras na luta contra diversas formas de racismo, incluindo a prática do blackface.¹¹ Apesar de terem objetivos definidos desde suas fundações, essas organizações expandem suas ações para outras áreas, incluindo a publicação de jornais, a oferta de cursos de formação profissional e outras iniciativas que visavam à inclusão da população negra no mercado de trabalho, na cultura e na política. Foi através do Teatro Experimental do Negro (TEN) que surgiram as primeiras propostas de políticas específicas destinadas à população negra no Brasil.

Segundo Domingues (2006), o período de ditadura civil-militar¹² no Brasil foi especialmente difícil para as manifestações do Movimento Negro. Muitos líderes foram perseguidos e exilados, desarticulando o movimento. No entanto, na década de 1970, inspirados pelos movimentos nos Estados Unidos e na África, o Movimento

¹¹ "Blackface" é uma prática historicamente associada à representação estereotipada e caricatural de pessoas negras por parte de artistas brancos, muitas vezes utilizando maquiagem escura ou pintura facial. Essa prática frequentemente perpetuava estereótipos racistas, retratando pessoas negras de maneira caricatural, ignorante e muitas vezes ofensiva. Hoje em dia, o blackface é amplamente condenado como uma prática racista e insensível. A sua utilização é considerada ofensiva e inaceitável, pois reforça estereótipos prejudiciais e acentua a discriminação racial. Muitos esforços foram feitos para conscientizar sobre a importância de abandonar o blackface e promover representações mais justas e respeitadas de diversas comunidades étnicas.

¹² O período de ditadura civil-militar no Brasil, também conhecido como regime militar, durou de 1964 a 1985. Este foi um período de governo autoritário estabelecido após um golpe militar em 31 de março de 1964, que depôs o então presidente João Goulart. O golpe foi apoiado por setores das Forças Armadas, da elite econômica, da classe média e por grupos internacionais, incluindo os Estados Unidos, que têm a propagação do comunismo na América Latina durante a Guerra Fria.

Negro Unificado (MNU) foi estabelecido, radicalizando seu discurso contra a discriminação racial no Brasil e desmascarando o mito da democracia racial¹³.

Assim, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, em 1978, surge o Movimento Negro Unificado (MNU), revitalizando suas batalhas por meio de políticas esportivas. Esse contexto foi crucial na resistência à violência contra a população negra e na defesa dos direitos fundamentais que, posteriormente, se tornariam a base de políticas afirmativas conquistadas ao longo dos anos.

As políticas afirmativas no Brasil são ações do governo e de outras instituições que buscam corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão de grupos socialmente marginalizados, como negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, LGBTQIA+ e outros. No que tange às questões étnico-raciais, a partir dos anos 2000, as políticas afirmativas voltadas para a promoção da igualdade racial ganharam destaque no Brasil.

Em 2010, foi instituído o Estatuto da Igualdade Racial, que previa ações afirmativas para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo. Outra política afirmativa relevante foi a implementação do sistema de cotas raciais nas universidades públicas, a partir de 2003. Inicialmente adotada por algumas universidades estaduais, a política de cotas raciais foi expandida para instituições federais de ensino superior em 2012, por meio da Lei nº 12.711 /2012, conhecida como Lei de Cotas.

No campo da educação, destaca-se a criação da Lei nº 10.639/2003, uma legislação brasileira que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio em todo o território nacional. Essa lei faz parte das políticas afirmativas do Brasil voltadas para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo.

A Lei nº 10.639/2003 foi sancionada em 9 de janeiro de 2003 e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes para a educação no país. Essa legislação representa um marco na valorização da história e

¹³ O mito da democracia racial, associado ao pensamento do sociólogo de Freyre (2006), na obra “Casa Grande e Senzala”, é amplamente criticado pelo Movimento Negro por naturalizar a ideia de que no Brasil existiu uma convivência pacífica e amigável entre os colonizadores europeus, indígenas e escravizados, cujo o resultado foi a miscigenação da população brasileira. A abordagem de Freyre minimiza a brutalidade da escravização, o estupro de mulheres negras e indígenas e mascara as desigualdades sociais resultantes dessa relação conflituosa no processo de colonização do Brasil.

cultura afro-brasileira e africana, buscando inserir esses conteúdos nos currículos escolares de forma sistemática e contínua. Por meio dessa lei, foi incluído o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como tema transversal, ou seja, um conteúdo que deveria ser integrado em diversas disciplinas, como história, literatura, artes, ensino religioso, entre outras.

A Lei 10.639/2003 tem como objetivo principal promover o conhecimento, a valorização e o respeito à história, cultura e contribuições dos afro-brasileiros e africanos para a formação da sociedade brasileira, buscando combater o racismo e contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e igualitária. Além do ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a lei também prevê a formação de professores para o trato das questões relacionadas ao tema, bem como a promoção de atividades culturais e artísticas que valorizam a diversidade étnico-racial, e a inclusão do conteúdo nas diretrizes educacionais.

É importante ressaltar que a Lei 10.639/2003 foi complementada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu também o ensino da História e Cultura Indígena nas escolas, reforçando a valorização da diversidade cultural e étnico-racial presente na sociedade brasileira. As políticas afirmativas e a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira vêm ao encontro das insistentes iniciativas do Movimento Negro e de grandes pensadores como Abdias Nascimento, pela luta contra o racismo e pela equidade de direitos e oportunidades entre negros e brancos na sociedade brasileira, conforme já explicado anteriormente.

Passados vinte anos da implementação da Lei 10.639/03, as escolas e professores ainda carecem de subsídios em sua formação para trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar.

Baseado nisso, acredito que essa dificuldade é, em parte, um reflexo da formação eurocêntrica de nossos currículos. Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi construído sobre uma base que privilegia a história, a cultura e os valores europeus, marginalizando as contribuições e as narrativas de outros grupos étnico-raciais, especialmente as populações afro-brasileiras e indígenas.

Essa visão eurocêntrica não define apenas o conteúdo que é ensinado, mas também molda a metodologia e a perspectiva a partir da qual os professores abordam os temas em sala de aula. A dificuldade de “pensar fora da caixa” decorre do fato de que essa “caixa” que orienta nosso processo de ensino e aprendizagem foi moldada

por uma longa tradição de hegemonia cultural ocidental. Aqui, a analogia com a caixa de *Pandora*¹⁴ é pertinente, pois sugere que, uma vez aberta, a caixa trouxe uma série de desafios e complexidades que ainda estamos tentando entender e resolver.

A formação eurocêntrica está enraizada na forma como os livros didáticos são escritos, nas referências acadêmicas utilizadas e até mesmo nos valores implícitos transmitidos pelas instituições de ensino. Isso cria uma barreira significativa para a efetiva inclusão de conteúdos que valorizam a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Professores, muitas vezes, não recebem uma formação adequada para abordar esses temas de maneira crítica e abrangente, resultando em uma perpetuação de estereótipos e lacunas no conhecimento.

Mas assim como no mito de Pandora, nós restamos a esperança. É precisamente na educação que encontramos essa esperança de mudança, de possibilidade de olhar o mundo com outros olhos, compreendendo que existem múltiplas formas de ser, pensar e agir no mundo.

A esperança reside na capacidade da educação de formar mentes abertas e críticas, capazes de questionar a hegemonia cultural e de valorizar a pluralidade. Quando incorporamos a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos, não estamos apenas cumprindo uma exigência legal, mas também reconhecendo e celebrando a identidade e a dignidade desses povos. Estamos criando um ambiente onde todos os estudantes podem ver suas histórias refletidas e valorizadas, o que é essencial para a construção de uma autoestima saudável e de um senso de pertencimento.

Com isso, esta pesquisa buscou inspiração em autores decoloniais para pensar e refletir sobre os limites do fazer pedagógico de professores da educação básica. Além de uma pesquisa bibliográfica, o trabalho foi desenvolvido com o apoio da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através da Subdivisão de Ações Afirmativas Étnico-Raciais e Indígenas. Entre 2021 e 2022, esta subdivisão promoveu cinco Rodas de Conversas com professores, discentes e egressos da UFSM, todos afrodescendentes, que compartilhavam suas experiências sobre racismo na educação básica, no ensino

¹⁴ Da Mitologia Grega, Pandora foi criada por diversos deuses. Seria a primeira mulher a viver entre os humanos. Assim, antes de sua vinda para a Terra, Zeus teria dado à Pandora uma caixa que continha todas as desgraças do mundo, o ódio, as guerras, pestes. Pandora teria sido advertida a nunca abrir essa caixa, contudo, sua curiosidade foi maior e ao abri-la, espalhou pelo mundo esses males. Arrepêndida, Pandora fechou novamente a caixa, restando apenas a esperança dentro dela

superior e na sociedade como um todo. Esses relatos foram fundamentais para repensar as ações desta pesquisa e são considerados uma parte relevante da metodologia.

Além disso, a Prefeitura Municipal de Santa Maria, por meio do Conselho Municipal da Promoção da Igualdade Racial (COMPIR), divulgou um relatório com registros das atividades realizadas em 78 escolas municipais durante o ano de 2021, que abordaram a temática da educação para as relações étnico-raciais. Com base nesse relatório, foi possível estimar e interpretar as ações realizadas, observando os avanços e as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao propor atividades relativas a essa temática nos diferentes níveis de ensino das escolas municipais.

Na sequência, discuto sobre a orientação teórica desta pesquisa.

2.4 SANKOFA: O FUTURO TRAÇADO POR AQUELES QUE LUTARAM ANTES DE NÓS

Na cultura da África Ocidental, “Sanko” significa “voltar” e “fa” significa “buscar”. Representado em um símbolo Adinkra, Sankofa é um pássaro mítico que voa para frente, mas tem sua cabeça voltada para trás, segurando um ovo (o futuro) no bico. Diversas mitologias e crenças africanas destacam a ancestralidade, sua importância e seus ensinamentos.

O indígena brasileiro Ailton Krenak (2022) fala sobre o “futuro ancestral” e a necessidade de estudarmos os povos tradicionais em suas crenças, filosofias e práticas para sobrevivermos de forma sustentável em um mundo nivelado pelo consumismo. Da mesma forma, um provérbio da cultura Iorubá foi amplamente divulgado pelo rapper brasileiro Emicida, em seu álbum Amarelo (2020), que diz: “Exumitou um pássaro ontem com a pedra que só atirou hoje”.

Enquanto autores como Marx e Hegel discutiam a dialética no século XIX, esse ditado foi transmitido entre os povos africanos tradicionais através da oralidade em tempos imemoriais, muito antes do contato com o branco. Mas o que esse provérbio quer dizer? Qual é a sua relação com a dialética? É possível organizar essas conexões?

Para as culturas Iorubás, não existe linearidade temporal e as histórias são contadas de forma cíclica; é sempre possível retornar ao passado. Um exemplo disso

é Exu, que, inconsolado por ser o segundo filho, voltou ao ventre para nascer novamente antes de todos os outros e se tornar o primeiro dos orixás a receber ofertas e a comunicar os desejos aos orixás. Com isso, entenderemos o provérbio como um ensinamento de que as lutas que travamos hoje já foram lutadas no passado e que precisamos atirar uma pedra todos os dias como um incentivo às lutas que estão por vir. As lutas serão outras, mas é sempre necessário que aqueles que já viveram o presente deixem suas contribuições como um esteio para que as gerações futuras possam construir novos resultados.

Para tanto, é preciso traçar o pensamento de autores e obras que inspiram e que tornam possível o diálogo sobre as perspectivas pedagógicas. É necessário compreender e refletir sobre o porquê de pensarmos de uma certa forma, para reconhecer nossas limitações e desfazer conceitos pré-estabelecidos. Assim, apresentarei os principais autores e obras que fundamentam este trabalho, com base nos estudos decoloniais.

Os estudos decoloniais são uma abordagem crítica e interdisciplinar que busca compreender e questionar as dinâmicas de poder, dominação, colonialismo e colonialidade presentes nas sociedades contemporâneas. Essa corrente de pensamento tem suas raízes em teorias e práticas desenvolvidas por intelectuais e ativistas em países colonizados ou ex-colonizados, principalmente na América Latina, África e Ásia.

Os estudos decoloniais desafiam as narrativas e estruturas hegemônicas que foram perpetuadas durante os períodos de colonização e que ainda têm impacto nas formas de organização social, política, econômica e cultural de muitos países atualmente. Essa abordagem questiona a ideia de uma "universalidade" imposta pelo Ocidente e busca valorizar as perspectivas e conhecer os locais, bem como as experiências de marginalizados e oprimidos.

Segundo Reis (2022, p.43-44):

A universidade, por sua vez, como instituição de produção, circulação e reprodução do conhecimento, historicamente, alijou de seus espaços as práticas, as experiências e os saberes subalternizados pela razão ocidental-cêntrica. Para compreender a história da institucionalização de suas práticas e da consolidação de um único repertório a ser universalizado, revestido pela legitimidade dos critérios de cientificidade instituídos pela modernidade europeia, é preciso colocar em questão o seu reverso: que epistemologias, vivências, práticas e conhecimentos foram deslegitimados para que se afirmasse como exclusiva a matriz epistêmica produzida por essa razão

hegemônica? Que humanidades foram ontologicamente desconsideradas para que o cânone moderno/ocidental se impusesse em sua suposta autoevidência? E, finalmente, qual é a função desempenhada pelo racismo e pelo sexismo na consolidação dessa geopolítica do conhecimento, que instituiu centros e periferias, hierarquias ontológicas, epistêmicas e raciais?

Esses questionamentos destacam a crítica à universidade como uma instituição que, historicamente, tem sido responsável pela produção, circulação e reprodução de conhecimento de maneira excludente e centrada na razão ocidental. Esse processo científico implica a marginalização de práticas, experiências e saberes que não se alinham com a epistemologia dominante, ou seja, a visão de mundo e os critérios de legitimidade científica estabelecidos pela modernidade europeia.

Para entender como as universidades chegaram a institucionalizar essas práticas e consolidar um repertório único, considerado universal e legítimo, é necessário questionar o que foi deixado de fora desse processo. É preciso uma reflexão sobre as epistemologias, vivências, práticas e conhecimentos que foram deslegitimados ou marginalizados para que a matriz epistêmica ocidental pudesse se afirmar como a única válida.

As abordagens decoloniais não se limitam a criar composições teóricas ou a buscar uma única origem conceitual. Em vez disso, elas reconhecem e valorizam a riqueza dos saberes presentes em diferentes sociedades e filosofias, com suas variadas origens e crenças. Essa abordagem busca destacar como distintas sociedades e pensadores, apesar de suas diferenças, frequentemente enfrentam questões semelhantes e oferecem respostas igualmente válidas e legais. Ao valorizar a diversidade de conhecimentos e epistemologias, as abordagens decoloniais promovem uma compreensão mais ampla e inclusiva do mundo.

Nesse contexto, a obra "Pele Negra, Máscaras Brancas", do autor franco-caribenho Frantz Fanon, publicada em 1952, é uma referência fundamental para muitos autores decoloniais. Fanon, um psiquiatra e filósofo, escreveu este livro com base em suas experiências pessoais como homem negro vivendo em uma sociedade colonizada e racista.

"Pele Negra, Máscaras Brancas" aborda questões de identidade racial, colonização, racismo e suas consequências psicológicas e sociais. Fanon examina as formas como o racismo afeta a construção da identidade do indivíduo negro e como a opressão racial pode levar a uma alienação psicológica e social. Essa alienação, que

muitas vezes resulta numa falta de consciência racial, pode levar indivíduos negros a internalizar e reproduzir os discursos racistas da sociedade branca.

Ao relacionar o pensamento de Fanon com as abordagens decoloniais, percebemos uma convergência na valorização de múltiplas epistemologias e experiências. Fanon destaca como as estruturas de poder colonial influenciam críticas à psicologia e à identidade dos povos colonizados, um ponto central também nas discussões decoloniais. É uma abordagem busca desmantelar as narrativas hegemônicas e promover a legitimidade de saberes e vivências marginalizadas. Vejamos a exposição do autor:

[...] Encontro um alemão ou um russo falando mal o francês. Tento, através de gestos, dar-lhe as informações que ele pede, mas não esqueço que ele possui uma língua própria, um país, e que talvez seja advogado ou engenheiro na sua cultura. Em todo caso, ele é estranho a meu grupo, e suas normas devem ser diferentes. No caso do negro, nada é parecido. Ele não tem cultura, não tem civilização, nem "um longo passado histórico". Provavelmente aqui está a origem dos esforços dos negros contemporâneos em provar ao mundo branco, custe o que custar, a existência de uma civilização negra (FANON, 1956, p. 46).

A citação nos convida a pensar sobre como a validade das civilizações, das formas de pensar e da cultura negra precisa ser constantemente demonstrada, quando comparada e hierarquizada com as culturas hegemônicas. Isso ressalta a persistência do racismo estrutural que nega o reconhecimento das contribuições históricas e culturais das populações negras.

Ademais, o autor também especifica e descreve como essa estrutura social frequentemente posiciona os negros, enquanto os "outros" nas sociedades dominadas por brancos, sendo vistos como inferiores e estigmatizados por sua cor de pele, a saber: "(...)Ser "o Outro" é uma expressão que encontrei várias vezes na linguagem dos abandonados. Ser "o Outro" é se sentir sempre em posição instável, permanecer na expectativa, pronto para ser repudiado" (Idem, p. 78).

Nesse processo, o mesmo também analisa como muitos negros internalizam essas mensagens racistas e desenvolvem uma autoimagem negativa, buscando se adequar aos padrões brancos de beleza, cultura e comportamento. Por isso, o conceito de "máscaras brancas" é uma referência à apropriação e internalização desses discursos, impostos pelos padrões da colonização.

Fanon argumenta que a internalização das "máscaras brancas" leva à alienação e à negação da própria identidade negra, resultando em conflitos

psicológicos e sociais. Ele critica a opressão racial e busca despertar uma consciência crítica nas pessoas negras, incentivando-as a se libertarem das imposições coloniais e a reafirmarem sua identidade de forma independente e empoderada.

Em "Os Condenados da Terra", publicado em 1961, Fanon aborda a psicologia e a política da descolonização, bem como a luta pela independência nas colônias africanas. Neste livro, Fanon interpreta as dinâmicas sociais, políticas e psicológicas das sociedades colonizadas e os desafios enfrentados pelos povos colonizados em busca da libertação e independência. Ele trata de questões como a violência colonial, a opressão racial, a alienação cultural e a construção de identidades pós-coloniais

Aníbal Quijano, um sociólogo peruano, é amplamente reconhecido por desenvolver o conceito de "colonialidade do poder". Este conceito, uma das contribuições mais influentes no campo dos estudos decoloniais, concentra-se na persistência das estruturas de dominação e exploração estabelecidas durante o colonialismo que continuam a moldar as sociedades contemporâneas.

O conceito de "colonialidade do poder" foi inicialmente elaborado por Quijano na década de 1990. Um dos seus trabalhos mais citados que discutem esse conceito é o artigo "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina", publicado em 2000 na revista "Nueva Sociedad". Neste artigo, Quijano explora como as hierarquias raciais, a dominação econômica e a hegemonia cultural ocidental, instituídas durante o colonialismo, continuam a influenciar as relações de poder atuais.

A "colonialidade do poder" refere-se a várias dimensões interconectadas. Primeiro, Quijano argumenta que o colonialismo estabeleceu uma classificação racial que posicionou os europeus no topo e as populações colonizadas como inferiores. Essa hierarquia racial persiste, influenciando as relações sociais e a distribuição de recursos. Em segundo lugar, a "colonialidade do saber" aborda como o conhecimento ocidental foi universalizado e impõe como o único saber legítimo, deslegitimando e marginalizando outros sistemas de conhecimento, como os saberes indígenas e africanos. Terceiro, a "colonialidade do ser" refere-se à desumanização e à marginalização ontológica dos povos colonizados, cujas identidades e existências foram negadas ou subvalorizadas para manter a supremacia ocidental.

Sobre isso, afirma que

Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais

terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2000, p.121)

Além disso, a colonialidade do poder está presente nas relações econômicas globais. Como colônias antigas muitas vezes permanecem em posições subordinadas, a mão-de-obra barata e os recursos naturais para os países se desenvolvem. Quijano também se destaca como a colonialidade do poder imposto pelas normas de gênero e sexualidade ocidentais sobre as sociedades colonizadas, contribuindo para a opressão de mulheres e minorias sexuais.

O conceito de colonialidade do poder é central nos estudos decoloniais e tem sido fundamental para entender as dinâmicas de poder e dominação nas sociedades pós-coloniais. Ele desafia as narrativas hegemônicas da modernidade e do progresso, mostrando como essas narrativas são criações enraizadas em uma história de exploração e opressão.

"A Crítica da Razão Negra" (2014) é um livro do filósofo africano Achille Mbembe que apresenta uma análise crítica da história e do pensamento ocidental e sua relação com a África e com as diásporas africanas. O autor argumenta que a África e seus povos têm sido sistematicamente desumanizados e subalternizados pela razão ocidental, que se baseia em categorias binárias, como as oposições entre branco/negro, civilizado/primitivo, moderno/arcaico, entre outras dicotomias que perpetuam a dominação e opressão sobre os povos negros. A lógica crítica colonial imposta às sociedades africanas e afrodescendentes atua numa marginalização e exploração contínua.

Ao atribuir a existência de uma "consciência ocidental do Negro", Mbembe (2014) destaca como a visão ocidental moldou e continua a moldar a percepção e a representação dos negros. Essa consciência ocidental do negro inclui estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias que perpetuam a opressão e a marginalização. Nas palavras do autor supracitado:

(...) a razão negra designa tanto um conjunto de discursos como de práticas - um trabalho cotidiano que consistiu em inventar, contar, repetir e pôr em circulação fórmulas, textos, rituais, com o objetivo de fazer acontecer o Negro enquanto sujeito de raça e exterioridade selvagem, passível, a tal respeito, de desqualificação moral e de instrumentalização prática. Chamemos, a este texto primeiro, a consciência ocidental do Negro (MBEMBE, 2014, p. 58).

Assim, a alternativa proposta por Mbembe para transcender a “consciência ocidental do negro” é propor uma reconstrução crítica da razão, buscando questionar as estruturas e concepções ocidentais que têm sido historicamente utilizadas para justificar a exploração e opressão dos povos negros. Ele também discute a resistência e a resiliência dos povos negros frente a essas opressões, bem como a necessidade de reivindicar uma nova forma de conhecimento e sabedoria africana. Mbembe reflete sobre a importância de desafiar a lógica da razão negra, ampliar a compreensão e valorização das experiências, perspectivas e contribuições dos negros, e trabalhar para superar as desigualdades raciais e construir sociedades mais justas e inclusivas.

Mbembe também introduz o conceito de “Necropolítica”, que “descreve a relação entre o poder político e a gestão da vida e da morte na sociedade contemporânea” (2018, p. 17). O termo "necropolítica" combina os conceitos de "necro", que se refere à morte, e "política", que se refere ao exercício do poder.

O autor argumenta que, em certos contextos políticos, o poder é exercido não apenas através do controle sobre a vida, mas também sobre a morte, ou seja, o poder de decidir quem pode viver e quem deve morrer. Isso se manifesta por meio de políticas e práticas que resultam em violência, guerra, genocídio, massacres, segregação, marginalização e outras formas de violência recorrentes contra determinados grupos sociais, como exemplificado pelo racismo.

Fazendo uma interpretação foucaultiana do racismo, Mbembe coloca que

Em termos foucaultianos, racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “este velho direito de soberano de matar”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é “a condição para a aceitabilidade do fazer morrer” (MBEMBE, 2018, p.18).

Esta interpretação do racismo aponta para a sua função estratégica dentro das relações de poder. Ela ressalta a importância de compreender o racismo como um mecanismo de controle e opressão, que sustenta o exercício do poder e perpetua a desigualdade racial.

Por isso, o conceito de necropolítica está associado à ideia central de que o racismo desempenha um papel essencial na manutenção do poder soberano, ao estabelecer critérios de valoração e hierarquia racial que justificam a violência e a eliminação de determinados grupos. O racismo fornece uma lógica de diferenciação

e destruição, ao estabelecer quais vidas são consideradas valiosas e quais são descartáveis.

Mbembe enfatiza que o racismo é fundamental para a "aceitabilidade do fazer morrer" por parte do Estado. Ele destaca como a operação do racismo permite a legitimação do uso da violência estatal, seja através de políticas discriminatórias, práticas de segregação, extermínios em massa ou outras formas de violência institucionalizada. Ao trazer essa reflexão, Mbembe nos convida a analisar criticamente as estruturas sociais e políticas que sustentam o racismo, a fim de desafiar e transformar as formas de poder que perpetuam a violência e a morte em detrimento de certos grupos raciais.

Marcien Towa foi um filósofo e pensador camaronês, conhecido por suas contribuições à filosofia africana e à filosofia negro-africana. Towa foi um dos pioneiros na promoção da filosofia africana como um campo de estudo legítimo e valioso, fazendo reflexões importantes sobre identidade, cultura, religião e ética na África e na diáspora africana, especialmente em sua obra "A Ideia de uma Filosofia Negro-Africana" (2015). Towa é conhecido por sua crítica à dominação cultural e epistemológica ocidental sobre a África e por sua defesa de uma abordagem afrocentrada na filosofia.

Segundo o autor,

"São os filósofos europeus que formularam o silogismo do racismo, fundamento ideológico do imperialismo europeu. O silogismo do racismo pode ser enunciado assim: O homem é um ser essencialmente pensante, racional. Ora, o negro é incapaz de pensamento e raciocínio. Ele não tem filosofia, ele tem uma mentalidade pré-lógica, etc. Portanto, o negro não é verdadeiramente um homem e pode ser, legitimamente, domesticado, tratado como animal. Sendo a filosofia, aos olhos do filósofo europeu, a manifestação mais brilhante e mais alta da razão humana, negá-la aos negros não passa de uma especificação dada à premissa menor do silogismo racista e imperialista" (TOWA, 2015, p.27).

Destaco aqui o papel da filosofia e do pensamento eurocêntrico na construção e perpetuação do racismo. O autor ressalta a importância de questionar e dismantelar essas estruturas de pensamento que perpetuam a opressão racial e negam a humanidade e a igualdade de todos os seres humanos, independentemente de sua origem étnica.

Ao relacionar a negação da filosofia aos negros como uma especificação da premissa menor do silogismo racista e imperialista, Towa denuncia como a ideologia racista foi construída para legitimar a dominação e a exploração europeia sobre os

povos colonizados. A filosofia, vista como a manifestação mais elevada da razão humana pelos filósofos europeus, foi negada aos negros como forma de perpetuar a ideia de sua inferioridade e justificar a violência colonial.

A ideia de uma filosofia negro-africana é um campo de estudo que busca explorar a filosofia e o pensamento dos povos negros e africanos, e sua contribuição para a compreensão do mundo e da condição humana. A filosofia negro-africana desafia a noção tradicional de que a filosofia é um empreendimento exclusivamente ocidental e busca reconhecer e confrontar as diversas tradições filosóficas que existem dentro das culturas e sociedades negras e africanas.

Além disso, a filosofia negro-africana surge como uma crítica ao eurocentrismo e ao colonialismo intelectual, que muitas vezes marginalizou, ignorou ou subestimou os sistemas de pensamento e as contribuições filosóficas dos povos negros e africanos, bem como dos povos indígenas. Ela tem o intuito de resgatar, estudar e analisar as tradições filosóficas desses povos, que muitas vezes são transmitidas oralmente, através de rituais, práticas culturais e narrativas ancestrais.

A filosofia negro-africana aborda uma ampla gama de questões, como ontologia, epistemologia, ética, política, religião, identidade, conhecimento, cultura e história, a partir de uma perspectiva afrocentrada. Ela incorpora a sabedoria, experiências, conhecimentos e visões de mundo dos povos negros e africanos, e busca construir uma filosofia que seja contextualizada, relevante e inclusiva, levando em consideração as especificidades culturais, históricas e sociais desses povos. Também está intimamente ligada às lutas de libertação, emancipação e justiça social dos povos negros e africanos, e busca contribuir para a construção de um mundo que perceba a beleza e relevância da diferença na produção de conhecimento e saberes.

Outro autor relevante, Mogobe Ramose é um filósofo e acadêmico sul-africano, nascido em Botsuana em 1941, reconhecido por suas significativas contribuições à filosofia africana e à ética intercultural. Ele é uma figura proeminente no desenvolvimento da filosofia africana contemporânea. Sua obra "African Philosophy Through Ubuntu" (1999) é um marco importante na busca por uma filosofia africana autêntica e contextualizada.

Nesta obra, Ramose argumenta que a filosofia africana deve ser dita a partir da perspectiva do Ubuntu, um conceito ético e filosófico africano que enfatiza a interconexão, a humanidade compartilhada e a ética de cuidado e relacionamento com

os outros e com a natureza. O Ubuntu encapsula a ideia de que "eu sou porque nós somos", destacando a importância das relações comunitárias e da interdependência.

Ramose aborda questões fundamentais como a ontologia africana, a epistemologia africana, a ética africana e a relação entre a filosofia africana e a tradição cultural africana. Ele critica a abordagem eurocêntrica dominante na filosofia e defende que a filosofia africana deve se basear nas próprias tradições culturais e éticas africanas, ao invés de simplesmente adotar os conceitos e paradigmas da filosofia ocidental.

O autor também é conhecido por suas reflexões sobre a ética intercultural e a necessidade de promover o diálogo e a compreensão entre diferentes culturas, especialmente na África do Sul pós-apartheid. O argumento é que o Ubuntu pode ser um princípio ético fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa, baseada no respeito à diversidade cultural e na valorização das tradições africanas. Para Ramose, o Ubuntu oferece um caminho para superar as divisões criadas pelo colonialismo e pelo apartheid, promovendo uma ética de solidariedade, cuidado monetário e justiça social.

Ao destacar a importância do Ubuntu, Ramose não apenas revaloriza uma filosofia inventiva enraizada nas culturas africanas, mas também apresenta uma alternativa poderosa às filosofias individualistas e competitivas que muitas vezes dominam o pensamento ocidental. Sua obra continua a influenciar as ideias do campo da filosofia africana e a inspirar a construir uma ética global mais inclusiva e equitativa.

Sobre a ética Ubuntu, o autor argumenta que

É preciso distinguir o coração de UBUNTU de suas várias manifestações exteriores... Neste livro, usarei duas ideias sobre a natureza humana, uma europeia e outra africana, como fundamento para uma ética de UBUNTU para uma nova África do Sul... A ideia europeia é a ideia da liberdade, de que indivíduos têm o poder da livre escolha. A ideia africana é a ideia da comunidade, de que pessoas dependem de outras pessoas para serem pessoas. Eu usarei essas duas ideias para construir uma ética de UBUNTU que seja verdadeira para a tradição africana, mas que também possa ser aplicada ao novo mundo que a ciência e a tecnologia europeias estão criando (RAMOSE, 2002, p.4-5).

Esta abordagem busca combinar elementos da tradição africana com as influências da ciência e da tecnologia europeias para criar um paradigma ético relevante para a realidade contemporânea. A primeira ideia, de origem europeia, é a da liberdade individual e da capacidade de livre escolha. Essa noção enfatiza o poder de decisão dos indivíduos e a importância da autonomia em moldar suas próprias

vidas. A segunda ideia, de origem africana, é a da comunidade e da interdependência entre as pessoas. Aqui, a ênfase está na compreensão de que as pessoas dependem umas das outras para se tornarem verdadeiramente humanas. Isso reflete a noção de Ubuntu, que é amplamente presente nas tradições africanas e enfatiza a importância das relações, do cuidado mútuo e do bem-estar coletivo.

Ao combinar essas duas ideias, Ramose busca construir uma ética de Ubuntu que seja fiel à tradição africana, mas também aberta às influências da era moderna. O mote é adaptar a ética tradicional africana às novas realidades e desafios trazidos pela globalização e pelos avanços tecnológicos, mantendo-se fundamentada em valores de interconexão, reciprocidade e responsabilidade mútua.

Essa abordagem destaca a importância de trazer à tona perspectivas e valores diferentes e integrá-los de forma criativa, visando à construção de um paradigma ético abrangente e relevante para uma sociedade multicultural e globalizada. É um convite para encontrar pontos de convergência entre diferentes tradições e sabedorias, buscando uma ética que promova a harmonia, a justiça e o bem-estar tanto dos indivíduos quanto das comunidades.

Entre as contribuições de pensadoras femininas, a obra "Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano (2020)" é um livro escrito por Grada Kilomba, uma artista, psicóloga clínica e acadêmica portuguesa nascida em Lisboa e criada em São Tomé e Príncipe. Kilomba aborda questões de raça, identidade, memória e poder em relação à diáspora africana e à experiência afrodescendente. Ela examina as dinâmicas do racismo cotidiano e como ele se manifesta em diferentes aspectos da vida, como nas relações familiares, nas interações sociais, na linguagem, na sexualidade e na política.

Kilomba explica o racismo da seguinte forma:

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como "Outra/o" – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca (KILOMBA, 2019, p.78)

Ao enfatizar o termo "Outridade", a autora destaca como as pessoas negras e de cor são estigmatizadas e representadas como encarnações daquilo que é considerado indesejável ou reprimido na sociedade branca. Isso inclui estereótipos, preconceitos e visões negativas associadas a esses grupos.

Sua reflexão aponta para a complexidade e profundidade do racismo cotidiano, destacando que ele não se limita apenas a atitudes discriminatórias explícitas, mas também está presente em uma variedade de expressões e práticas sutis. O racismo cotidiano perpetua desigualdades, mantém hierarquias raciais e afeta a autoestima, a autoimagem, as oportunidades e o bem-estar das pessoas afetadas.

O livro é composto por uma série de episódios narrativos baseados em experiências reais de Kilomba e de outras pessoas negras, combinando histórias pessoais, reflexões teóricas e análises psicológicas. Kilomba utiliza uma abordagem poética e performática para abordar questões complexas de forma visceral e emocional, explorando os impactos psicológicos do racismo e a forma como ele é internalizado e perpetuado na sociedade.

Já Bell Hooks, na obra "Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade (2017)" aborda questões de educação, pedagogia crítica, gênero, raça e classe, apresentando uma visão radical e transformadora da educação como uma prática de liberdade. No livro, Hooks critica os sistemas tradicionais de ensino e propõe uma abordagem pedagógica mais inclusiva, engajada e libertadora. Ela argumenta que a educação deve ser uma prática libertadora, capaz de desafiar as normas opressivas da sociedade e empoderar os estudantes, especialmente aqueles que são marginalizados, como pessoas negras, mulheres, LGBTQ+ e outras minorias.

Ela discute a importância de trazer questões de raça, gênero, sexualidade e classe para o centro do currículo educacional, reconhecendo a interseccionalidade das opressões e a necessidade de abordar as formas interconectadas de opressão e marginalização. Ela também defende a importância de uma relação mais igualitária e colaborativa entre professores e estudantes, em contraste com a abordagem autoritária e hierárquica tradicionalmente presente na educação, "por isso, uma das responsabilidades do professor é criar um ambiente onde os alunos aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito" (p.201).

No Brasil, autores clássicos e contemporâneos incluíram suas pesquisas no campo de discussão sobre racismo e na luta por uma sociedade antirracista. São autores cada vez mais lidos, cujas obras estão disponíveis nas versões impressas e digitais.

Uma das obras relevantes para essa pesquisa é "O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado (2016)" escrito por Abdias

Nascimento, um renomado intelectual, escritor, ativista e político brasileiro, que é uma figura proeminente na luta contra o racismo no Brasil. Publicado originalmente em 1978, o livro é considerado uma obra clássica na denúncia do racismo estrutural e sistêmico enfrentado pela população negra no Brasil.

No livro, Nascimento aborda a história do racismo no Brasil, desde o período da escravização até os dias atuais, analisando suas formas variadas de manifestação e os impactos na vida dos afro-brasileiros. Ele expõe a violência, a discriminação e a marginalização enfrentadas pela população negra no país, evidenciando como o racismo está enraizado nas estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira.

Sobre a questão do mito da democracia racial o autor reitera que

Erigeu-se no Brasil o mito de democracia racial; segundo esta tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das perspectivas origens raciais ou étnicas (NASCIMENTO, 2016, p.41).

A crítica delineada acima aponta que apesar da diversidade étnica presente no país, persistem disparidades significativas em termos de acesso a recursos, oportunidades e poder entre brancos e negros. A estrutura social brasileira é marcada por um legado histórico de discriminação racial e exclusão, que afeta a vida e as perspectivas das pessoas negras.

O mito da democracia racial tende a negar ou minimizar as desigualdades raciais e étnicas existentes, criando uma ilusão de igualdade e harmonia que não corresponde à realidade. Essa visão idealizada muitas vezes serve para ocultar as injustiças e dificulta o enfrentamento e a transformação das desigualdades raciais.

Ao destacar o mito da democracia racial, Nascimento nos convida a problematizar essa narrativa no contexto do Brasil. Ele ressalta a importância de um olhar crítico e de uma análise mais aprofundada das relações raciais, buscando enfrentar o racismo estrutural e trabalhar em prol de uma sociedade mais justa e igualitária para todas as raças e etnias.

Nascimento também discute a ideia de genocídio, usando o conceito de forma ampla para destacar como as políticas de exclusão, a violência policial, o encarceramento em massa, a falta de acesso a serviços básicos, a discriminação no mercado de trabalho e outras formas de opressão têm levado a um verdadeiro

genocídio da população negra brasileira, resultando em altos índices de violência, morte prematura, pobreza e desigualdade.

A obra de Nascimento é considerada uma contribuição importante para o estudo do racismo no Brasil, e em seu livro "O Genocídio do Negro Brasileiro" ele já trazia o debate sobre a importância de políticas públicas para a população negra e a necessidade de envolver a educação para pensar uma sociedade inclusiva e mais consciente sobre os efeitos do racismo no Brasil. É considerado um pensamento precursor do que viria a ser as políticas afirmativas.

Em sua obra "Pensar Nagô" (2017), Muniz Sodré explora o pensamento nagô como uma perspectiva filosófica e epistemológica que molda a cultura afro-brasileira e as formas de resistência e empoderamento dos afrodescendentes. Sodré ressalta a importância desse pensamento na construção de uma identidade negra afirmativa, que valoriza as contribuições culturais e intelectuais dos povos africanos e afrodescendentes, assim como suas lutas e conquistas históricas. Segundo o autor, "como várias outras formas de conhecimento submetidas ao colonialismo ocidental, o saber ético e cosmológico dos africanos sempre experimentou o silêncio imposto pela linguagem hegemônica" (p.12-13).

O colonialismo ocidental impôs suas estruturas linguísticas, narrativas e conceitos éticos sobre as culturas africanas, frequentemente desvalorizando ou ignorando os sistemas de crenças e valores locais. Esse processo resultou no silenciamento das vozes e perspectivas africanas, restringindo a autonomia e a expressão de suas tradições éticas e cosmológicas.

Ao impor a linguagem hegemônica, o colonialismo ocidental não apenas tentou suprimir o conhecimento africano, mas também deslegitimou e desvalorizou as tradições éticas e cosmológicas africanas, tratando-as como inferiores ou primitivas em comparação aos padrões ocidentais. Sodré aborda a filosofia nagô como uma cosmovisão baseada na compreensão da interconexão entre a natureza, os seres humanos e o divino, destacando a importância dos orixás, divindades do candomblé, como arquétipos de sabedoria e guias espirituais. Ele também examina a noção de ancestralidade, a valorização da oralidade, a dimensão comunitária e a ética na filosofia nagô.

Além disso, Sodré discute a diáspora africana e a formação da cultura afro-brasileira, ressaltando a resistência e a resiliência dos afrodescendentes diante da

opressão histórica, bem como a contribuição cultural e intelectual dos afro-brasileiros para a sociedade brasileira. A obra de Muniz Sodré contribui para a promoção de uma visão afro centrada na história, cultura e filosofia, destacando a importância do pensamento nagô como um elemento fundamental da identidade afrodescendente e como uma base para a construção de uma sociedade mais plural.

A autora americana Robin DiAngelo, em sua obra “Não Basta Não Ser Racista, Sejamos Todos Antirracistas” (2018), convida a branquitude a repensar seus privilégios em uma sociedade onde o racismo é naturalizado. DiAngelo discute sobre como o discurso de superioridade branca gera uma “fragilidade branca”, caracterizada pela negação do racismo e pela percepção de que os privilégios dos brancos são direitos naturais e inquestionáveis.

A autora argumenta que essa fragilidade branca se manifesta em reações defensivas e emocionais quando os brancos são confrontados com questões raciais, o que dificulta o progresso na luta contra o racismo. DiAngelo enfatiza que o reconhecimento e a conscientização dos privilégios e do racismo constitutivo são passos essenciais para que a luta antirracista seja efetiva. Ela convoca a branquitude a reconhecer suas próprias fragilidades e a adotar uma postura ativa na desconstrução do racismo estrutural, promovendo a igualdade racial de maneira consciente e deliberada.

DiAngelo propõe que a verdadeira luta antirracista deve partir de uma autorreflexão profunda dos indivíduos brancos, reconhecendo suas conivências e responsabilidades na manutenção do sistema racista. Somente através dessa conscientização e da disposição para enfrentar as auto limitações e preconceitos, a branquitude pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesta perspectiva, "O Pacto da Branquitude" (2022), escrito por Cida Bento, é uma obra essencial para compreender as dinâmicas de poder e privilégio racial no Brasil. Cida Bento, uma renomada psicóloga e ativista brasileira, oferece uma análise profunda sobre como a branquitude se manifesta e se perpetua nas estruturas sociais, políticas e econômicas do país. Cida Bento define a branquitude como um conjunto de privilégios sistematicamente garantidos aos indivíduos brancos em detrimento de pessoas negras e de outras raças. Esses privilégios são mantidos através de um "pacto" implícito, onde a exclusão racial é perpetuada e normalizada. O título do livro

refere-se a esse "pacto" tácito que sustenta a supremacia branca. Bento argumenta que esse pacto é sustentado por normas sociais, práticas institucionais e políticas que favorecem a branquitude e marginalizam as populações negras. Esse pacto não é necessariamente formalizado, mas é evidenciado pelas ações e omissões que reforçam a desigualdade racial.

A autora discute como o racismo é naturalizado na sociedade brasileira. Ela explica que a branquitude se perpetua pela invisibilização do racismo e pela negação dos privilégios brancos. A ideia de que o racismo é um problema individual, e não estrutural, contribui para a manutenção desse pacto. Bento destaca os diversos privilégios que os brancos recebem, muitas vezes sem estarem conscientes disso. Esses privilégios incluem melhor acesso à educação, oportunidades de emprego, e um tratamento mais favorável por parte das instituições e da justiça.

Nas suas palavras:

Descendentes de escravocratas e escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas. (BENTO, 2022, p.23)

Cida Bento enfatiza a responsabilidade coletiva dos brancos em reconhecer e desafiar o pacto da branquitude. Ela sugere que a desconstrução desse pacto requer uma conscientização contínua e uma ação deliberada para promover a igualdade racial. Bento contribui significativamente para os estudos sobre a branquitude ao desvelar as formas pelas quais o privilégio branco opera no Brasil. Sua análise ajuda a compreender como a branquitude se sustenta através de práticas cotidianas e políticas institucionais.

A obra convida os leitores a refletirem sobre suas próprias posições e a reconhecerem os privilégios que a branquitude concede. Bento propõe um engajamento ativo na luta contra o racismo, destacando a importância de ações concretas para dismantelar as estruturas racistas. "O Pacto da Branquitude" contribui para o diálogo sobre racismo estrutural no Brasil, incentivando uma maior conscientização e discussão sobre como a sociedade pode avançar em direção a uma verdadeira igualdade racial.

Pensando o campo da educação, o livro: "A Superação do Racismo na Escola", escrito por Kabengele Munanga e publicado em 2005, é uma obra fundamental para entender os desafios e as estratégias necessárias para combater o racismo no ambiente escolar. Munanga, um renomado antropólogo e professor, oferece uma análise detalhada sobre como o racismo se manifesta nas escolas brasileiras e propõe caminhos para sua superação.

Ele discute as diversas formas de discriminação que os estudantes negros enfrentam, incluindo insultos, exclusão e preconceitos baseados em estereótipos raciais. Essas práticas racistas impactam negativamente o desempenho acadêmico e a autoestima dos alunos negros.

Ao relacionar o baixo desempenho dos estudantes negros com uma formação curricular eurocêntrica, o autor reflete:

Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do "Outro" e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana. (MUNANGA, 2005, p.16).

Com isso, Munanga enfatiza o papel crucial da educação na luta contra o racismo. Ele argumenta que a escola deve ser um espaço de transformação, onde a diversidade cultural e racial é valorizada e promovida. A educação antirracista é apresentada como um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O autor destaca a importância de um currículo que reflita a diversidade da sociedade brasileira. Ele critica a ausência de conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira e indígena, e defende a inclusão desses temas nos programas escolares. Para Munanga, um currículo inclusivo é fundamental para combater o racismo estrutural e promover a igualdade.

Kabengele Munanga sublinha ainda, a necessidade de uma formação contínua e crítica dos professores em relação às questões raciais. Ele argumenta que os educadores devem estar preparados para identificar e combater o racismo em sala de aula, promovendo um ambiente de respeito e valorização das diferenças.

O livro também discute a importância de políticas públicas e legislações específicas para enfrentar o racismo nas escolas. Menciona a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, como um passo importante, mas ressalta que é necessário um esforço contínuo para a implementação efetiva dessas políticas.

"A Superação do Racismo na Escola" é uma obra que não apenas analisa o problema do racismo, mas também oferece soluções práticas. Munanga incentiva educadores, estudantes e formuladores de políticas a adotarem uma postura proativa na luta contra o racismo.

O pensamento do autor serve como uma ferramenta valiosa para educadores que buscam implementar práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas. As recomendações de Munanga fornecem um guia prático para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo.

"A Superação do Racismo na Escola" de Kabengele Munanga é uma leitura essencial para quem deseja entender e combater o racismo no ambiente educacional. Através de uma análise aprofundada e recomendações práticas, Munanga revela os desafios enfrentados pelas escolas brasileiras e oferece caminhos concretos para a construção de uma educação mais inclusiva e justa. O livro é um chamado à ação para todos os envolvidos na educação, incentivando uma postura ativa na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial.

2.5 ONDE OGUN TIRA O PÉ, OXÓSSI COLOCA

Existe um ditado da cultura lorubá que explica a relação entre o Orixá Ogun e o Orixá Oxóssi. Ogun, sendo o orixá civilizador e o filho mais velho de Oxalá e Iemanjá, ensinou ao irmão mais novo, Oxóssi, a arte da luta e da caça. Ele teria forjado o arco e flecha e dado de presente a Oxóssi, que se tornou o orixá caçador. Devido a essa relação, Oxóssi sempre se segue a Ogun, e na religiosidade de matriz africana, os dois orixás são inseparáveis. Por isso, existe a expressão: "onde Ogun tira o pé, Oxóssi coloca."

Seguindo os passos de pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria, realizei um levantamento das teses publicadas entre os anos de 2014 e 2021. A pesquisa foi realizada no repositório de teses da biblioteca virtual da Universidade

Federal de Santa Maria. No momento da pesquisa, havia um total de 3.071 teses publicadas no site. Desse total, 17 teses foram encontradas através dos descritores: políticas afirmativas; ações afirmativas; Costas Raciais; Relações Étnico-Raciais; Racismo; Indígenas; Pensamento Decolonial, os quais são relevantes para este trabalho.

Em 2014, foi publicada apenas uma tese. Nos anos de 2017 e 2018, foram publicadas três teses de acordo com os descritores. Em 2019, cinco teses foram publicadas. Em 2020, foi publicada uma tese com a temática, e em 2021, foram publicadas quatro teses.

A tese intitulada "Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário", escrita em 2014 por Isabel Cristina Corrêa Roesch, aborda a presença e representação dos docentes negros no contexto do ensino universitário. Esta tese, orientada pela Professora Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e contém 253 páginas. A pesquisa de Roesch é significativa para entender as dinâmicas de inclusão e exclusão dos docentes negros nas universidades, bem como os desafios enfrentados e as estratégias de resistência e empoderamento. O estudo analisa os imaginários, as experiências territoriais e as fronteiras enfrentadas por esses professores no ambiente acadêmico.

A autora busca compreender como os docentes negros são imaginados e representados dentro das universidades, investigando os estereótipos, preconceitos e discriminações presentes nesse contexto. Além disso, ele examina as experiências vivenciadas pelos docentes negros em relação ao acesso, permanência e ascensão nas carreiras acadêmicas.

Ao explorar os imaginários associados aos docentes negros, o estudo analisa como as representações sociais influenciam a forma como esses professores são vistos e avaliados no ambiente universitário. Isso inclui a análise de estereótipos negativos, como a ideia de que os docentes negros são menos qualificados ou menos competentes em comparação com seus colegas brancos.

A pesquisa também examina as experiências territoriais dos docentes negros, ou seja, como eles se inserem e se sentem pertencentes aos espaços acadêmicos. Isso envolve a análise das dinâmicas de inclusão e exclusão, a vivência de racismo e

discriminação no ambiente universitário, bem como a construção de redes de apoio e resistência.

Além disso, a tese aborda as fronteiras enfrentadas pelos docentes negros no ensino universitário, que podem ser tanto físicas quanto simbólicas. Isso inclui a análise das barreiras institucionais, estruturais e culturais que dificultam a participação plena e igualitária desses professores no ambiente acadêmico.

Ao examinar esses aspectos, a tese busca trazer à tona as desigualdades e injustiças presentes no ensino universitário em relação aos docentes negros. A autora argumenta que a falta de representatividade e as barreiras enfrentadas por esses profissionais contribuem para a reprodução de desigualdades sociais e para a perpetuação de estruturas de poder excludentes. Por fim, a tese enfatiza a importância de promover a diversidade e a inclusão no ensino universitário, reconhecendo e valorizando a contribuição dos docentes negros e buscando superar as fronteiras e desigualdades presentes no ambiente acadêmico.

Outra tese relevante é "Educação escolar indígena, intercultural e formação de professores(as)", escrita por Sandra Mardes em 2017. Esta tese aborda a temática da educação escolar indígena e sua relação com a interculturalidade e a formação de professores. Orientada pelo Professor Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e contém 181 páginas. A pesquisa de Mardes é fundamental para compreender os desafios e as oportunidades na formação de professores para a educação escolar indígena, destacando a importância da interculturalidade e do respeito às culturas indígenas.

O estudo investiga a importância da educação escolar indígena como uma prática que reconhece e valoriza a diversidade cultural dos povos indígenas, promovendo uma educação que respeita e incorpora os saberes, as línguas e as práticas culturais dessas comunidades. A autora analisa como a interculturalidade está presente na educação escolar indígena, ou seja, como ocorre o diálogo entre os conhecimentos e as culturas indígenas e os conhecimentos e as culturas dominantes na sociedade. Ela explora as estratégias, os desafios e as possibilidades de uma educação que promova a interação entre diferentes culturas, buscando a construção de uma identidade indígena fortalecida e o reconhecimento das contribuições culturais dos povos indígenas.

Além disso, a tese aborda a formação de professores (as) para atuarem na educação escolar indígena, discutindo a importância de uma formação adequada e sensível às especificidades culturais e pedagógicas dos povos indígenas. A autora analisa os currículos, as metodologias e as práticas de ensino que são necessárias para preparar professores (as) capazes de atuar de forma respeitosa, inclusiva e eficaz nas escolas indígenas.

Ao comentar essa tese, podemos destacar a relevância do tema abordado, uma vez que a educação escolar indígena é um campo de estudo crucial para a promoção da valorização e do respeito às culturas indígenas, bem como para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A autora traz à tona questões fundamentais relacionadas à interculturalidade, à formação de professores (as) e à busca por práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às realidades indígenas.

No contexto atual, em que a luta pela garantia dos direitos indígenas e o reconhecimento da diversidade cultural são temas de extrema importância, a tese contribui para ampliar o conhecimento e fomentar discussões sobre a educação escolar indígena, a interculturalidade e a formação de professores (as) comprometidos(as) com uma educação mais inclusiva e intercultural.

Além disso, a tese intitulada "Rotas em fuga - a saga de Carolina Maria de Jesus em uma perspectiva rizomática", escrita por Janaína da Silva Sá Silva em 2017, aborda a vida e obra da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus, conhecida por seu livro "Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada". Esta tese, orientada pela Professora Dra. Vera Lucia Lenz Vianna da Silva, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria e contém 167 páginas. A pesquisa de Silva oferece uma análise profunda da trajetória de Carolina Maria de Jesus, explorando sua relevância literária e social a partir de uma perspectiva rizomática. O estudo adota uma perspectiva rizomática para analisar a trajetória e a produção literária de Carolina Maria de Jesus.

A perspectiva rizomática, inspirada nas teorias do filósofo Gilles Deleuze e Félix Guattari, propõe uma abordagem não linear e não hierárquica, enfatizando a multiplicidade de conexões e relações entre os elementos. Nesse contexto, a autora explora as diversas "rotas em fuga" presentes na vida de Carolina Maria de Jesus, buscando compreender as diferentes dimensões de sua obra e sua importância como representante da literatura marginal.

Desta tese, podemos destacar o olhar inovador e crítico da autora ao abordar a obra de Carolina Maria de Jesus. A perspectiva rizomática permite uma análise mais ampla e complexa, que vai além da mera descrição linear da vida da escritora, e explora as múltiplas camadas e significados presentes em sua produção literária.

O trabalho chama a atenção para a valorização da literatura marginal e a compreensão das vozes e experiências que muitas vezes são negligenciadas nos estudos literários tradicionais. Ao adotar uma perspectiva rizomática, a autora busca romper com as estruturas e os paradigmas estabelecidos, oferecendo uma leitura mais dinâmica e plural da obra de Carolina Maria de Jesus.

Outra tese importante é intitulada "Para encher os olhos: identidades e representações culturais das rainhas e princesas do clube Treze de Maio de Santa Maria no jornal A Razão (1960-1980)", escrita por Giane Vargas Escobar em 2017. Esta tese aborda as identidades e representações culturais das rainhas e princesas do clube Treze de Maio de Santa Maria, analisando a cobertura jornalística no periódico A Razão no período de 1960 a 1980. Orientada pela Professora Dra. Ana Luiza Coiro Moraes, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria e contém 385 páginas. A pesquisa de Escobar é crucial para entender a construção de identidades e a representação cultural das mulheres negras em contextos específicos e seu impacto na sociedade. O estudo investiga como as rainhas e princesas do clube Treze de Maio eram representadas e construídas simbolicamente pelo jornal A Razão, buscando compreender as dinâmicas de identidade e as representações culturais presentes nesse contexto específico.

A autora analisa os discursos, as imagens e as narrativas presentes nas reportagens, buscando identificar os valores, estereótipos e ideais que eram transmitidos e reforçados por meio dessa cobertura jornalística. A tese contribui para o campo dos estudos culturais e da comunicação, oferecendo insights sobre a construção de identidades e a produção de significados através da mídia e das práticas culturais. Ao analisar a cobertura jornalística de um período específico, a autora contextualiza as representações das rainhas e princesas dentro das dinâmicas sociais e culturais da época, fornecendo uma compreensão mais abrangente do papel desempenhado por essas figuras dentro da comunidade.

Em 2018, Ana Paula Brito Abreu de Lima escreveu a tese intitulada "O reconhecimento de grupos como sujeitos de direitos e o liberalismo igualitário: uma análise a partir dos povos tradicionais brasileiros", orientada pelo Professor Dr. Frank Thomas Sautter, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia, com 149 páginas. A tese investiga as relações entre o reconhecimento dos grupos como sujeitos de direitos e o princípio do liberalismo igualitário, com foco nos povos tradicionais brasileiros. A autora discorre sobre como o liberalismo igualitário pode ser aplicado para promover a igualdade e justiça social, criticando as limitações das políticas atuais e propondo um modelo mais inclusivo e respeitoso das identidades culturais desses povos. A pesquisa investiga as relações entre o reconhecimento dos grupos como sujeitos de direitos e o princípio do liberalismo igualitário.

A pesquisa analisa como o liberalismo igualitário, que busca a promoção da igualdade e da justiça social, se aplica no contexto dos povos tradicionais brasileiros e em suas lutas por direitos, reconhecimento e preservação de suas identidades culturais. O trabalho é relevante para o campo dos estudos políticos e dos direitos humanos, oferecendo reflexões sobre a aplicação dos princípios liberais igualitários no contexto específico dos povos tradicionais brasileiros. Através de uma interpretação teórica e conceitual, a autora propõe compreender como a igualdade, a justiça social e o reconhecimento das identidades culturais desses grupos se entrelaçam e podem ser promovidos dentro do paradigma liberal.

No mesmo ano, Maria Rita Py Dutra escreveu a tese intitulada "Cotistas negros da UFSM e o mundo do trabalho", orientada pelo Professor Dr. Jorge Luiz da Cunha, no Programa de Pós-Graduação em Educação, com 131 páginas. A tese aborda a trajetória dos estudantes cotistas negros da UFSM e sua inserção no mercado de trabalho, analisando os desafios e as oportunidades enfrentados por esses estudantes. A pesquisa destaca os desafios enfrentados por esses estudantes, incluindo discriminação racial e desigualdades socioeconômicas. Dutra critica as limitações das políticas de ação afirmativa e propõe estratégias para melhorar a inclusão e igualdade de oportunidades no mercado de trabalho. A autora oferece um olhar atento e crítico sobre a experiência dos cotistas negros da UFSM, analisando como a sua formação acadêmica influencia sua inserção no mercado de trabalho e como a discriminação racial pode afetar suas trajetórias profissionais.

Ainda em 2018, João Heitor Silva Macedo escreveu "Cultura, educação e ensino de história: Combate ao racismo - narrativas sobre a lei 10.639/03", orientado pelo Professor Dr. Jorge Luiz da Cunha, no Programa de Pós-Graduação em Educação, com 220 páginas. A tese aborda a relação entre cultura, educação e o ensino de história no contexto do combate ao racismo, explorando as narrativas relacionadas à implementação da Lei 10.639/03. A pesquisa analisa como a lei tem sido aplicada e seus impactos no combate ao racismo. Macedo critica a falta de preparação dos professores e propõe medidas para melhorar a eficácia da lei na promoção de uma educação antirracista. Sua proposta investiga a influência da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, na educação e na construção de narrativas sobre o combate ao racismo.

O autor examina como as práticas educacionais e o ensino de história têm abordado esses conteúdos, analisando as perspectivas, os desafios e os impactos da implementação da lei. Sua perspectiva contempla o campo dos estudos de educação, história e combate ao racismo, fornecendo reflexões importantes sobre a implementação da Lei 10.639/03 e suas implicações na educação e na formação de uma consciência crítica em relação ao racismo. Ao analisar as narrativas sobre o combate ao racismo presentes no ensino de história, o autor busca promover uma reflexão sobre a importância da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em 2019, Roni Petterson de Miranda Pacheco escreveu "A discursivização do indígena nos jornais impressos da Amazônia Legal", orientada pela Professora Dra. Rosane Rosa, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, com 226 páginas. A tese aborda a representação dos povos indígenas nos jornais impressos da Amazônia Legal, destacando os discursos e narrativas utilizados. A pesquisa critica a perpetuação de estereótipos e preconceitos e propõe uma representação mais justa e contextualizada dos indígenas nos meios de comunicação. A metodologia investiga como os jornais impressos abordam e representam as questões relacionadas aos povos indígenas na Amazônia Legal, analisando os discursos, as narrativas e as estratégias utilizadas na construção dessa representação. O autor examina como essas representações contribuem para a formação de imagens estereotipadas,

preconceituosas ou descontextualizadas dos indígenas, bem como para a reprodução de relações de poder assimétricas.

O trabalho "Pautando a efetividade da produção científica em ações afirmativas - Programa Pré-acadêmico Abdias Nascimento", organizado por Sílvia Maria de Oliveira Pavão em 2019 e publicado em formato Ebook, aborda a análise da produção científica no contexto de ações afirmativas, especificamente no programa pré-acadêmico Abdias Nascimento. O ebook investiga a efetividade da produção científica gerada por estudantes beneficiados por ações afirmativas, por meio da análise do programa pré-acadêmico Abdias Nascimento. O objetivo é compreender como esse programa contribui para a promoção da inclusão, acesso e permanência desses estudantes no ensino superior, bem como para o fortalecimento da produção científica desses alunos. A autora ainda busca compreender como programas como o Abdias Nascimento podem impactar positivamente a trajetória desses estudantes, permitindo-lhes alcançar resultados significativos na produção científica.

Ainda em 2019, Rafael Friedrich escreveu "Intercultura, formação de professores e cotas nas universidades brasileiras: Uma realidade efetiva ou formal", orientado pelo Professor Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, com 164 páginas. A tese investiga se a presença de estudantes cotistas nas universidades brasileiras resulta em uma inclusão real e interculturalidade efetiva.

A pesquisa analisa os desafios enfrentados pelos cotistas e critica a falta de suporte e acolhimento adequado. Friedrich propõe medidas para melhorar a eficácia das políticas de cotas e promover uma verdadeira inclusão. Nesse estudo, o autor investiga se a presença de estudantes cotistas nas universidades brasileiras tem resultado em uma realidade efetiva de inclusão e interculturalidade, ou se ainda existe uma mera formalidade em relação a essas políticas. A pesquisa examina o impacto das cotas na formação de professores, analisando como esses estudantes cotistas são acolhidos, desenvolvem sua identidade cultural e são preparados para a atuação docente.

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad escreveu em 2019 a tese intitulada "Dizer a sua palavra: cartografias de um território escolar quilombola em Vão Grande/MT", orientada pelo Professor Dr. César de David, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, com 405 páginas. A tese investiga as vivências e histórias

dos alunos e da comunidade quilombola de uma escola em Vão Grande, Mato Grosso. A pesquisa destaca a importância da educação na construção da identidade cultural quilombola. Mourad critica a falta de reconhecimento e valorização dessas narrativas e propõe uma educação mais inclusiva e representativa.

Neste trabalho, a autora investiga e mapeia as vivências, experiências e histórias dos alunos e comunidade quilombola que frequentam essa escola. O objetivo é compreender como essas narrativas e cartografias contribuem para a construção de uma identidade cultural e educacional quilombola, bem como para o fortalecimento do território escolar. O mote da pesquisa é dar voz aos sujeitos deste território, permitindo que suas histórias sejam ouvidas e suas vivências sejam reconhecidas. Ao explorar as cartografias e narrativas do território escolar, a autora ressalta a importância de uma educação que valorize e promova a identidade cultural dos povos quilombolas.

Ubiratã Ferreira Freitas, também em 2019, escreveu "Cotidiano e trabalho: experiências negras e escravas em Taquara (1856-1888)", orientado pelo Professor Dr. Júlio Ricardo Quevedo dos Santos, no Programa de Pós-Graduação em História, com 263 páginas. A tese aborda as experiências cotidianas e laborais das pessoas negras e escravizadas na cidade de Taquara entre 1856 e 1888. A pesquisa oferece uma compreensão detalhada das dinâmicas sociais e estratégias de resistência desses grupos. Freitas critica a marginalização dessas histórias na narrativa histórica dominante e propõe uma inclusão maior dessas perspectivas na historiografia.

Através de uma abordagem histórica, o autor busca compreender como essas experiências se desdobraram no cotidiano dessas pessoas, considerando aspectos como a organização do trabalho, as relações de poder, as estratégias de resistência e as dinâmicas sociais presentes na época. Ao analisar o cotidiano e o trabalho dos negros e escravos em Taquara, o autor proporciona uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e das experiências individuais e coletivas dessa população.

Em 2020, Mônica Saldanha Dalcol escreveu "A condição da mulher negra na literatura brasileira em Úrsula, Casa de Alvenaria e Um defeito de cor", orientada pelo Professor Dr. Anselmo Peres Alós, no Programa de Pós-Graduação em Letras, com 202 páginas. A tese aborda a representação e a condição das mulheres negras na literatura brasileira, focando nas obras "Úrsula", "Casa de Alvenaria" e "Um defeito de cor". A pesquisa destaca os desafios e experiências destas personagens, criticando a falta de visibilidade e representatividade das mulheres negras na literatura. Dalcol

propõe uma valorização maior destas narrativas para promover a igualdade e visibilidade. A proposta da autora investiga como estas obras literárias retratam a vivência, os desafios e as experiências das mulheres negras no contexto brasileiro.

Através de uma análise crítica, a tese busca compreender como essas personagens são construídas, como são abordadas questões como identidade, raça e gênero, e como a literatura contribui para a representatividade e a visibilidade das mulheres negras. Assim, a autora busca dar voz às mulheres negras, analisando como essas obras literárias refletem suas realidades e desafios, e como contribuem para a luta por igualdade e visibilidade.

Em 2021, Sheila Fagundes Goulart escreveu "Os processos formativos de estudantes cotistas autodeclarados pretos e pardos e os contextos emergentes na UFSM", orientada pela Professora Dra. Dóris Pires Vargas Bolzan, no Programa de Pós-Graduação em Educação, com 183 páginas. A tese aborda os processos de formação e desenvolvimento acadêmico de estudantes cotistas autodeclarados pretos e pardos na UFSM.

A pesquisa analisa os desafios enfrentados e as estratégias de enfrentamento desses estudantes. Goulart critica a falta de suporte institucional e propõe medidas para melhorar a inclusão e sucesso acadêmico desses grupos. Nesse estudo, a autora investiga como esses estudantes cotistas, provenientes de grupos historicamente excluídos, vivenciam e se adaptam aos contextos acadêmicos, bem como como esses contextos emergentes influenciam em sua formação e experiência universitária. A pesquisa analisa os desafios enfrentados pelos estudantes, suas estratégias de enfrentamento, às políticas de inclusão e os aspectos que contribuem para o sucesso acadêmico e a construção de identidade.

No mesmo ano, Adriana Claudia Martins Figheira escreveu "Literatura afro-americana: relações dialógicas entre os romances *The Color Purple*, de Alice Walker, e *Push*, de Sapphire", orientada pela Professora Dra. Vera Lucia Lenz Vianna da Silva no Programa de Pós-Graduação em Letras, com 166 páginas. A tese aborda as relações dialógicas entre os romances "The Color Purple" e "Push", explorando suas temáticas e representações de personagens negras. A pesquisa destaca a contribuição dessas obras para a literatura afro-americana e para o discurso de empoderamento e resistência das comunidades negras. Figheira critica a

marginalização dessas narrativas e propõe uma maior valorização das vozes negras na literatura.

Nesta tese, a autora explora as conexões, influências e diálogos existentes entre estes dois romances, analisando suas temáticas, estilos narrativos, representações de personagens negras e questões relacionadas à identidade, gênero e raça. A pesquisa busca compreender como essas obras se relacionam e contribuem para a literatura afro-americana, bem como para o discurso de empoderamento e resistência das comunidades negras.

Ainda em 2021, Marilda Aparecida Lachovski escreveu "Violência e dominação: o estado, a mídia e a (re)produção dos 'despossuídos'", orientada pela Professora Dra. Amanda Eloina Scherer, no Programa de Pós-Graduação em Letras, com 160 páginas. A tese investiga a relação entre violência, dominação e o papel do Estado e da mídia na (re)produção das condições de marginalização e exclusão social dos "despossuídos". A pesquisa critica a perpetuação da violência estrutural e simbólica e propõe medidas para combater a desigualdade social e promover a justiça social". A autora investiga como a violência estrutural, institucional e simbólica contribui para a perpetuação da desigualdade social e para a reprodução das condições de vulnerabilidade de grupos marginalizados e excluídos. A análise também contempla o papel desempenhado pelo Estado e pela mídia na construção e na disseminação de discursos que estigmatizam e criminalizam esses grupos.

Por fim, Rodrigo Duarte Faccin, em 2021, escreveu "Trajetórias em movimento: vivências sociais e laborais de imigrantes haitianos", orientado pelo Professor Dr. Joel Orlando Bevilaqua Marin, no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, com 204 páginas. A tese aborda as experiências sociais e laborais de imigrantes haitianos, investigando suas trajetórias, desafios e estratégias de adaptação. A pesquisa oferece uma compreensão detalhada das condições de trabalho e das redes de apoio social desses imigrantes. Faccin critica as barreiras enfrentadas pelos haitianos e propõe medidas para melhorar sua integração e inclusão na sociedade. Assim, o autor investiga as trajetórias desses imigrantes haitianos, analisando suas vivências, desafios e conquistas no novo país de acolhimento. O autor oferece reflexões sobre as realidades enfrentadas pelos imigrantes haitianos, contribuindo para um maior entendimento das dinâmicas migratórias e dos desafios enfrentados por essas comunidades.

Estas teses são significativas para entender as diversas questões relacionadas às políticas afirmativas, inclusão, representação e identidade cultural na UFSM e no Brasil, pois oferecem análises profundas e reflexões críticas que revelam as complexidades e nuances desses temas essenciais. Ao examinar as dinâmicas de poder, exclusão e resistência dentro do ambiente educacional e social, essas pesquisas não apenas destacam os desafios enfrentados por grupos historicamente marginalizados, mas também propõem estratégias para a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa. Através de metodologias rigorosas e abordagens teóricas variadas, essas teses contribuem para um entendimento mais amplo e inclusivo da realidade brasileira, questionando estruturas hegemônicas e promovendo a valorização das identidades culturais e experiências de grupos subalternizados. Dessa forma, elas não só enriquecem o campo acadêmico, mas também têm implicações práticas para a formulação de políticas públicas e práticas educacionais que visam a transformação social e a superação das desigualdades raciais e culturais.

3 CAPÍTULO 2:

3.1 AXÉS E MIRONGAS: SABERES E FAZERES QUE COMUNICAM E ENSINAM

Na cultura africana, expressa através de sua religiosidade no Brasil, o momento da feitura de axés e mirongas, muitas vezes conhecidas como “oferendas” no senso comum, é uma parte fundamental da transmissão do conhecimento. Por meio da oralidade, os sacerdotes, conhecidos como Babalorixá, Yaorixá ou Cacique (no caso da Umbanda), ensinam aos seus iniciados (sua família religiosa) os preceitos, elementos materiais, seus significados e as formas de comunicar aos orixás os seus desejos.

A "cozinha de santo" representa um ambiente de conexão, onde são compartilhadas as raízes antigas dessa comunidade religiosa. É um local dedicado ao ensino das narrativas sagradas dos orixás, suas preces e invocações. Acredita-se que, através da fé, diligência e devoção, o iniciado será recompensado com a manifestação das entidades por meio de sinais, realização de desejos ou experiências que promovam resiliência e evolução espiritual. Ou seja, os axés e mirongas são o resultado de um longo processo de aprendizagem, que contempla diversos passos de trabalho empírico e etapas de conhecimento na formação religiosa daquele iniciado, compondo sua cosmovisão de mundo.

Na esfera acadêmica, a dinâmica é semelhante. Contamos com grupos de pesquisa e estudos que nos auxiliam a pesquisar e reexaminar nossas indagações. Essas interações proporcionam um crescimento substancial em nossas pesquisas. Naturalmente, a figura sacerdotal pode ser associada aos nossos orientadores e orientadoras, que indicam cuidadosamente caminhos, possibilitam recomendações, chamam nossa atenção e, por vezes, nos acompanham em percursos intrincados e de difícil acesso, dedicando seu tempo e conhecimento para aprimorar a incipiente ideia de um iniciante.

Assim como os sacerdotes nas tradições religiosas, os orientadores acadêmicos têm um papel crucial na formação e desenvolvimento do conhecimento. Eles não apenas transmitem informações, mas também ajudam a moldar o pensamento crítico e a orientar a pesquisa de maneira que ela se torne significativa e

rigorosa. Essas relações de orientação e aprendizado, tanto no campo religioso quanto no acadêmico, são essenciais para a perpetuação e evolução das tradições e saberes, assegurando que novas gerações possam continuar a expandir e enriquecer esses campos de conhecimento.

Considerando essa perspectiva, a escola e a universidade, por serem ambientes propícios ao diálogo, à circularidade do discurso e à convivência com a diversidade, são concebidos à luz dos princípios da filosofia africana. Esta filosofia valoriza a interconexão, a comunidade e o respeito pela diversidade de saberes. No entanto, frequentemente, nos restringimos a compartimentos – sejam eles correntes teóricas, departamentos ou áreas do conhecimento – e negligenciamos uma visão holística, perdendo de vista o contexto que molda nossas escolhas e nossa maneira de pensar, viver e agir no mundo.

A filosofia africana, com seu enfoque na circularidade e na integração dos diversos aspectos da vida e do conhecimento, oferece uma rica analogia para o processo acadêmico. A filosofia do Ubuntu, por exemplo, enfatiza que "eu sou porque nós somos", ressaltando a importância da comunidade e das relações interpessoais na construção do conhecimento. Isso contrasta com a fragmentação frequentemente observada na academia ocidental, onde disciplinas e áreas de estudo são muitas vezes tratadas como entidades isoladas, sem a devida consideração pelas inter-relações que as conectam.

Assim, diante desta encruzilhada de possibilidades metodológicas, vejo uma analogia entre o percurso metodológico de uma pesquisa e a elaboração de um axé ou mironga. Para criar uma oferenda, é imprescindível possuir o conhecimento teórico, fazer escolhas conscientes sobre o caminho a ser trilhado e os motivos que o embasam. Cada elemento da oferenda tem um significado específico e é escolhido com cuidado para garantir a eficácia e a integridade do ritual. Da mesma forma, no processo de pesquisa, é necessária uma base teórica sólida, uma compreensão clara dos objetivos e uma seleção criteriosa dos métodos a serem utilizados.

Contudo, assim como na elaboração de um axé ou mironga, a materialidade é crucial. A prática, a experimentação e a aplicação dos conceitos teóricos são essenciais para uma compreensão completa e profunda. No contexto da pesquisa acadêmica, isso se traduz na importância da metodologia – os passos concretos que

guiam a investigação, desde a coleta de dados até a análise e a interpretação dos resultados.

Neste capítulo, explorarei a orientação metodológica, os conceitos defendidos e os passos fundamentais da pesquisa, destacando a importância de uma abordagem integrada e contextualizada. Discutirei como os princípios da filosofia africana podem enriquecer nossa compreensão e prática acadêmica, promovendo uma visão mais holística e interconectada do conhecimento. Ao integrar esses princípios na pesquisa, não apenas ampliamos nosso horizonte teórico, mas também promovemos uma academia mais inclusiva e diversa, capaz de reconhecer e valorizar diferentes formas de saber e de ser no mundo.

Em última análise, a academia pode se beneficiar enormemente ao adotar uma abordagem mais holística, semelhante à praticada nas tradições religiosas africanas. Isso implica um reconhecimento das interconexões entre diferentes campos do conhecimento e uma valorização das diversas experiências e perspectivas que cada indivíduo traz para o ambiente acadêmico. Ao fazer isso, podemos promover uma educação que não só é mais inclusiva e justa, mas também mais rica e profunda, capaz de responder aos desafios complexos e multifacetados do mundo contemporâneo.

3.2 NA PANELA DE IANSÃ: É NO CALOR DO FOGO QUE A PIPOCA VIRA LUZ

Iansã, também conhecida como Oyá na cultura lorubá, é a Orixá senhora dos ventos, das chuvas e das tempestades. Além disso, ela desempenha o papel de zeladora do lar e do preparo dos alimentos, sendo carinhosamente chamada de "dona das panelas". A pipoca, frequentemente utilizada em ofertas, carrega um simbolismo profundo e único: ela é um elemento de transformação. Quando o grão de milho é submetido ao calor da panela aquecida pelo fogo, ele deve ser transformado em uma 'flor'. Para os lorubás, isso representa a luz, a metamorfose de um estado material para outro, simbolizando evolução e promessas.

Esta transformação do milho na pipoca é um poderoso símbolo de mudança e crescimento, refletindo a capacidade de adaptação e renovação. No contexto acadêmico, essa metáfora pode ser aplicada ao processo de pesquisa e elaboração

do conhecimento. Assim como o milho se transforma em pipoca, os dados empíricos e a teoria se tornam inúteis para produzir algo novo e valioso.

Neste sentido, o "painel simbólico" em que depositamos a união de teoria e dados empíricos representa o ambiente acadêmico onde ocorre a magia da transformação do conhecimento. É neste espaço de calor intelectual e esforço diligente que as ideias se expandem e se transformam em novas compreensões e *insights*. O processo de pesquisa é, portanto, uma jornada de metamorfose contínua, onde o estado inicial do conhecimento é constantemente desafiado e ampliado.

Ao seguir o exemplo de lansã, com sua habilidade de transformar e renovar, espero que este trabalho possa contribuir significativamente para o campo de estudo, promovendo uma verdadeira transformação no horizonte do conhecimento. A pipoca de lansã, como símbolo de evolução, nos lembra que a transformação é possível através do esforço, da união de diferentes elementos e da aplicação de calor – no caso acadêmico, o calor da investigação crítica e dedicada.

Portanto, ao depositar neste "painel simbólico" a união de teoria e dados empíricos, estou me comprometendo com a criação de um trabalho que aspire à transformação. Espero que este processo resulte em uma obra que não só consulta o conhecimento existente, mas também inspira outros a verem as potencialidades transformadoras da pesquisa acadêmica. Assim, como o milho que estoura e se transforma em pipoca, que este trabalho possa florescer e contribuir para um horizonte acadêmico inovador e próspero.

Como já mencionado, a presente tese aborda a dificuldade e resistência de professores em tratar da história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. Inicialmente, esta dificuldade foi atribuída a diversos fatores, como a formação baseada numa perspectiva eurocêntrica, a ausência de referências a autores decoloniais, a falta de propostas didáticas apresentadas às demandas dos pensadores negros e a escassez de convivência com pessoas negras em posições de poder. Esses fatores têm um impacto direto na formação dos professores e na sua capacidade de abordar essas temáticas de forma eficaz.

Duas décadas após a implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a discussão sobre a eficácia dessa legislação torna-se ainda mais urgente. A resistência e as dificuldades

enfrentadas pelos educadores em incorporar esses conteúdos nos currículos escolares evidenciam lacunas persistentes no sistema educacional brasileiro.

Conforme relatado em uma matéria divulgada em 20 de novembro de 2023 no site do G1, observa-se uma redução nas ações voltadas para a educação antirracista ao longo da última década. Isso sugere uma necessidade premente de reavaliar e fortalecer as políticas educacionais para garantir que os objetivos da Lei 10.639/03 sejam plenamente desafiadores.

A Figura 1 abaixo mostra a chamada da notícia:



Fonte: G1 (2023).

A notícia destaca dados analisados pela entidade "Todos Pela Educação", provenientes de um levantamento realizado por meio de um questionário do Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb), aplicado a diretores escolares entre 2011 e 2021. De acordo com essas informações, em pelo menos 15 estados do país, menos da metade das escolas públicas implementaram ações de combate ao racismo.

O analista da entidade, Jackson Almeida (2023), enfatiza a necessidade de políticas robustas de formação continuada para os professores, a intencionalidade na proposição de projetos e a priorização desse tema pelo Ministério da Educação. Almeida argumenta que a formação de professores é um elemento crucial para preencher a lacuna na implementação de ações antirracistas nas escolas públicas.

Além da formação continuada, Almeida ressalta a importância de desenvolver currículos que incluam a história e a cultura africana e afro-brasileira de maneira

transversal e integrada, para que esses temas não sejam tratados de forma isolada ou apenas em datas comemorativas. Ele aponta que a intencionalidade na proposição de projetos deve envolver uma abordagem sistemática e contínua, capaz de transformar a cultura escolar e promover um ambiente inclusivo e respeitoso.

A priorização do Ministério da Educação nesse tema também é vista como fundamental. Isso inclui a alocação de recursos específicos para programas de formação, o desenvolvimento de materiais didáticos adequados e o apoio a iniciativas que promovam a igualdade racial nas escolas. Almeida sugere que a implementação de ações antirracistas deve ser monitorada e observada regularmente para garantir sua eficácia e continuidade. Esta análise reforça o argumento de que, para superar as barreiras na educação antirracista, é essencial investir na capacitação dos professores e na criação de políticas educacionais que promovam a diversidade e a inclusão.

A formação adequada dos educadores é vista como uma estratégia central para transformar o ambiente escolar e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação equitativa e de qualidade. Com isso, Tardif (2002), em seu texto "Saberes docentes e formação profissional", argumenta que os saberes docentes podem ser organizados da seguinte maneira:

- a) *Saberes pessoais do professor*: Esses saberes estão relacionados a todas as suas experiências, encontros e desencontros ao longo da vida. Eles constituem a base subjetiva que influencia suas práticas e atitudes profissionais.
- b) *Saberes provenientes da formação escolar anterior*: Aqui, todos os anos de escolarização têm um peso significativo nas escolhas didáticas e teóricas dos docentes. Esses saberes podem refletir, de forma consciente ou inconsciente, sobre como o docente avalia e produz sentido à sua prática pedagógica.
- c) *Saberes provenientes da formação profissional para o magistério*: Esses saberes são construídos através do arcabouço teórico apropriado durante a trajetória acadêmica do docente, incluindo as escolas teóricas, o conhecimento sistematizado e a elaboração de um perfil docente. Esses elementos moldam a prática pedagógica e a identidade profissional do professor.
- d) *Saberes oriundos de livros didáticos e da experiência profissional*: Este saber pode ser entendido como o fazer pedagógico cotidiano, abrangendo a preparação e

execução de aulas, avaliações e a gestão do ambiente escolar. A prática diária e a interação com os alunos pré-condicionam a construção contínua desses saberes.

A formação contínua de educadores deve, portanto, considerar esses diferentes tipos de conhecimentos para promover um desenvolvimento profissional holístico e eficaz. A integração de conhecimentos pessoais, acadêmicos e práticos pode levar a uma prática pedagógica mais reflexiva e adaptada às necessidades dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo.

Sobre essa questão, uma lembrança do tempo que atuei como bolsista PIBID, concomitante com as cadeiras de estágio curricular obrigatório parece se alinhar com o pensamento de Tardif. No meu primeiro dia de estágio, ao entrar na sala de aula, cumprimentar os alunos e ocupar a mesa do professor, abri automaticamente o caderno de chamada para registrar as presenças e ausências. Contudo, ao analisar meu relatório de estágio, percebi uma discrepância: nas oficinas que promovia como bolsista PIBID, jamais fazia uma lista de chamadas. Nas aulas simuladas das disciplinas pedagógicas, nunca iniciávamos com a chamada dos presentes, e muito menos discutíamos leituras que abordassem esse tema.

Essa observação me levou a interpretar que meu comportamento, intuitivo e internalizado, era reflexo da minha memória escolar e das práticas que testemunhei ao longo da minha formação humana. Ao assumir a posição hierárquica do professor, inconscientemente reproduzi uma postura que não foi discutida nos bancos universitários. Essa constatação suscitou uma reflexão mais profunda: se uma ação tão espontânea foi assimilada em minha memória, quantos discursos preconceituosos eu internalizei e reproduzi sem consciência? Como posso avançar nas discussões propostas se não dispuser de referências críticas em minha educação escolar anterior? Mais crucial ainda, será possível transcender o peso da escolarização e superar meus próprios preconceitos para construir novas abordagens no exercício docente?

Essa indagação levanta a necessidade urgente de explorar estratégias que possibilitem uma transformação efetiva na prática educacional, questionando e rompendo com padrões arraigados. Para isso, é fundamental que os professores sejam incentivados a refletir sobre suas próprias experiências e práticas, identificando elementos que podem ter sido internalizados sem a necessidade de análise crítica.

Uma abordagem transformadora seria a implementação de referenciais críticos e autores decoloniais nos currículos de formação docente. Esses materiais oferecem novas perspectivas e desafiam as narrativas hegemônicas, permitindo que os educadores desenvolvam uma compreensão mais ampla e inclusiva da história e da cultura. Ainda, é importante que os professores se vejam como agentes de mudança, capazes de transformar o ambiente escolar através de práticas pedagógicas conscientes e intencionais.

Vejo isso como um desafio intrínseco ao cenário educacional contemporâneo, que exige uma abordagem de temas transversais, como estudos de gênero, relações étnico-raciais e educação ambiental, entre outros. Ser professor na atualidade significa entender a iminência da transformação contínua. Não podemos nos limitar a ser apenas o "milho"; é imperativo também incorporar o calor, desempenhando o papel de catalisador para despertar não apenas transformações, mas uma profunda renovação no processo educativo. Nesse contexto, a docência torna-se um compromisso dinâmico de adaptação, inovação e, acima de tudo, de contribuição para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa.

A educação atual exige que os professores se posicionem como agentes de mudança, prontos para incorporar e promover transformações que vão além do conteúdo tradicional. A transversalidade dos temas contemporâneos exige uma abordagem interdisciplinar e sensível às questões sociais e culturais que permeiam a vida dos estudantes. A transformação educativa, nesse sentido, deve ser vista como um processo contínuo de crescimento e adaptação, onde o papel do professor é fundamental para catalisar mudanças significativas.

Assim como o título deste trabalho faz referência à 'encruzilhada', esta tese propõe uma interpretação, entre tantas possíveis no universo da educação, sobre o fazer pedagógico dos professores em relação às ações voltadas para a educação em relações étnico-raciais e indígenas. Não é minha intenção ocupar o trono de Xangô, o orixá da justiça, e julgar o que é bom ou ruim, bem-feito ou malfeito. Longe dessas dicotomias, embora minha escrita por vezes seja assertiva, minha interpretação busca apenas compreender e refletir sobre as razões que indicam algumas práticas mais alinhadas com a filosofia africana e outras que se distanciam.

Neste trabalho, me dedico a interpretar como os princípios da filosofia africana podem ser integrados ao fazer pedagógico de maneira que promovam uma educação

mais equitativa e culturalmente relevante. Ao explorar essas práticas, espero oferecer uma visão crítica e reflexiva que permita identificar as barreiras e as oportunidades para a implementação de uma educação que valorize a diversidade e promova a justiça social.

A educação em relações étnico-raciais e indígenas deve ser entendida como um compromisso ético e pedagógico, onde a história e a cultura desses povos são reconhecidas e valorizadas. É fundamental que os educadores estejam preparados para abordar essas questões com sensibilidade e competência, promovendo um ambiente de aprendizado que respeite e celebre a diversidade.

Portanto, esta tese não pretende ser um julgamento final, mas sim um convite à reflexão e ao diálogo sobre como podemos, enquanto educadores, contribuir para uma educação transformadora e inclusiva. Ao questionar práticas estabelecidas e proporcionar novas abordagens, espero abrir caminho para um ensino que não apenas informa, mas também transforma, inspirando uma geração de estudantes a ver o mundo com empatia, justiça e respeito pelas diferenças culturais.

Desta forma, Herman (2002) defende a utilização metodológica da hermenêutica como uma abordagem essencial para a compreensão dos fenômenos educacionais e culturais. Ele amplia a aplicação tradicional da hermenêutica, utilizada na interpretação de textos filosóficos e teológicos, para a análise das práticas pedagógicas e das relações étnico-raciais no contexto educacional.

Herman argumenta que a educação deve ser vista como um processo interpretativo, onde professores e alunos constroem significados juntos. Ela enfatiza a importância de considerar o contexto histórico, cultural e social das experiências educativas, promovendo um entendimento profundo das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados. Inspirado pelo conceito de "fusão de horizontes" de Gadamer, Herman valoriza o diálogo como um meio de aprendizagem, onde a troca entre as compreensões do professor e do aluno cria novos significados.

A hermenêutica, segundo Herman, é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão na educação. Ela ajuda a revelar e desafiar preconceitos implícitos nas práticas pedagógicas e curriculares, favorecendo uma educação mais equitativa. A reflexão crítica e autocrítica é fundamental, incentivando os educadores a questionarem e reinterpretarem suas práticas à luz de novas informações e contextos.

Herman também aplica a hermenêutica à interpretação de textos e práticas culturais, argumentando que os materiais educativos devem refletir e respeitar a diversidade de experiências dos alunos. Na educação contemporânea, ele sugere práticas como a análise reflexiva dos currículos, a formação contínua de professores com enfoque hermenêutico, a pesquisa qualitativa e a promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos.

Além disso, Herman (2002) destaca que

a hermenêutica é uma outra racionalidade, em que o funcionamento da verdade não está nos dados empíricos nem na verdade absoluta; antes disso, é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem” (HERMAN, 2002, p.83).

Esta citação ressalta que a hermenêutica não busca verdades objetivas ou absolutas, mas sim uma compreensão que emerge das condições humanas e do contexto discursivo. Esta perspectiva hermenêutica é especialmente relevante para a educação, onde a verdade é muitas vezes contingente e dependente das interações humanas e culturais.

Ao aplicar essa "outra racionalidade", os educadores são incentivados a explorar as múltiplas dimensões do conhecimento e a valorizar a interpretação e a contextualização como meios de construir significado. Isso desafia a visão tradicional de que o conhecimento educacional deve ser baseado exclusivamente em dados empíricos e objetivos, promovendo uma abordagem mais holística e inclusiva.

Em resumo, Herman (2002) propõe que a hermenêutica oferece uma metodologia robusta para enfrentar os desafios da educação moderna, promovendo uma prática pedagógica mais reflexiva, inclusiva e equânime. Ao enfatizar a interpretação, o contexto e o diálogo, a hermenêutica pode transformar as práticas educacionais e as relações dentro do ambiente escolar, contribuindo para uma sociedade mais equitativa e consciente.

Com base neste fator, a escolha pela hermenêutica reconstrutiva é direcionada para a interpretação de uma composição de discursos empíricos e orais, permeada por cruzamentos e variáveis. Este não é um empreendimento concebido como a busca por uma verdade absoluta, mas emerge de uma interpretação perspicaz, fundamentada na minha formação, posição social, reflexões e no contexto em que estou inserido.

A hermenêutica reconstrutiva permite uma análise detalhada e crítica dos discursos, considerando não apenas o conteúdo explícito, mas também os contextos sociais e históricos que os moldam. Ao incorporar a diversidade de saberes e experiências docentes, esta abordagem busca compreender as múltiplas camadas de significados e as complexas interações que influenciam as práticas educativas.

Ao considerarmos os elementos essenciais, como o contexto social e histórico, os saberes e as experiências docentes, e a crítica à formação docente que pode influenciar na complexidade de sistematizar e implementar ações antirracistas, a interpretação mais pertinente deve ser aquela que reconhece a interconexão desses fatores. Integrando esses elementos, conclui-se que a dificuldade vai além da formação curricular e acadêmica dos professores; trata-se, fundamentalmente, de uma questão de formação humana.

A formação humana envolve o desenvolvimento de competências emocionais, éticas e reflexivas que são cruciais para a prática docente. Não basta apenas adquirir conhecimentos teóricos e técnicos; é necessário cultivar uma sensibilidade crítica que permita aos educadores desafiar preconceitos internalizados, promover a inclusão e responder de maneira justa e equitativa às diversidades culturais presentes no ambiente escolar.

Portanto, a hermenêutica reconstrutiva não apenas interpreta os discursos, mas também ilumina as práticas pedagógicas, destacando a necessidade de uma formação que valorize tanto o conhecimento acadêmico quanto o desenvolvimento humano integral. Este enfoque enfatiza que a implementação de ações antirracistas eficazes requer educadores que estejam comprometidos com a transformação social e que possuam a capacidade de refletir criticamente sobre suas próprias práticas e preconceitos.

Assim, ao adotar uma abordagem hermenêutica, este trabalho não busca alcançar objetivos definitivos, mas sim promover um entendimento mais profundo e contextualizado dos desafios enfrentados na educação. A hermenêutica reconstrutiva, ao valorizar a interpretação contextualizada e a crítica reflexiva, proporciona uma lente através da qual é possível pesquisar e melhorar as práticas educativas, contribuindo para o nosso propósito como educadores antirracistas.

Dito isso, a carência de autores decoloniais e de discussões sobre as relações étnico-raciais exerce, de fato, uma influência marcante nos conhecimentos e práticas

dos educadores, conforme evidenciado pela literatura especializada. Contudo, para além do ambiente acadêmico, é crucial considerar a ausência ou pouca representatividade negra em posições de destaque, seja nas mídias, televisão, cinema, ou em profissões prestigiosas, predominantemente ocupadas por pessoas brancas. Essa lacuna, ou melhor, esse silenciamento ruidoso, reflete a normalização do racismo, um fenômeno que não confronta as desigualdades e que, de forma passiva, reproduzimos ao longo de nossa formação humana.

Nesse sentido, podemos relacionar a experiência do racismo com o que Trevisan (2006) compreende como um paradigma da cultura, que busca entender a cultura como um elemento essencial na formação humana. Dentro desse paradigma, a cultura é vista como um componente que influencia significativamente a maneira como os indivíduos se relacionam com o mundo e entre si. Se o conhecimento e a cultura são orientados pelo paradigma da cooperação e solidariedade, como proposto por Habermas e também pela filosofia africana, espera-se uma abordagem que promova a compreensão, respeito mútuo e igualdade entre as diversas culturas e grupos étnicos.

O racismo, por sua vez, pode ser interpretado como uma manifestação contrária a esse paradigma. Ele representa a naturalização de ideias discriminatórias, hierarquização injusta de grupos étnicos e a perpetuação de estereótipos prejudiciais e pejorativos. O racismo é, em muitos casos, resultado de uma cultura que negligencia a diversidade e não questiona as desigualdades enraizadas.

Ao relacionar o racismo com o paradigma da cultura, é possível destacar a importância de repensar as práticas culturais que perpetuam a discriminação e a desigualdade. Isso implica em promover uma cultura que valorize a diversidade, que questione estereótipos e que busque construir relações baseadas na cooperação e solidariedade entre diferentes grupos étnicos.

Como bem coloca o autor

Para fazer frente a problemas tão complexos, as demandas para a educação surgem desde a aceitação e adoção do novo paradigma, pois é uma dificuldade fazer o câmbio dos propósitos de unidade do paradigma da consciência, que está entranhado em nossas práticas. E isso ocorre não apenas pela atração do conforto oferecido historicamente à educação pelo pensamento da unidade, mas também porque as teorias educacionais pretendem, fundamentalmente, construir a subjetividade moderna, algo que ainda não foi atingido no plano político e social em países periféricos como o Brasil (TREVISAN, 2006, p. 32).

O pensamento do autor destaca a complexidade enfrentada pela educação ao lidar com problemas desafiadores, especialmente ao considerar a necessidade de aceitar e adotar um novo paradigma. A dificuldade reside na transição dos propósitos de unidade do paradigma da consciência, profundamente enraizado em nossas práticas educacionais. Esse desafio não é apenas influenciado pela atração histórica ao conforto proporcionado pelo pensamento da unidade, mas também pela natureza das teorias educacionais que, fundamentalmente, buscam construir a subjetividade moderna.

O autor sugere que essa construção da subjetividade moderna ainda não foi plenamente realizada no âmbito político e social, especialmente em países periféricos como o Brasil. Essa observação destaca a necessidade de considerar não apenas as dimensões práticas, mas também os contextos políticos e sociais ao abordar mudanças nos paradigmas educacionais.

A transição para um novo paradigma educacional não é apenas uma mudança de métodos, mas implica uma revisão profunda das bases filosóficas e teóricas que moldam a educação. Isso envolve questionar a historicamente arraigada ideia de unidade em prol de abordagens mais diversificadas e inclusivas, refletindo os desafios e as aspirações da sociedade contemporânea.

Em consonância com isso, este trabalho defende a inclusão de pensamentos e filosofias até então consideradas subalternas. Nogueira (2014), ao discutir a filosofia africana no livro “O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639”, apresenta um resgate da história da filosofia, discutindo o racismo antinegro e o papel do colonialismo europeu do século XV na produção de um sistema de opressão não visto até então na história do povo africano.

Ele coloca que “uma especificidade do racismo antinegro é a desumanização radical que se transforma em zoomorfização sistemática” (p.25). Para o autor, a zoomorfização foi um elemento determinante para embasar a escravização negra pelos eurocêntricos, pois retirava o africano da categoria de humanidade, transformando-o em um objeto animalizado e descartável.

Nessa lógica, o africano era desprovido de aptidão intelectual e todos os seus saberes foram invalidados pelo branco colonizador. Sobre a colonização europeia, O autor infere que

A colonização implicou na desconstrução da estrutura social, reduzindo os saberes dos povos colonizados à categoria de crenças e pseudo saberes sempre lidos a partir da perspectiva eurocêntrica. Essa hegemonia, no caso da colonização do continente africano, passou a desqualificar e invisibilizar os saberes tradicionais, proporcionando uma completa desconsideração do pensamento filosófico desses povos. Neste sentido, o racismo antinegro assume uma categoria específica que se denomina racismo epistêmico. (NOGUEIRA, 2014, p.27)

Essa interpretação destaca a interseção entre poder, conhecimento e discriminação racial, evidenciando como o colonialismo não apenas explorou recursos materiais, mas também impôs uma hierarquia epistêmica que perpetuou a marginalização e a desvalorização dos saberes não eurocêntricos. Essa reflexão é relevante para compreender as dinâmicas complexas que moldaram as relações entre colonizadores e colonizados e os efeitos duradouros dessas interações no presente. Com isso, ao rejeitar a validade de justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais que não sejam ocidentais estamos praticando o racismo epistêmico, também chamado de epistemicídio por Sueli Carneiro.

Nascimento (2019), ao discutir a língua, a linguagem e o racismo linguístico, defende que é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação (p.19). A língua, imposta pelo colonizador, reduz inúmeras línguas existentes em um território às categorias de dialetos com menor importância. É na linguagem que o racismo opera através da negação “eu não sou negro”, sou “moreno”, “mulato” (p.29), reducionismos criados pela ótica do branco. Contudo, o autor aponta a língua também pelo viés da resistência. Apesar da colonização, no caso do Brasil, o português aqui falado sofreu acréscimos e variações devido às trocas linguísticas com a cultura africana, ao ponto de Nascimento defender que no Brasil a língua falada é o “pretoquês”, como propunha Lélia González (p.55).

Tal reflexão suscita vários questionamentos: a interpretação dos linguicídios como categorias discursivas de dominação está contemplada no novo paradigma da linguagem e da cultura? Estando imersa em um padrão linguístico eurocêntrico é possível interpretar registros e discursos com um olhar atento a tais questões?

Para isso, é crucial compreender como as práticas linguísticas podem ser instrumentos de poder, bem como é importante reconhecer a subjetividade cultural na interpretação linguística e discursiva. Existe ainda a preocupação de que a

perspectiva eurocêntrica pode distorcer interpretações sendo necessário um olhar crítico e sensível às questões culturais.

Considerando o exposto, passamos à exposição dos registros fornecidos para a interpretação desta tese. Estes registros compreendem tanto dados orais, provenientes de discursos espontâneos de indivíduos pretos e pardos, quanto registros escritos sob a forma de relatórios de ações construídos coletivamente pelas escolas do município de Santa Maria/RS.

Sobre os registros pedagógicos, os mesmos podem ser compreendidos a partir de produções sistematizadas de atividades escolares, seja de fazeres didáticos em sala de aula, de experiências educativas cotidianas, assim como, relatórios e cartilhas que significam tempos e espaços específicos, enquanto materialidades com efeito de sentidos diversos, podendo ou não, propiciar reflexões sobre a formação de professores e sobre o trabalho escolar como um todo. Ademais, já nos anos noventa, Warschauer (1993, p.62) destacava que:

O registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este “ter presente” o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência. Refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar nas próprias ações, o que auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro. É o planejamento. (WARCHAUER, 1993, p.62).

Nesta perspectiva, a observação, o registro e os itinerários de leitura como instrumentos para a reflexão formativa de professores, gestores, comunidade escolar e acadêmica como um todo, constituem a possibilidade interpretativa de inferências sobre os níveis de comprometimento, de silenciamento, de resistência com aquilo que está sendo proposto para discussão, que neste caso específico, sobre a elaboração e execução de ações visando uma educação antirracista, fundamentada pela lei 10639/03.

Embora esses registros possam inicialmente evidenciar fragilidades no exercício da prática docente, constituem recursos de suma importância para apontar direções alternativas, reconsiderar práticas, e buscar inspiração em ações alinhadas com a legislação, objetivos e experiência. Historicamente, esses registros não apenas ajudam as gerações futuras a entenderem o progresso das ações, mas também

possibilitam uma autoavaliação construtiva. Dessa forma, aqueles que sucederão nosso trabalho podem aprender com nossos erros e dar continuidade aos nossos acertos.

Para compreender e articular essas discussões, respaldadas na filosofia africana, observo que os registros interpretados nesta tese abrangem tanto formas escritas quanto orais. Por um lado, alguns registros orais têm a função de expor as feridas do racismo, enquanto outros possibilitam a empatia e a alteridade sobre os discursos da negritude em Santa Maria. Por outro lado, os registros escritos, manifestados por meio de relatórios obrigatórios que descrevem as ações empreendidas, evidenciam que em Santa Maria, o combate ao racismo é uma ação intrínseca às escolas municipais.

Observo um provérbio lorubá, que proclama "existe xangô para todo mundo". Ele ressalta a sabedoria do orixá Xangô, o guardião da justiça, simbolizado pelo machado de fio duplo que segura em suas mãos. Esta representação arquetípica visualiza a dualidade presente na busca pela equidade e justiça. Na dinâmica da balança entre justiça e vida, compreende-se que, em certos momentos, a ação pode resultar em ferir o próximo, mas, eventualmente, o machado da justiça pode se voltar contra o próprio indivíduo.

Por isso, é imperativo enfatizar com essa analogia que não é o mote da pesquisa apontar os equívocos dos professores de maneira indiscriminada, mas sim promover um olhar crítico construtivo. Evitar a crítica, que seria, em essência, uma autorrecriminação, reflete o reconhecimento da complexidade do ambiente educacional. A proposta é, então, instaurar um equilíbrio sensível, fomentando um diálogo entre as experiências escolares, a formação acadêmica e as práticas pedagógicas no exercício docente.

Nesse contexto, a reflexão torna-se um caminho valioso para o desenvolvimento contínuo, criando oportunidades de aprendizado e crescimento mútuo. A abordagem busca transcender a mera identificação de falhas, visando a construção de um terreno comum onde o conhecimento e a experiência se entrelaçam para edificar um ambiente educacional mais inclusivo, justo e enriquecedor para todos os envolvidos na luta antirracista.

3.3 Entre xirês, tambores e composições de saberes

A utilização frequente das expressões 'círculos' e 'rodas' tornou-se comum nos ambientes escolares, manifestando-se em práticas como círculos de paz, círculos restaurativos, rodas de conversa e diálogos. Essas estratégias dialógicas visam promover uma comunicação eficaz e a livre expressão daqueles que participam, atendendo a diversas finalidades. Nesse contexto, destaco a relevância da 'roda' como forma de expressão cultural e transmissão de conhecimento para os africanos. A vitalidade dessa expressão é evidente nas tradições brasileiras, notadamente nas rodas de samba e nas rodas de capoeira, as quais desempenham papéis significativos na cultura do Brasil

Essa expressão também pode ser associada ao termo utilizado na religiosidade africana conhecido como "Xirê", que significa "roda". Nas festas religiosas, a manifestação da fé ocorre por meio de danças ao som de tambores e/ou atabaques, organizadas em círculos nos quais os iniciados dançam. Cada gesto é característico de um orixá, na esperança de que algumas dessas divindades se manifestem e juntem-se aos humanos no centro da roda. Para a cultura africana, a elevação da fé se concretiza por meio da dança, das rezas cantadas e da proximidade entre os humanos e as divindades que veneram.

Ao me deparar com essa dinâmica e ser cativada pelo envolvente som dos tambores, recordei-me de uma passagem de Nietzsche (2003), presente em "Assim falou Zaratustra", que ressoa nas páginas iniciais:

Eu acreditaria somente num deus que soubesse dançar.
Quando vi meu diabo, achei-o sério, metuculoso, profundo e solene: era o espírito de gravidade — ele faz todas as coisas caírem.
Não com a ira, mas com o riso é que se mata. Eia, vamos matar o espírito de gravidade!
Aprendi a andar: desde então corro. Aprendi a voar: desde então, não quero ser empurrado para sair do lugar.
Agora sou leve, agora vôo, agora me vejo abaixo de mim, agora dança um deus através de mim.
Assim falou Zaratustra. (Nietzsche, 2003, pág.39)

Assim como Nietzsche destacou a importância de acreditar em um deus que saiba dançar, na religiosidade de matriz africana, testemunhar a performance dos orixás dançando ao centro da roda ou diante dos tambores é a fonte da elevação espiritual e do conforto buscado por aqueles que seguem essa fé. A roda, a dança e

a música desempenham papéis cruciais na cosmovisão africana, servindo como veículos para a expressão espiritual e a conexão com o divino.

A imagem da roda da vida, simbolizada pela orixá feminina Obá, adquire um significado particular. Essa representação sugere que a roda da vida deve sempre girar em direção ao lado positivo, transmitindo a ideia de um ciclo contínuo de renovação e crescimento espiritual.

Portanto, tanto na filosofia de Nietzsche quanto na religiosidade de matriz africana, a importância da dança, da música e da roda reside na capacidade de elevar a espiritualidade, proporcionar conforto e expressar a vitalidade inerente à existência. Esses elementos não são apenas formas de comunicação, mas também representam celebrações significativas da vida e da conexão com o divino.

Transpondo essa metáfora para a vida, no ano desafiador de 2020, quando a roda da vida parecia ter estacionado para muitos, deparei-me com um caminho inesperado. Recebi a oportunidade de atuar em uma bolsa de pós-graduação, vinculada à CAEd- UFSM, na Subdivisão de Ações Afirmativas Étnico-Raciais e Indígenas, devido a minha formação em História e status de estudante de Pós-Graduação.

Iniciei minhas atividades na subdivisão de forma remota em julho de 2020 e permaneci até metade de 2023. Minha função como bolsista consistia em estudar e tabular dados relacionados ao ingresso, permanência e evasão de estudantes negros, imigrantes, refugiados e indígenas que adentraram a Universidade por meio do sistema de cotas, entre os anos de 2017 a 2022, contribuindo para a elaboração de relatórios detalhados.

Além disso, em colaboração com outros bolsistas e a coordenadora da subdivisão, trabalhávamos na concepção de temas para a realização de rodas de conversas com os estudantes negros, imigrantes, refugiados e indígenas. Esse engajamento possibilitou uma troca mais aprofundada de experiências entre os estudantes, desencadeando um diálogo mais intenso que, por sua vez, contribuiu significativamente para a minha formação humana.

O propósito das rodas de conversas consistia em criar um ambiente propício para a construção de diálogos positivos, produção de conhecimento, trocas de experiências e reflexões enriquecedoras para os estudantes. Além disso, durante estes encontros, divulgávamos as oportunidades de monitorias oferecidas pela

subdivisão, destinadas a fornecer suporte no desenvolvimento acadêmico dos estudantes cotistas em diversas áreas, tais como medicina, enfermagem, direito, tecnologias digitais, português como língua de acolhimento, entre outras. Essa iniciativa visava não apenas fortalecer o aprendizado acadêmico, mas também promover um ambiente de apoio e incentivo ao sucesso e permanência dos estudantes cotistas nos diversos cursos da Universidade Federal de Santa Maria.

Minha principal responsabilidade envolvia a produção e análise de dados, bem como a assistência durante as rodas de conversa. Foi por meio desses encontros que, em diversas ocasiões, reavaliei a metodologia da minha pesquisa, guiada pelos relatos significativos compartilhados pelos convidados e participantes das rodas. Destaquei algumas dessas sessões, pois foram cruciais para aprofundar minha compreensão sobre como o racismo é experienciado em diferentes âmbitos da Universidade e na sociedade em geral.

Ao todo, cinco rodas de conversas com estudantes, egressos e professores negros, foram observadas, sendo respectivamente: Roda de Conversa- A Representação dos Afrodescendentes nos Materiais Didáticos; Roda de Conversa: O Pensamento Decolonial na Educação: Perspectivas de Mudanças; Roda de Conversa: Ações afirmativas: Dialogando com Jovens Negros Egressos da UFSM; Roda de Conversa Negritude e Branquitude Diálogo necessário na Luta Antirracista; Roda de Conversa- Professores Negros no Ensino Superior Desafios e contribuições.

No período de 2020 a 2021, foram conduzidas rodas de conversa com o propósito de criar um espaço de discussão e compartilhamento de experiências entre os participantes, especialmente voltado para estudantes cotistas da UFSM. É relevante salientar que as identidades dos participantes foram preservadas, usando apenas os relatos que lançaram luz sobre incidentes racistas nas instituições de ensino. É importante destacar também que esses encontros ocorreram durante a pandemia de COVID-19, sendo realizados virtualmente por meio da plataforma Meet. Cada roda contava com a mediação de um bolsista e da coordenadora da subdivisão, atraindo, em média, de vinte a sessenta estudantes e durando cerca de duas horas, no período das 17h às 19h.

O segundo momento de interpretação metodológica envolveu a apreciação de um levantamento das ações implementadas nas escolas municipais de Santa Maria/RS, em conformidade com a lei 10.639/03. Essa análise abrangeu todas as

escolas, séries e disciplinas que promoveram atividades relacionadas às questões étnico-raciais no ensino fundamental. O levantamento foi realizado em formato de relatório, atendendo a uma solicitação do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR), órgão encarregado de mapear as iniciativas realizadas ao longo do ano de 2021 para comprovação e apresentação ao Tribunal de Contas.

É relevante destacar que, no município de Santa Maria/RS, durante o ano de 2021, as escolas ainda estavam adotando o ensino remoto. Esse contexto específico teve impacto na produção de registros sobre as ações desenvolvidas, além de dificultar uma interpretação mais aprofundada devido à ausência de retorno por parte dos estudantes e suas famílias. A transição para o ensino remoto introduziu desafios adicionais à coleta de dados, tornando essencial a consideração dessas circunstâncias ao interpretar e analisar os resultados.

Assim como a Pandemia de COVID-19 deixou suas marcas profundas no panorama global, influenciando o mundo do trabalho, a sociedade em geral e as dinâmicas universitárias, as escolas de educação básica não escaparam dos desafios impostos. O impacto da pandemia reverberou de maneiras significativas no cenário educacional, moldando e, por vezes, limitando o fazer pedagógico dos educadores.

O retorno às aulas presenciais, que ocorreu em outubro de 2021, marcou uma transição crucial no ambiente escolar. Esse período de readaptação trouxe consigo uma série de complexidades que impactaram diretamente a condução do ensino e das atividades pedagógicas. Diante deste contexto, muitas iniciativas e atividades relativas à educação para as relações étnico raciais se concentraram nos meses subsequentes, particularmente em novembro e dezembro.

O próximo capítulo descreve de maneira mais abrangente essas ações, destacando como as escolas enfrentaram os desafios pós-retorno presencial e como as estratégias pedagógicas foram adaptadas para superar as adversidades introduzidas pela pandemia. A compreensão desses eventos permitirá uma interpretação mais profunda dos esforços empreendidos para manter a qualidade do ensino, promover a inclusão e lidar com as transformações no cenário educacional.

4 CAPÍTULO 3:

4.1 ATRAVÉS DO ABEBÉ DE OXUM

Neste capítulo, busco conduzir uma interpretação dos dados gerados a partir de registros orais e escritos, estabelecendo conexões metodológicas com a teoria subjacente. Meu objetivo aqui é promover uma reflexão e um confronto direto com aspectos vinculados à branquitude, aos privilégios e à significativa influência de nossa formação eurocêntrica na perpetuação de experiências racistas e na marginalização das relações étnico-raciais no contexto escolar

A referência iorubá neste capítulo é dedicada à Orixá feminina Oxum, a rainha das cachoeiras e das águas doces. Oxum é uma divindade associada à riqueza material, à fertilidade, à beleza e à vaidade. Um dos adereços emblemáticos do arquétipo de Oxum é o espelho de mão, conhecido como abebé. O espelho possui diversos significados e é mencionado em diferentes itans, nas histórias sagradas dos orixás. Como orixá da beleza e da vaidade, o abebé representa, em primeiro lugar, nossa própria vaidade. No entanto, ele também simboliza o instrumento através do qual podemos contemplar nosso verdadeiro reflexo, observando nossas linhas de expressão e o tempo refletido em nosso olhar.

Mais do que um simples instrumento de contemplação, o abebé para Oxum assume também o papel de uma arma. Quando apontado na direção dos outros, seu reflexo com a luz tem o potencial de cegar os inimigos ou, de maneira mais sutil, pode envolver aqueles que só enxergam a si mesmos em um feitiço. Assim, a interpretação dos registros está intrinsecamente ligada a esse exercício de contemplar nossas vulnerabilidades enquanto educadores, especialmente no que tange ao enfrentamento do racismo por meio das ações preconizadas pela Lei 10639/03, que trata da educação para as relações étnico-raciais e indígenas.

A interpretação dos registros fundamentou-se em teorias que exploram as complexidades das questões raciais e as lutas enfrentadas pela população negra no Brasil e no mundo. Nesse contexto, meu objetivo foi compreender de que maneira a estrutura social influencia a persistência do racismo, como os privilégios associados à branquitude se manifestam nas instituições educacionais e de que forma uma

formação eurocêntrica pode contribuir para a invisibilização e marginalização das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Um aspecto crucial para a ponderação é a efetiva aplicação da lei 10.639/03, que estipula a inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Essa legislação desempenha um papel fundamental na construção de uma educação antirracista, pois busca dismantelar estereótipos, fomentar o reconhecimento e a valorização das diversas identidades étnico-raciais, ao mesmo tempo em que estimula o respeito à rica diversidade cultural presente em nosso país.

Assim, neste capítulo, apresento a descrição e interpretação dos registros, estabelecendo conexões com teorias previamente abordadas. Meu objetivo é compreender de que maneira a branquitude, os privilégios e a formação eurocêntrica influenciam a reprodução de experiências racistas ou dificultam a concepção de atividades voltadas para a promoção da igualdade racial e das relações étnico-raciais nas escolas. Além disso, destaco a importância da efetiva aplicação da lei 10.639/03 na construção de uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva.

4.2 CONTEMPLANDO O OLHO D'ÁGUA

A metáfora do olho d'água, previamente utilizada por Evaristo (2016) e inspirada em seus contos, confere uma amplitude significativa a esta interpretação. O olho d'água é como um espelho, no qual contemplamos nosso reflexo sem plena consciência da profundidade ou intensidade das águas que nos circundam. Ao mesmo tempo, representa a ideia de recomeços, de novos ciclos, e pode também ser concebido como a fonte primordial de algo grandioso. Optei por essa analogia para descrever e interpretar os registros orais compartilhados por indivíduos negros durante as rodas de conversa promovidas pela Subdivisão de Ações Afirmativas Étnico-Raciais e Indígenas.

Conforme mencionado anteriormente, este capítulo se dedica à descrição dos discursos compilados durante cinco rodas de conversa distintas, abordando os seguintes temas: 1) A Representação dos Afrodescendentes nos Materiais Didáticos; 2) O Pensamento Decolonial na Educação: Perspectivas de Mudanças; 3) Ações afirmativas: Dialogando com Jovens Negros Egressos da UFSM; 4) Negritude e

Branquitude: Diálogo Necessário na Luta Antirracista; e 5) Professores Negros no Ensino Superior: Desafios e Contribuições.

Embora tenha enumerado as temáticas das rodas de conversa, meu propósito não é detalhar pontualmente cada discurso. Em vez disso, busco apresentar um relato abrangente das valiosas contribuições compartilhadas pelos estudantes, egressos e professores acerca de suas experiências na Universidade e na sociedade. As rodas, em sua dinâmica habitual, costumavam iniciar-se com as falas de dois ou mais convidados. Após suas exposições, o ambiente propiciava o início de debates enriquecedores.

Para iniciar minha narrativa, reconhecendo minha própria vaidade, compartilho minha experiência mais recente nas rodas de conversa promovidas pela Subdivisão de Ações Afirmativas Étnico-Raciais e Indígenas. A roda, voltada para estudantes pretos e pardos, contou com a presença de uma psicóloga negra. Em sua abordagem inicial, ela distribuiu canetas e uma folha de papel, na qual os participantes foram convidados a refletir e responder algumas questões propostas por ela. Entre essas indagações estavam questões como: "Como você está se sentindo hoje?", "O que te entristece?" e "O que te traz felicidade?", culminando na última pergunta: "O que a UFSM representa para você?"

Sem muita ponderação respondi: a UFSM significa "tudo" para mim! Tenho um afeto especial por esta instituição, já que represento a única pessoa na minha família nuclear a concluir tanto a graduação quanto a pós-graduação. Isso só foi possível graças à natureza pública da universidade, à assistência estudantil e às bolsas de estudos que garantiram minha continuidade no ensino superior. Ao lembrar como a UFSM foi crucial para minha jornada, senti uma profunda nostalgia.

Essa resposta permaneceu apenas no meu pensamento, já que não a compartilhei na roda. Enquanto os demais participantes compartilhavam suas experiências universitárias, percebi que suas respostas diferiram significativamente da minha vivência na UFSM. As respostas à pergunta "O que a UFSM representa para você?" foram marcadas por palavras como dor, exclusão, dificuldade, racismo e solidão. À medida que os participantes justificaram suas respostas, emergiram narrativas complexas: a dificuldade de equilibrar um trabalho integral com as expectativas acadêmicas comparadas com o desempenho dos estudantes brancos, a constante pressão para superar padrões injustos e o sentimento de ter que buscar a

excelência, a vivência de situações de racismo e perseguições no campus da Universidade, além da solidão manifestada na dificuldade de construir conexões nas turmas e de participar ativamente em trabalhos de grupo, frequentemente sendo os últimos escolhidos pelos colegas.

Relataram também episódios de não terem companhia durante as refeições no Restaurante Universitário, a objetificação de seus corpos e a invalidação de suas capacidades cognitivas. Diante dessas adversidades, destacaram a importância dos movimentos e coletivos negros como espaços vitais para reunir aqueles que compartilham experiências semelhantes, construindo uma rede sólida de apoio mútuo.

As narrativas compartilhadas nessas rodas de conversa são recorrentes e emergiram em todas as discussões mencionadas anteriormente. Para uma análise mais organizada, categorizei a interpretação das narrativas em quatro temas principais:

- 1) Relatos sobre a consciência racial;
- 2) Observações sobre os materiais didáticos e referências utilizados nas escolas e na universidade;
- 3) Desafios enfrentados por professores pretos;
- 4) A importância dos coletivos.

Essas categorias fornecem uma estrutura abrangente para compreender e explorar as diversas perspectivas e experiências compartilhadas pelos participantes ao longo das rodas de conversa. As narrativas compartilhadas de forma espontânea nas rodas de conversa não apenas carregavam consigo uma carga catártica, mas também proporcionavam trocas e apoio entre os participantes. Essa dinâmica foi o que me motivou a interpretar os discursos emergentes nas rodas, em vez de propor entrevistas semiestruturadas.

Como pesquisadora não negra, reconheço que questionar pessoas pretas sobre suas experiências dolorosas poderia mantê-las em um lugar de sofrimento, lembrando situações desconfortáveis, tristes e de lutas em suas trajetórias de vida. Nas rodas, porém, onde tanto o público ouvinte quanto os demais participantes oradores eram majoritariamente pessoas pretas, os discursos eram espontâneos e por isso, compartilhar experiências sobre essas temáticas assumiu um tom mais acolhedor, estabelecendo elos entre as narrativas.

A seguir, descrevo algumas narrativas que observei em cada categoria.

- **Relatos sobre a consciência racial:**

A categoria "Relatos sobre a consciência racial" foi estabelecida devido à sua recorrência em todas as rodas de conversa. Muitos estudantes e participantes pretos compartilharam a experiência de não terem consciência de sua identidade racial na escola, ou mesmo até chegar à Universidade. A ausência de representatividade preta na infância e a falta de ações que possibilitassem uma reflexão sobre o seu lugar no mundo foram apontadas como razões para essa falta de consciência.

Um estudante comentou: "Foi quando cheguei na Universidade e comecei a discutir essas questões que percebi que todas aquelas experiências eram, na verdade, experiências de racismo." Esse relato estava mais associado aos estudantes pretos de pele clara.

Por outro lado, os estudantes pretos de pele escura destacaram que a questão racial antecedia sua própria consciência. Eles eram rotulados como pretos por brancos, por meio de apelidos, comparações e críticas relacionadas ao seu cabelo.

Algumas estudantes mulheres mencionaram a dificuldade de assumir os cabelos crespos, já que o cabelo liso era mais aceito, considerado "mais bonito" e não interferia na visão dos colegas, sobre os conteúdos escritos no quadro, especialmente se estivessem sentadas nas primeiras fileiras. Uma estudante relatou que sempre escolhia os cantos das paredes na sala de aula para evitar chamar a atenção para seu cabelo.

Além disso, destacaram que a história da negritude que conheciam estava centrada na narrativa da escravização, e as discussões pouco avançavam além do estudo da abolição. As lembranças registradas por eles da escola revelam poucas iniciativas para abordar o racismo, geralmente concentradas no mês de novembro. Comentários como "o dia do negro é todo dia!", referências como "o colega/aluno moreno" ao se dirigir a um estudante preto, declarações como "somos todos iguais", e debates ultrapassados sobre "racismo reverso" eram recorrentes.

Além disso, expressões como "não deveria ser consciência negra e sim consciência humana", observações sobre alisamento capilar de

meninas/mulheres pretas, coloração de cabelos e relacionamentos inter-raciais também permeavam o ambiente. Por fim, os estudantes relataram que se sentiam pressionados pelos colegas brancos a sempre se posicionarem sobre as questões referentes ao racismo, como se todo estudante preto tivesse que pesquisar, falar e militar sobre racismo o tempo todo. Novamente é o branco estabelecendo o lugar de atuação dos estudantes pretos na universidade.

Contrariamente ao papel que deveria desempenhar como um espaço que celebra a diferença e a diversidade, a escola, na prática, contribuía para a manutenção do padrão da branquitude. Isso ocorria por meio de ações homogeneizadoras que mascaravam o racismo sob a falácia da suposta boa convivência racial, muitas vezes relacionada ao mito da democracia racial e à ideia de miscigenação.

Para interpretar esses relatos narrativos, Fanon (2008) é preciso e incisivo ao abordar o projeto da branquitude, destacando sua intenção de invisibilizar as representações africanas, levando seus descendentes a consumirem e adotar a cultura dominante do colonizador como ideal. A prática do racismo opera no sentido de manter a falta de consciência racial, enquanto as pessoas pretas tentam se adaptar à cultura branca.

Nessa mesma linha, Mbembe (2014) e outros autores decoloniais argumentam que o racismo foi concebido pelos brancos e se estrutura na ação de despojar as pessoas pretas de todos os elementos culturais que as conectam à identidade e consciência racial. Durante o período de escravização, os africanos tiveram seus nomes, línguas, práticas religiosas e outros aspectos fundamentais de suas identidades negras subtraídos. O próprio termo "negro", originado do francês *nègre*, foi uma imposição branca sobre os africanos.

Felizmente, essa dominação não foi absoluta, e muitos elementos da cultura africana resistiram, sendo preservados e resgatados por seus descendentes. As lutas dos movimentos negros desempenharam um papel crucial na construção de uma consciência racial. Destaco aqui a relevância da Lei 10639/03 e das Políticas de Ações Afirmativas para a ampliação deste debate. Nas últimas duas décadas, testemunhamos um aumento significativo na representatividade de pessoas pretas na mídia, televisão, cinema, no mercado através da comercialização de bonecas negras, lápis de cor em

diversos tons de pele, a reivindicação do lugar de fala das pessoas pretas, entre outros exemplos que refletem uma mudança no padrão cultural. Isso é resultado de várias articulações e lutas. Portanto, torna-se crucial que a educação básica, local de maior presença de estudantes pretos, seja o espaço propício para o despertar dessa consciência e promova ações de igualdade e equidade racial.

- **Observações sobre os materiais didáticos e referências utilizados nas escolas e na universidade**

Nesta categoria, as narrativas de professores e estudantes pretos convergem para uma crítica à produção acadêmica e aos materiais didáticos existentes. As reflexões sobre os materiais didáticos destinados à educação básica abrangem dois aspectos principais: a) o reconhecimento de que ocorreu um aumento da presença de elementos da história e da cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos, sendo história, geografia e artes as disciplinas mais contempladas, especialmente após a implementação da Lei 10639/03; b) a crítica a esses materiais parte da observação de que a estrutura concebida para a elaboração ainda se fundamenta em uma perspectiva eurocêntrica.

No caso dos estudos sobre a África na disciplina de história, por exemplo, muitos livros tratam a cultura africana e afro-brasileira como material de apoio, geralmente apresentado ao final de cada capítulo, ao invés de ser integrado ao longo do conteúdo. Apesar de representar um avanço, o padrão discursivo na elaboração de livros didáticos ainda mantém uma abordagem eurocêntrica.

A própria construção da "linha do tempo" histórica reflete os padrões estabelecidos durante a Modernidade europeia, evidenciando uma perspectiva eurocêntrica predominante. Além disso, muitos cursos acadêmicos dedicam-se a discutir escolas teóricas que seguem uma sequência que vai desde as clássicas até as modernas e pós-modernas, centrando-se em autores majoritariamente eurocêntricos. Esta abordagem contribui para uma visão limitada e muitas vezes excludente da diversidade de conhecimentos e experiências.

Em relação aos materiais didáticos, é comum observar a presença de estereótipos relacionados à população preta e indígena. Esses estereótipos perpetuam visões simplificadas e muitas vezes distorcidas desses grupos étnicos, contribuindo para a reprodução de preconceitos e a manutenção de narrativas discriminatórias. Essa falta de representatividade fiel e diversificada nos materiais educacionais pode reforçar estigmas e dificultar a construção de uma consciência crítica e inclusiva por parte dos estudantes em formação. Portanto, é essencial repensar e revisar os métodos de ensino e os materiais utilizados para garantir uma educação mais equitativa e representativa.

Quanto à formação acadêmica na Universidade, os participantes das rodas observaram um crescimento nos estudos decoloniais, nas últimas décadas, ganhando cada vez mais adesão nas instituições de ensino superior. Entretanto, na UFSM, os estudantes destacaram uma resistência por parte dos professores em incorporar textos e autores destas perspectivas. Segundo os relatos, alguns docentes, ao elaborarem as ementas das disciplinas, incluem autores decoloniais apenas como referências complementares, mantendo como base autores eurocêntricos e norte-americanos. Na prática, os estudantes percebem que, ao utilizarem autores decoloniais em seus trabalhos, alguns professores tendem a desconsiderar essas ideias, argumentando que conceitos difundidos por autores eurocêntricos clássicos são mais válidos. Os estudantes expressam a percepção de que, para os professores, um trabalho está mais "correto" ou melhor elaborado se estiver embasado em conceitos desenvolvidos por autores renomados e tradicionalmente reconhecidos.

Esses registros apontados pelos estudantes e professores podem ser discutidos a partir dos conceitos de Nogueira (2014) de *racismo epistêmico* e *linguicídio* de Nascimento (2019). Os relatos dos estudantes têm consonância com descrito por Nogueira (2014, p.27):

O racismo epistêmico remete a um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais que não sejam ocidentais. Em outras palavras, o projeto epistemológico moderno estabeleceu critérios para distinguir o que é conhecimento válido do que não é conhecimento. Com isso, o conhecimento gestado dentro de um desenho geopolítico ocidental é privilegiado em relação aos outros.

Essa forma de racismo epistêmico implica em um julgamento hierárquico do conhecimento, privilegiando a visão de mundo ocidental como superior e mais válida. Isso resulta em uma marginalização e desvalorização sistemática de saberes e epistemologias não ocidentais, contribuindo para a reprodução de desigualdades e para a perpetuação de uma única narrativa dominante.

Já o conceito de linguicídio, apresentado como uma variante do racismo epistêmico, destaca a maneira como as línguas dominantes contribuem para a inferiorização de povos e culturas consideradas subalternas. Além disso, essas línguas estabelecem padrões de escrita e conceitos que servem aos interesses e às fragilidades da branquitude. Ao utilizar a linguagem como ferramenta, o branco, ao racializar o negro, se coloca em uma posição privilegiada na hierarquia de humanidade, uma vez que detém o controle sobre os códigos discursivos.

O debate em torno do conceito de modernidade, particularmente no contexto europeu, é abordado por Nascimento (2019) como um reflexo da crise do humanismo. O autor argumenta que a ideia de "somos todos humanos" surge em uma época em que o conceito de humanismo se tornou ultrapassado para o próprio branco que o promoveu. A crise do humanismo ocidental, segundo Nascimento, deu origem a regimes como o fascismo e nazismo, que buscavam a limpeza étnica, estabelecendo hierarquias dentro da própria branquitude, exterminando aqueles que consideravam menos brancos.

Essa crise interna da branquitude, marcada pelo poder narrativo, a coloca como referência para pensar a barbárie e o extermínio. Após o Holocausto judeu, as nações ocidentais através da Organização das Nações Unidas, implementaram uma política de reparação ao criar o Estado de Israel em 1948. No entanto, como destaca Mbembe (2014), o projeto de extermínio da população negra e sua negação já haviam sido iniciados durante o período colonial.

Enquanto nos Estados Unidos e na África já existia a segregação racial dos negros, o mesmo ano que marcou a reparação para os judeus também testemunhou o início do Apartheid na África do Sul, que duraria 46 anos. A narrativa do poder estava nas mãos dos brancos, evidenciando a complexidade e profundidade das estruturas que perpetuam o racismo epistêmico e suas manifestações físicas e epistemológicas ao longo da história. No Brasil, foi apenas no século XXI que foram criadas as primeiras políticas de reparação destinadas à população negra.

- **Desafios enfrentados por professores pretos:**

Nesta categoria, os relatos orais dos professores revelaram uma série de desafios que começaram já no processo de ingresso na Universidade, após a aprovação no concurso público para professor. Pelo menos três professores compartilharam a necessidade de recorrer a ações judiciais para garantir suas nomeações, pois, mesmo após a aprovação, enfrentaram resistência em relação à ordem classificatória e à consideração da política de cotas nas nomeações.

Superada a etapa de ingresso, os professores destacaram as dificuldades encontradas dentro de seus departamentos. Um aspecto mencionado foi a prática de designar aos professores negros as disciplinas consideradas mais difíceis, por parte dos colegas com mais tempo de serviço, na expectativa de que esses professores não obtivessem sucesso em suas práticas pedagógicas. Além disso, a solidão foi um tema recorrente, evidenciando a falta de colegas negros para estabelecer identificação e conexões.

Professores negros estrangeiros também relataram perseguição por parte de alunos e colegas, enfrentando abertura de processos administrativos e constantes reclamações, numa clara tentativa de minar sua saúde mental e frustrar suas atividades acadêmicas. Outro relato apontou para a dificuldade de construir um senso de pertencimento e serem reconhecidos como professores federais.

A ausência de representatividade negra leva a situações em que as pessoas não presumem que uma pessoa negra seja um professor universitário, resultando em interpelações frequentes para fornecer informações aleatórias feitas geralmente à porteiros e auxiliares de limpeza, e olhares de desconfiança, o que contribui para a percepção de invisibilidade e marginalização. Esses desafios evidenciam a necessidade urgente de abordar questões estruturais e promover ambientes mais inclusivos e representativos nas instituições de ensino superior.

Os depoimentos apresentados evidenciam a perplexidade dentro da comunidade universitária diante da presença de pessoas negras ocupando

posições de destaque e poder. Vale ressaltar que experiências semelhantes foram compartilhadas pelos estudantes, que narraram situações em que enfrentaram incredulidade por parte de outros ao se identificarem como universitários. Esse fenômeno reflete o impacto do racismo epistêmico, que, por sua vez, delinea espaços de subalternidade socialmente aceitos para indivíduos negros, muitas vezes confinando-os a papéis vinculados à prestação de serviços para a branquitude dominante.

O racismo epistêmico, neste contexto, opera como um mecanismo que restringe as expectativas e as possibilidades de reconhecimento social para as pessoas negras. Ao estabelecer narrativas e estereótipos que associam a negritude a determinadas posições ou funções, cria-se um ambiente onde a ascensão a posições de destaque, como aquelas dentro da universidade, é frequentemente questionada ou recebida com incredulidade. Esse fenômeno contribui para a perpetuação de estruturas de poder desiguais, onde as pessoas negras são constantemente relegadas a papéis secundários, desafiando a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária e inclusiva

Com isso, outra interpretação possível caminha na direção do pensamento de Kilomba (2020), ao estabelecer o conceito de "Outridade". Essa abordagem busca desconstruir as narrativas eurocêntricas que historicamente têm definido quem é considerado "normal", "legítimo" ou "humano", enquanto outros são relegados à posição de "outros" ou "diferentes". Assim, a outridade é uma chamada à reflexão crítica sobre as estruturas de poder que perpetuam a marginalização e a desumanização de certos grupos, em especial, das comunidades racializadas. Kilomba oferece uma lente teórica e prática para desafiar as hierarquias de poder, dismantelar estereótipos prejudiciais e promover uma compreensão mais profunda e compassiva das experiências humanas diversas.

- **A importância dos coletivos:**

Esta última categoria de interpretação dos discursos aborda a relevância dos coletivos negros para a saúde mental e a permanência dos estudantes

negros na Universidade Federal de Santa Maria. Segundo os relatos, coletivos como Afronta, Dandaras e o Movimento Negro de Santa Maria desempenharam um papel crucial ao proporcionar um espaço de encontro para estudantes que compartilham experiências similares. Mais do que meros locais de militância, esses coletivos se tornaram ambientes propícios para estudos e trocas culturais, promovendo o conhecimento de autores decoloniais e mobilizando os estudantes para combater o racismo dentro e fora da universidade. Esses espaços proporcionaram um sentimento de pertencimento e acolhimento que, muitas vezes, não é encontrado entre colegas e professores brancos.

Além dos coletivos, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e a Subdivisão de Ações Afirmativas Étnico Raciais e Indígenas da CAEd UFSM foram mencionados como órgãos que proporcionam acolhimento e assistência aos estudantes em diversas situações e demandas. Esta categoria pode ser interpretada através da lente da circularidade africana, representada pela roda, que simboliza espaços de conhecimento, conexões e elevações. Nos coletivos e na convivência com os pares, a máxima do Ubuntu se manifesta. É na convivência e na coletividade que as pessoas negras encontram fortalecimento para enfrentar o racismo cotidiano. Um provérbio africano ilustra bem esse princípio: "Se quiser ir rápido, vá sozinho; se quiser ir longe, vá acompanhado."

4.3 FECUNDANDO PROPOSIÇÕES: É NA QUEDA DE UMA CACHOEIRA QUE AS ÁGUAS TOMAM FORÇA.

Até o presente momento, abordei questões complexas relacionadas ao racismo e seus impactos no cotidiano. A metáfora de Oxum, a divindade das cachoeiras e águas doces, destaca a ideia de que, assim como a água ganha força ao cair, a adversidade pode funcionar como um catalisador para o desenvolvimento, crescimento e fortalecimento.

Agora, meu intuito é detalhar e interpretar as ações implementadas nas escolas ao longo de 2021, visando incorporar os preceitos da Lei 10639/03 e promover o combate ao racismo. Desde já, reconheço que há alguns aspectos suscetíveis a

críticas em relação ao que foi apresentado, como também há algumas ideias inovadoras e inspiradoras. Contudo, acredito que mesmo as ações que se afastaram do propósito inicial podem servir como terreno fértil para aprendizado e reflexão, ecoando o provérbio: "nem tudo o que reluz é ouro, mas todo ouro é de Oxum".

O relatório de ações pedagógicas realizadas em 2021 foi solicitado pelo COMPIR: O Conselho Municipal da Promoção da Igualdade Racial- COMPIR , órgão criado através da Lei nº 6298, de 21 de dezembro de 2018. É um Órgão Colegiado permanente e autônomo, formado por 13 membros, sendo seis representantes do Poder Público e sete da sociedade civil organizada. Entre as atribuições do Conselho, podemos destacar a promoção e fiscalização de ações para a Promoção da Igualdade Racial em Santa Maria, receber denúncias de discriminação de todos os tipos, realização de campanhas, programas educativos, entre outros.

De acordo com o artigo 4º da Lei 6298/2018, para cumprir suas atribuições o COMPIR pode:

- I - Solicitar aos órgãos Públicos municipais e estaduais integrantes da rede de serviços de promoção da igualdade racial, certidões, atestados, informações, cópias de documentos e de expedientes ou processos administrativos;
- II - Propor à autoridade competente de qualquer nível a instauração de sindicâncias, inquéritos e processos administrativos ou judiciais para apuração de responsabilidade pela discriminação em razão da raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional;
- III - propor a previsão no orçamento público do Município, em suas fases e etapas, visando à destinação de recursos, a fim de promover políticas públicas de igualdade racial;
- IV - Apresentar um plano orçamentário para o seu funcionamento e;
- V - Solicitar à Administração Pública a adoção de medidas para seu pleno funcionamento.

Em consonância com o inciso 1 do artigo 4º e atendendo à solicitação de prestação de contas ao Tribunal de Contas da União, o COMPIR requisitou à Secretaria Municipal de Educação um relatório detalhado acerca das ações voltadas para a educação nas relações étnico-raciais, em conformidade com a lei 10639/03, desenvolvidas nas Escolas Municipais. Este relatório, fundamental para a pesquisa empírica conduzida nesta tese, foi gentilmente fornecido pelo COMPIR, com a devida salvaguarda da identidade das escolas e professores mencionados no documento.

O levantamento das ações do Conselho Municipal da Promoção da Igualdade Racial foi direcionado às 78 escolas municipais, referindo-se ao ano de 2021 e abrangendo os registros de práticas pedagógicas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais. Através dessa interpretação dos registros de ações realizadas

pelas escolas, eu tive como objetivo identificar quantas escolas compartilharam seus registros de ações, estimar o número aproximado de ações realizadas nos anos iniciais e finais, categorizar os tipos de práticas pedagógicas realizadas, além de compreender os desafios enfrentados e identificar quais disciplinas geraram mais registros pedagógicos.

Importante notar que os registros pedagógicos interpretados correspondem às atividades realizadas ao longo de 2021, período em que as escolas estavam operando predominantemente de forma remota, devido à pandemia de COVID-19. O retorno presencial ocorreu a partir de outubro de 2021. Assim, parte das atividades registradas foi realizada por meio do ensino remoto e híbrido, utilizando plataformas como o Classroom, aulas via Meet, e outras atividades foram impressas e enviadas aos alunos para realização em casa, com prazo para devolução nas escolas. Cumpre ressaltar que muitas atividades apresentam em suas descrições links para tutoriais e vídeos, visando proporcionar uma compreensão mais abrangente das atividades propostas.

Para além do desafio imposto pelo contexto da pandemia, os registros evidenciaram algumas dificuldades na implementação de ações voltadas para a temática das relações étnico-raciais. Estas dificuldades incluíram: 1) o afastamento de professores devido a licenças médicas; 2) ausências devido a licenças premium; 3) aposentadorias e novas nomeações que comprometeram a continuidade de ações iniciadas pelos antecessores; e 4) a falta de retorno das famílias em relação aos materiais enviados para realização em casa. Tais razões são apontadas como fatores relevantes que podem explicar a escassez de detalhes nas ações descritas no relatório.

Adicionalmente, dos 78 estabelecimentos educacionais municipais (21 Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI, 2 Escolas de Educação Infantil - EEI e 54 Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF), o relatório do Conselho Municipal da Promoção da Igualdade Racial apresenta registros pedagógicos de 52 escolas, sendo 11 EMEIs, 2 EEI e 39 EMEFs. Não fica claro se as outras 26 escolas não realizaram ações sobre a temática das relações étnico-raciais ou se não enviaram seus registros dentro do prazo estipulado pelo Conselho. Vale ressaltar que o relatório, composto por 386 páginas, não está disponível publicamente, razão pela qual os nomes das escolas e professores terão suas identidades mantidas em sigilo.

No que diz respeito aos registros de ações pedagógicas encaminhados ao Conselho Municipal da Promoção da Igualdade Racial, não é possível determinar com precisão o número exato de ações desenvolvidas. Isso se deve ao fato de que os relatórios enviados por cada escola não seguem um formato padronizado. Algumas escolas descreveram as ações de maneira geral e superficial, sem fornecer informações sobre quando a atividade foi realizada, qual nível de ensino estava envolvido, em quantas turmas foi desenvolvida, qual disciplina a conduziu ou qual professor foi responsável. Por outro lado, algumas escolas forneceram descrições mais detalhadas, incluindo imagens e arquivos exemplificando as ações, além de indicar o nível de ensino, as séries e as disciplinas envolvidas.

Diante desta característica, nos relatórios é possível destacar que o maior número de ações foi realizado nos anos finais. Algumas atividades foram concebidas de maneira interdisciplinar, enquanto outras foram categorizadas de acordo com a disciplina que propôs a atividade. As disciplinas que mais contribuíram com atividades relacionadas à temática foram, em ordem, História, Língua Portuguesa, Artes, Geografia, Ensino Religioso, Inglês, Educação Física, Ciências e Matemática.

Os anos iniciais do ensino fundamental e a Educação Infantil também empreenderam um número significativo de ações, abrangendo desde o maternal até o 5º ano dos anos iniciais. Mesmo com um número mais restrito de atividades, a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) também foi contemplada nas ações propostas.

No entanto, ao analisar os registros pedagógicos, alguns aspectos metodológicos merecem reflexão:

a) Questão metodológica:

Uma consideração inicial diz respeito à ausência de uma apresentação que contextualize a relevância, os objetivos e a metodologia do relatório. O documento inicia diretamente com os relatos das escolas, sem a adoção de um modelo padronizado, como anteriormente mencionado. Dada a natureza da solicitação pelo COMPIR, seria mais coerente e pedagógico contar com uma estrutura metodológica organizada. Essa organização poderia proporcionar maior compreensão sobre a abordagem utilizada, facilitando a interpretação dos dados coletados.

b) A hetero identificação de estudantes negros

A heteroidentificação de estudantes negros é uma temática relevante e complexa que emerge tanto nos relatos compartilhados nas Rodas de Conversa da Subdivisão de Ações Afirmativas Étnico-raciais e Indígenas da UFSM, como na observação da evasão de estudantes negros no ensino médio. A percepção de "ser preto" muitas vezes surge para os estudantes durante o curso universitário, quando a discussão sobre questões étnico-raciais ganha destaque nos ambientes acadêmicos.

A prevalência de estudantes negros no ensino fundamental, resultado da obrigatoriedade educacional estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), destaca a importância de abordar a consciência étnico-racial desde os anos iniciais da educação básica. A heteroidentificação, nesse contexto, pode desempenhar um papel fundamental na promoção do sentimento de pertencimento a uma cultura e grupo social, contribuindo para a construção de uma identidade positiva desde cedo.

Ao incorporar práticas que fomentam a consciência étnico-racial nos anos iniciais da educação básica, as instituições de ensino têm o potencial de criar um ambiente mais inclusivo e promover ações de igualdade racial. A escola, sendo um espaço dedicado à diversidade e à diferença, desempenha um papel crucial na formação não apenas acadêmica, mas também na construção de valores e identidade para os estudantes. Nesse sentido, a heteroidentificação pode ser uma ferramenta para impulsionar mudanças significativas e fomentar uma sociedade mais justa e equitativa. Ademais, seria interessante somar a heteroidentificação dos professores.

A dificuldade de encontrar de dados sobre a composição étnico-racial dos estudantes nas páginas oficiais da Secretaria Municipal de Ensino (SMED) e do COMPIR levanta questões cruciais sobre a eficácia das políticas educacionais antirracistas. A ausência dessas informações fundamentais impede a implementação de estratégias específicas e direcionadas para promover uma educação inclusiva e equitativa desde os primeiros anos escolares, baseada no contexto no qual as escolas e os estudantes estão envolvidos.

A reflexão sobre como é possível promover uma educação antirracista na escola pública quando a discussão sobre consciência racial é frequentemente relegada ao ensino superior é pertinente. O despertar para a identidade negra, muitas vezes, ocorre tardiamente, o que ressalta a importância de integrar discussões sobre diversidade e consciência racial desde os primeiros anos escolares. A invisibilidade

da identidade negra por tanto tempo destaca a necessidade de ações assertivas para empoderar, valorizar e resgatar estudantes em situações de vulnerabilidade social.

É imperativo que os professores reconheçam a composição diversificada de suas salas de aula e compreendam que a população negra representa uma parcela significativa da sociedade. A educação para a inclusão e diversidade é uma das responsabilidades do professor, e esse papel adquire maior relevância em um país onde mais da metade da população se declara preta ou parda.

Propor um levantamento estatístico que identifique quantos alunos pretos estão presentes nos diferentes níveis de ensino, em quais escolas e regiões essa presença é mais significativa, é uma medida essencial. Esses dados são fundamentais para orientar a elaboração de políticas públicas, envolver a sociedade civil e colaborar com órgãos municipais competentes na construção de ações coletivas voltadas para a promoção da igualdade racial e inclusão educacional. Essa abordagem integrada é essencial para a construção de ações para uma educação antirracista nas escolas municipais.

c) A reprodução de estereótipos e expressões racistas

Possivelmente, este é o tema mais delicado na interpretação dos dados. Além disso, é o tópico que destaca a necessidade crucial de uma formação que vá além dos moldes eurocêntricos. Mesmo após duas décadas da promulgação da Lei 10639/03, observamos ainda a presença de trabalhos superficiais que não colaboram efetivamente para a discussão e promoção da igualdade racial. Alguns aspectos que considero desfavoráveis nos registros de ações pedagógicas incluem:

1. Algumas escolas não efetuaram uma seleção criteriosa nos arquivos enviados, resultando em muitas atividades, especialmente na disciplina de Matemática, que não guardavam relação alguma com a temática proposta. Dessa maneira, dava a impressão de que se tratava mais de uma estratégia para ampliar o volume do relatório.
2. As ações pedagógicas não abordaram de maneira integrada as intersecções entre etnia, gênero e raça, o que considero relevante para refletir sobre o lugar ocupado pela mulher e pelo homem negro, indígena, trans, entre outros.
3. Observou-se que a maioria das ações não foi realizada de maneira sistemática; o relatório apresentava a descrição de uma ação ao longo do ano ou atividades pontuais realizadas em "datas comemorativas", como o Dia do "Índio" e o da

Consciência Negra. A realização de ações isoladas não está alinhada com as diretrizes da Lei 10639/03, e poucas ações promoveram efetivamente a consciência racial ou a igualdade racial.

4. É possível destacar também que vários registros afirmavam que as ações foram conduzidas de acordo com os conteúdos programáticos das disciplinas. Minha crítica é que, se as escolas apenas seguiram o roteiro de conteúdos programáticos, sem descrever detalhadamente como esses conteúdos foram abordados, é possível que não tenham, por si só, promovido a conscientização e o debate étnico.
5. Outro ponto que destaco está relacionado às propostas que ainda se concentram na temática da "escravidão". A história da escravização dos africanos já é abordada pela disciplina de História e contextualizada. Acredito que as atividades destinadas à conscientização e valorização das relações étnico-raciais devem transcender a temática da escravização, que desumaniza a população negra ao relegá-la à subalternidade da história. Embora reconheçamos que o racismo contemporâneo seja uma consequência dessa triste história, é fundamental lembrá-la e problematizá-la em sala de aula. No entanto, existem outras abordagens para discutir o racismo e suas diversas interseções. Focar apenas na escravização mantém a população negra nesse lugar de subalternidade. Vamos abordar a resistência, às conquistas e as personalidades negras que deixaram um legado apesar do racismo. Acredito que a persistência nessa temática reflète diretamente a formação eurocêntrica dos professores, sendo o caminho mais fácil, conhecido e confortável para muitos deles.
6. A utilização do termo "índios" para se referir aos indígenas e classificar as pessoas pretas como "morenas", como ilustrado na imagem abaixo, são exemplos do linguicídio.

Figura 1 - Recorte de uma atividade desenvolvida em 2021 em uma escola x

ATIVIDADE DE APOIO: Elaborar um painel ou cartaz ou um mapa com o contorno do Brasil, colando figuras, imagens, dos grupos que representam o Brasil: índi negros, pardos, brancos, asiáticos. Prestar atenção ao número ou porcentagem população: 43% de brancos, 47% de pardos (morenos,) 9% pretos, 1% amarelo indígenas. Fazer uma legenda e escrever essa porcentagem da população:



Fonte: COMPIR (2021).

É relevante destacar a relevância da atividade mencionada acima; no entanto, é possível observar equívocos na sua execução, especialmente ao classificar os pardos como "morenos". Além disso, a ausência de referências para os percentuais apresentados compromete a fundamentação da atividade.

Notavelmente, o resultado das colagens não condiz com a porcentagem proposta, pois o mapa final é predominantemente composto por rostos de pessoas brancas. Isso suscita questionamentos pertinentes: será que o aluno reconhece essa representação como fiel à realidade brasileira? Por que não houve acesso a revistas com imagens de pessoas negras e indígenas? Dado que o relatório fornecia apenas a descrição da atividade e não abordava a discussão sobre sua execução, muitas perguntas ficaram sem resposta.

7. Outro aspecto a ser observado no referido relatório é que grande parte das atividades propostas, especialmente para os anos iniciais, consistiam em atividades prontas encontradas na internet. Muitas delas apresentavam informações e debates desatualizados, conforme evidenciado na Figura 3.

Figura 2 - Exemplo de atividade de história para anos iniciais

História
Descobrimo o Brasil
► A chegada dos portugueses

Leia:

História é...

- A ciência que estuda fatos significativos já acontecidos com a Humanidade.

No dia 22 de abril de 1500:

- A esquadra chegou à essa terra.
- Avistaram um monte e deram-lhe o nome de Monte Pascoal (era Páscoa).
- O Monte Pascoal fica no litoral sul do atual Estado da Bahia.

Aqui os portugueses encontr

- Pessoas que aqui viviam recebe nome de índios.
- Nomes dados à nova terra:
 - Ilha de Vera Cruz
 - Terra de Santa Cruz
 - Brasil (por causa da madeira encontrada, chamada pau-br

Assim eram os índios:

- Moravam em ocas (tobo - aldeia).
- O chefe: Cacique.
- O chefe religioso: pajé.
- Usavam canoas.
- Seus utensílios eram cerâmicas de barro e cestos de palha.
- Enfeitavam-se com penas, de animais e pinturas.
- Alimentavam-se: caça, pesca, mandioca, milho, etc.
- Suas armas: flecha/arco, lanço e zarabatana.

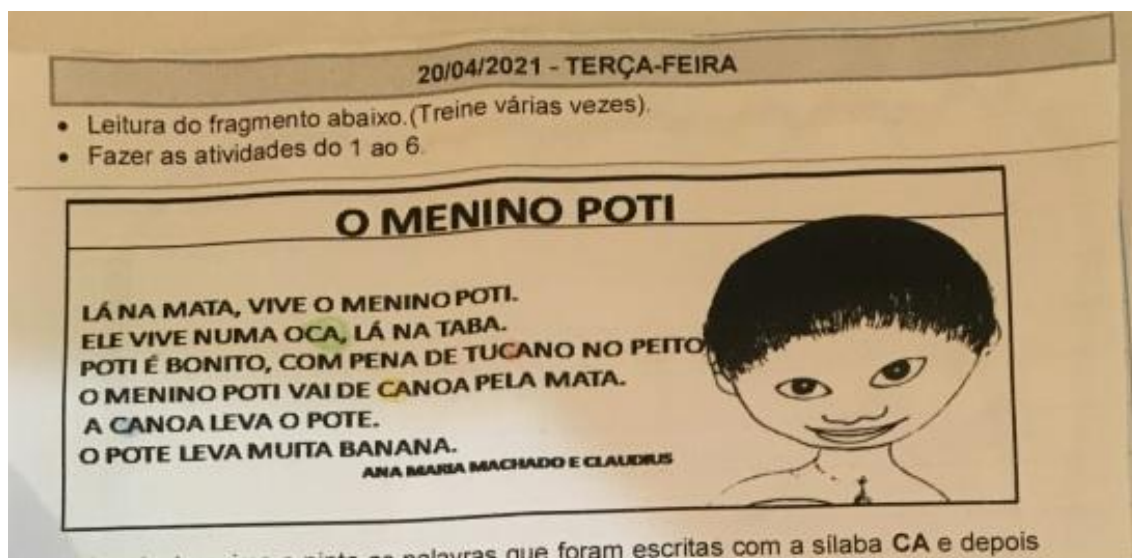
Fonte: COMPIR, (2021).

Essa atividade prontamente disponível na internet reflete a perspectiva eurocêntrica que aborda a chegada dos portugueses ao Brasil como uma "descoberta". Essa narrativa privilegia a visão europeia sobre a invasão e conquista da América, negligenciando as lutas, negociações e até mesmo a recepção dos povos indígenas diante da chegada do diferente ao Brasil. Além disso, ela retrata o indígena como uma figura exótica aos olhos do colonizador branco.

No que se refere às atividades que buscaram explorar a cultura indígena, constatou-se que poucas ações foram realizadas, predominantemente em comemoração ao "Dia do Índio", atualmente denominado Dia dos Povos Indígenas. A imagem abaixo reforça estereótipos prejudiciais ao retratar o indígena como

"selvagem". Essa abordagem limitada contribui para uma compreensão distorcida e empobrecida da rica diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil.

Figura 3 - Exemplo de atividade sobre os povos indígenas



Fonte: COMPIR, (2021).

Essa atividade, aplicada por algumas escolas em 2021, serve como exemplo eurocêntrico ao abordar a cultura e a história indígena. Ao retratar o menino Poti como exótico e isolado, vivendo em uma suposta "Oca", perpetua-se uma visão estereotipada e desatualizada dos povos indígenas no Brasil. É importante destacar que o país abriga uma vasta diversidade étnica entre os povos indígenas, e muitas comunidades não vivem mais em moradias tradicionais. Atualmente, as comunidades indígenas estão inseridas na cultura capitalista, mantêm contato com as cidades, frequentam escolas e universidades, têm acesso à internet e usufruem de todos os recursos da sociedade contemporânea.

É fundamental desenvolver atividades que promovam a compreensão da integração dos povos indígenas na sociedade, enfatizando o respeito às diferenças, à cosmovisão indígena e aos seus ricos símbolos culturais. Desta forma, é possível desconstruir estereótipos prejudiciais e contribuir para uma representação mais autêntica e respeitosa das comunidades indígenas no contexto educacional.

Outro tipo de atividade, implementada por mais de uma escola, consistiu na confecção de cocares utilizando diferentes materiais. Essa prática é significativa, pois destaca um elemento crucial da resistência indígena. No entanto, é fundamental evitar a banalização desse símbolo cultural, pois o cocar possui uma relevância análoga

para a cultura indígena, comparável ao turbante na cultura negra. Nesse sentido, é imperativo agir com sensibilidade para não incorrer em apropriação cultural.

Uma abordagem mais enriquecedora para trabalhar essa temática seria convidar grupos de indígenas para conduzir oficinas de confecção de cocares, pinturas corporais e cestaria, considerando as especificidades de cada etnia. Em Santa Maria, essa iniciativa é viável devido à presença de 18 etnias que estudam na Universidade Federal de Santa Maria. O Pet Indígena, grupo de pesquisa na Universidade, realiza atividades de extensão que possibilitam o contato direto com indígenas, desconstruindo estereótipos e promovendo uma compreensão autêntica de suas culturas.

No que se refere à cultura negra, identifiquei que algumas atividades eram recorrentes nos anos iniciais e finais em diversas escolas, incluindo a confecção das bonecas abayomi, uma prática culturalmente rica. Contudo, em alguns registros, a confecção foi acompanhada por uma "história de origem das bonecas nos navios negreiros", uma narrativa que já foi criticada pela criadora das bonecas, a artesã Lena. Reproduzir uma história criada e romantizada, que minimiza o sofrimento da população, é diminuir seus símbolos de resistência e perpetuar discursos eurocêntricos.

Outra prática adotada em diversas escolas envolve a leitura do livro "O Cabelo de Lelê (2012)", de autoria de Valéria Belén. Em si, a atividade não apresenta problemas, pois busca valorizar o cabelo cacheado da protagonista, Lelê. No entanto, é preciso destacar a representação gráfica da personagem, em que os desenhos apresentam um aspecto "despenteado" e bagunçado que não condiz com a textura do cabelo afro. Uma análise mais crítica se estende à própria ilustração da capa do livro, como evidenciado nas imagens 4 e 5 abaixo:

Figura 4 - Exemplo de atividade sobre o livro o Cabelo de Lelê

Lelê não gosta do que vê.
De onde vêm tantos cachinhos?
Pergunta sem saber o que fazer.


Joga pra lá, puxa pra cá.
Jeito não dá, jeito não tem.

Toda pergunta exige resposta.
Em um livro vou procurar!
Pensa Lelê num canto a cismar.

Fuça aqui, fuça lá,
Mexe e remexe até encontrar o tal livro,
muito sabido! que tudo aquilo pode explicar.

Depois do Atlântico, a África chama
e conta uma trama de sonhos e medos
de guerras e vidas e mortes no enredo.
Também de amor no enrolado cabelo.

Lelê gosta do que vê
Vai à vida, vai ao vento,
Brinca e solta o sentimento.



EDUCAÇÃO

Fonte: COMPIR, (2021).

Figura 5 - Recorte de atividade sobre o livro o Cabelo de Lelê

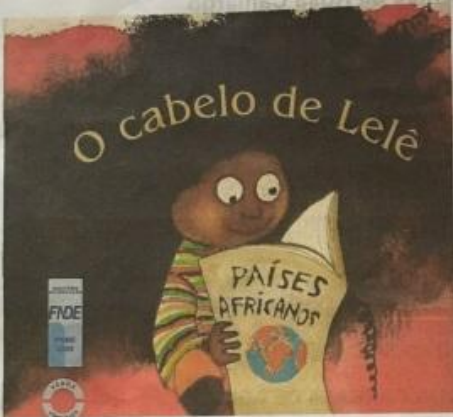
SANTA MARIA, 22 DE NOVEMBRO DE 2019
SEGUNDA-FEIRA
ESTUDO DO LIVRO: O CABELO DE LELE

Se você leu, você aprendeu...

1- Qual o Título da História?
O cabelo de Lelê

2- Descreva a ilustração da capa do livro:
A Lelê está lendo o livro de história da África.

3- Quem é a personagem principal?
Lelê



Fonte: (COMPIR, 2021).

Por fim, destaca-se a atividade mais recorrente entre as escolas, que consiste na leitura do livro "Menina Bonita do Laço de Fita" (1986), escrito por Ana Maria Machado. Esse livro tornou-se uma referência nas instituições de ensino por ser um

dos pioneiros a abordar a história de uma menina negra. Apesar de sua historicidade, é fundamental problematizar o seu conteúdo, uma vez que está permeado por estereótipos que demandam uma abordagem crítica ao serem incorporados nas práticas pedagógicas.

O livro apresenta a narrativa de uma menina negra que, curiosamente, não possui consciência racial, evidenciada pela falta de compreensão acerca da origem de sua cor negra e, por conseguinte, de sua ancestralidade. A cor negra é tratada como algo exótico aos olhos de um coelho branco, o único amigo da menina negra que brinca solitária.

Diversos aspectos merecem consideração quando propomos ações voltadas para a promoção da igualdade racial e a valorização das relações étnico-raciais. Tornar a educação antirracista é um desafio complexo, especialmente quando nossa crítica parte da perspectiva da branquitude.

Esses são alguns dos registros de ações mais frequentes nas escolas em 2021, revelando fragilidades em sua concepção. Essas iniciativas, muitas vezes influenciadas por uma perspectiva eurocêntrica, tendem a reproduzir estereótipos e contribuir de maneira limitada para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista. Importa ressaltar que, embora essas ações possam chamar a atenção pela possível reprodução de situações relatadas nas rodas de conversa por pessoas negras, algumas escolas conseguiram desenvolver atividades criativas e impactantes em suas comunidades educativas.

Exemplos de atividades inovadoras alinhadas com uma abordagem de educação antirracista desenvolvidas nas escolas municipais de Santa Maria em 2021 incluem: pesquisa de danças e folguedos do folclore brasileiro, de origem indígena e negra; oficinas de cestaria e pinturas corporais; estudos sobre os ritmos africanos; visitas ao Museu Virtual da Escravidão; palestras antirracistas com projetos da UFSM; promoção de mostras culturais; trabalhos sobre a moda africana e penteados africanos; visitas a comunidades indígenas; trabalhos sobre expressões racistas a serem evitadas; divulgação de diversos livros infantis de autores e protagonistas negros; jogos de gamificação sobre a temática afro utilizando o site Kahoot; jogos de origem africana; ações sobre as ervas medicinais indígenas; oficinas de fotografia e mandalas africanas, além de arte indígena; utilização de músicas e poemas de artistas negros; rodas de capoeira; história de personalidades negras; lendas africanas;

confeção de instrumentos afro-indígenas; e exibição de filmes sobre essas temáticas. Essas ações demonstram criatividade e estão alinhadas com uma proposta efetiva de educação antirracista.

Para além das atividades que evidenciam o esforço das escolas em desenvolver propostas alinhadas à educação para as relações étnico-raciais e indígenas, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) tem promovido palestras como parte da formação continuada dos professores municipais. Essas palestras são realizadas durante o evento intitulado "Parada da Rede", no qual os docentes têm a oportunidade de aprofundar suas reflexões sobre a temática, discutindo com especialistas e explorando discussões decoloniais.

Além disso, a SMED compartilha eventos e textos atualizados desses autores no drive compartilhado das diversas disciplinas, proporcionando um ambiente de aprendizado contínuo e reflexão crítica no âmbito da educação antirracista. Essas iniciativas contribuem para uma formação mais sólida e sensível às demandas da diversidade étnico-racial no contexto educacional.

Assim, percebo em Santa Maria um movimento em direção à promoção da educação antirracista. Entretanto, identifico a necessidade de uma articulação mais efetiva entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED), o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR) – responsável por fiscalizar essas ações – e as práticas pedagógicas dos professores municipais. Diante desse cenário, proponho algumas medidas visando contribuir para o aprimoramento dessa articulação.

A complexidade na interpretação das ações presentes no relatório solicitado pelo COMPIR decorreu da ausência de padronização na redação adotada pelas escolas, o que impossibilitou uma compreensão mais clara dos resultados alcançados. Diante desse desafio, desenvolvi um modelo de formulário que contempla informações tanto quantitativas quanto qualitativas.

RELATÓRIO DE AÇÕES DESENVOLVIDAS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E INDÍGENAS		
Escola:		
Endereço:		
Região de localização da escola:		
Nível de Ensino:		
Professor(a):		Etnia:
Disciplina:	Turmas:	Nº de alunos:
Nº de alunos pretos:	Nº a alunos pardos:	Nº de alunos Indígenas:
Título da Atividade proposta:		
Data da realização da atividade:		
Objetivos:		
Metodologia:		
Materiais utilizados e necessários:		
Referências utilizadas:		
Descrição da atividade:		
Resultados:		
Anexos:		

Tenho a convicção de que um modelo como este simplifica a criação de um relatório padronizado, permitindo a coleta de dados quantitativos de maneira transparente. Isso engloba informações como: a quantidade de professores que se autodeclararam como pretos; o número de alunos pretos, pardos e indígenas matriculados na escola; a distribuição geográfica dos estudantes pretos e pardos em

Santa Maria; e a quantidade de atividades realizadas nos anos iniciais e finais, bem como a distribuição por ano.

No âmbito qualitativo, torna-se crucial detalhar os objetivos e a metodologia de cada atividade, visando fornecer um modelo para outras escolas. Além disso, é essencial abordar os resultados obtidos. Nesse contexto, o professor responsável pode analisar o desenvolvimento da atividade, avaliando se alcançou os objetivos propostos. Deve-se considerar as reações e comentários dos estudantes em relação à proposta, destacando tanto os aspectos positivos quanto aqueles que não contribuíram para a consecução dos objetivos, proporcionando uma interpretação mais abrangente.

Igualmente, considero relevante que cada instituição de ensino designe um professor como ponto focal para coordenar e estruturar a elaboração trimestral desse relatório de ações. Esse professor de referência poderia desempenhar também o papel de articulador, fornecendo materiais e sugestões de atividades para a escola. Além disso, seria benéfico organizar um calendário de ações a serem desenvolvidas ao longo dos trimestres de maneira sistemática, aprimorando a integração e a efetividade das iniciativas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais e indígenas.

Finalmente, destaco que a maior dificuldade enfrentada pelos professores reside na proposição de atividades e na busca por materiais alinhados com a Lei 10639/03. Nesse sentido, proponho a formação de uma comissão para atuar junto ao COMPIR composta por professores de diversas áreas, capacitados para elaborar materiais didáticos que possam ser fornecidos e aplicados nas escolas. Essa comissão também poderia desenvolver apostilas, utilizando como base exemplos de ações bem-sucedidas em outras instituições de ensino e novas pesquisas para as diferentes áreas do saber. A disponibilização de modelos de atividades alinhados com uma abordagem antirracista seria um recurso valioso, proporcionando suporte e evitando a necessidade de os professores procurar modelos prontos na internet que não estejam alinhados com os princípios decoloniais.

5 CONSIDERAÇÕES

5.1 NO HORIZONTE DA PESQUISA, BRILHA A LUZ DE OXALÁ

Neste estudo de pesquisa, busquei destacar a importância da utilização da filosofia africana como referencial teórico, visando contrapor a base eurocêntrica que influencia a formação dos professores. Ao longo do trabalho, foram incorporados provérbios, histórias sagradas e elementos da cultura africana e afro-brasileira, proporcionando uma pesquisa enriquecida pelos saberes tradicionais das religiosidades africanas, como parte integrante de uma construção discursiva válida, para além dos padrões hegemônicos.

Os autores da filosofia africana, assim como conceitos como racismo epistêmico, linguicídio, outridade, genocídio, entre outros, foram empregados para interpretar os discursos espontâneos de pessoas pretas acerca de suas experiências com o racismo, compartilhados durante as rodas de conversa promovidas pela Subdivisão de Ações Afirmativas Étnico-Raciais e Indígenas. Além dos registros discursivos orais, foram interpretados também os relatos escritos presentes em um relatório de ações fornecido pelo Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR).

O referido relatório indicou que, apesar da pandemia de COVID-19 e do ensino remoto, mais da metade das escolas do município de Santa Maria realizou ações voltadas para a educação nas relações étnico-raciais em 2021. Algumas dessas ações foram inspiradoras, enquanto outras ainda estavam impregnadas pelo viés eurocêntrico, reproduzindo estereótipos.

A pesquisa concluiu que a dificuldade na elaboração de ações efetivas para uma educação antirracista, duas décadas após a implementação da Lei 10639/03, pode estar relacionada à falta de representatividade e convívio com pessoas negras, bem como à invisibilidade e marginalização da discussão sobre racismo na formação dos professores, desde a escolarização até sua atuação nas escolas, dificultando a quebra dos padrões ocidentais de pensamento. Bem como, a formação eurocêntrica foi apontada como outro fator de dificuldade para a elaboração de atividades diferenciadas, bem como a utilização de atividades prontas disponíveis na internet.

Ao descrever e interpretar as ações realizadas, foram feitas sugestões para contribuir com a articulação da teoria decolonial, das escolas e dos órgãos responsáveis pelo mapeamento e fiscalização de ações, como a Secretaria de Educação e o COMPIR. Destacou-se ainda que a escola, enquanto espaço de diversidade, deve propiciar experiências que promovam a consciência racial dos estudantes negros, uma vez que relatos de universitários indicaram que tal debate só ganhou relevância a partir do ingresso na universidade. Possibilitar a consciência racial e ações antirracistas no ensino fundamental pode ser crucial para a permanência desses estudantes no ensino médio e seu sucesso no ensino superior.

Importante ressaltar que a implementação das políticas afirmativas e da lei de cotas refletiu no aumento significativo de estudantes pretos e pardos na Universidade Federal de Santa Maria, potencializando também a produção de diversos trabalhos sobre racismo e educação para as relações étnico-raciais na Universidade. Embora ainda haja resistência por parte de alguns professores universitários em validar o pensamento de autores decoloniais, as discussões estão crescendo e contribuindo para o empoderamento dos estudantes.

Para concluir, trago uma reflexão a partir do seguinte itan:

XAPANÃ TEM AS FERIDAS TRANSFORMADAS EM PIPOCA POR IANSÃ

Chegando de viagem à aldeia onde nascera, Xapanã viu que estava acontecendo uma festa com a presença de todos os orixás. Xapanã não podia entrar na festa, devido à sua medonha aparência. Então ficou espreitando pelas frestas do terreiro. Ogum, ao perceber a angústia do orixá, cobriu-o com uma roupa de palha que ocultava sua cabeça e convidou-o a entrar e aproveitar a alegria dos festejos. Apesar de envergonhado, Xapanã entrou, mas ninguém se aproximava dele. Iansã tudo acompanhava com o rabo de olho. Ela compreendia a triste situação e dele se compadecia. Iansã esperou que ele estivesse bem no centro do barracão. O xirê estava animado. Os orixás dançavam alegremente com suas Ekedes. Iansã chegou então bem perto dele e soprou suas roupas de mariô, levantando as palhas que cobriam suas pestilências. Nesse momento de encanto e ventania, as feridas de Xapanã pularam para o alto, transformadas numa chuva de pipocas, que se espalharam brancas pelo barracão. Xapanã, o Deus da Doença, transformou-se num jovem belo e encantador. Xapanã e Iansã tornaram-se grandes amigos e reinaram juntos sobre o mundo dos espíritos, partilhando o poder único de abrir e interromper as demandas dos mortos sobre os homens. (PRANDI, 2001, p.308)

O relato mitológico sobre Xapanã e Iansã oferece uma profunda reflexão sobre a capacidade de transformação, superação e aceitação. Ao destacar a compaixão de Iansã, que intercede para mudar a condição de Xapanã, a narrativa sugere que a

empatia e a compreensão podem desempenhar um papel fundamental na alteração de perspectivas.

A transformação de Xapanã, antes visto como portador de estigmas, em um ser belo e encantador, simboliza a possibilidade de transcender preconceitos e estereótipos. A parceria estabelecida entre os dois orixás, que passam a reinar juntos no mundo espiritual, destaca a importância da colaboração e da união na construção de um ambiente harmonioso.

Ao aplicar esse entendimento ao contexto educacional, percebe-se que a educação pode desempenhar um papel semelhante ao da intervenção mágica de Iansã. Ela tem o potencial de promover transformações profundas na sociedade, desafiando e alterando percepções arraigadas. Assim como Iansã influenciou a visão sobre Xapanã, a educação pode ser o instrumento mágico de mudança que altera a forma como a sociedade percebe e compreende grupos historicamente marginalizados.

Portanto, essa narrativa mitológica ressalta a importância da educação como agente de transformação social, capaz de superar estigmas e promover uma aceitação mais ampla e inclusiva. Ela nos convida a considerar a educação como uma ferramenta poderosa para moldar uma sociedade mais justa e compassiva, refletindo sobre a essência do debate proposto no início desta tese.

REFERÊNCIAS

Livros

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Letramento, 2018.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADORNO, T. W. **“A Educação após Auschwitz”**. In: Os grandes cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1984.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida.** São Paulo: Letramento, 2018.

DIANGELO, R. **Não basta não ser racista: Sejamos antirracistas.** São Paulo: Faro Editorial, 2018.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, Carmen. **As Melhores Histórias da mitologia Africana.** 3ª ed. Porto Alegre: Artes e Ofício, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & senzala.** São Paulo: Global Editora, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da Ação Comunicativa.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

KABENGELE, Munanga. **A superação do racismo na escola.** São Paulo: Moderna, 2005.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** Lisboa: Antígona, 2014.

_____. **Necropolítica.** In: Histórias da Condição Humana: Entre África e Europa (pp. 135-159). São Paulo: Editora N-1, 2018.

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

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Letramento, 2019.

NOGUEIRA, Renato. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RAMOSE, Mogobe B. **A ética do ubuntu**. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002, p. 324-330.

_____. **African Philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SODRÉ, Muniz. **O Pensar Nagô**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOWA, Marcien. **A ideia de uma filosofia negro-africana**. Luanda: Nzila, 2015.

WARSCHAUER, Carla. **A Roda e o Registro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Teses

DALCOL, M. S. **A condição da mulher negra na literatura brasileira em Úrsula, Casa de Alvenaria e Um defeito de cor**. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)], 2020.

DUTRA, M. R. P. **Cotistas negros da UFSM e o mundo do trabalho**. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)], 2018.

ESCOBAR, G. V. **"Para encher os olhos": identidades e representações culturais das rainhas e princesas do clube Treze de Maio de Santa Maria no jornal A Razão (1960-1980)**. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)], 2017.

FIGHERA, A. C. M. **Literatura afro-americana: relações dialógicas entre os romances *The Color Purple*, de Alice Walker, e *Push*, de Sapphire**. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)], 2021.

FREITAS, U. F. **Cotidiano e trabalho: experiências negras e escravas em Taquara (1856-1888)**. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)], 2019.

FRIEDRICH, R. **Intercultura, formação de professores e cotas nas universidades brasileiras: Uma realidade efetiva ou formal**. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)], 2019.

GOULART, S. F. **Os processos formativos de estudantes cotistas autodeclarados pretos e pardos e os contextos emergentes na UFSM**. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)], 2021.

LACHOVSKI, M. A. **Violência e dominação: o estado, a mídia e a (re)produção dos "despossuídos"**. [Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)], 2021.

LIMA, A. P. B. A. **O reconhecimento de grupos como sujeitos de direitos e o liberalismo igualitário: uma análise a partir dos povos tradicionais brasileiros**. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)], 2018.

MACEDO, J. H. S. **Cultura, educação e ensino de história: Combate ao racismo - narrativas sobre a lei 10.639/03**. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)], 2018.

MARDES, S. **Educação escolar indígena, intercultura e formação de professores (as)**. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)], 2017.

MOURAD, L. A. F. A. P. **Dizer a sua palavra: cartografias de um território escolar quilombola em Vão Grande/MT**. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)], 2019.

PACHECO, R. P. M. **A discursivização do indígena nos jornais impressos da Amazônia Legal**. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)], 2019.

PAVÃO, S. M. O. **Pautando a efetividade da produção científica em ações afirmativas - programa pré-acadêmico Abdias Nascimento**. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)], 2019.

RÖESCH, I. C. C. **Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário**. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)], 2014.

SILVA, J. S. S. **Rotas em fuga - a saga de Carolina Maria de Jesus em uma perspectiva rizomática**. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)], 2017.

Leis e Documentos Oficiais

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Município de Santa Maria/RS. **Lei Nº 6298, de 21 de dezembro de 2018.** Cria o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR) e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Santa Maria, Santa Maria, RS, 21 dez. 2018. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/lei-ordinaria/2018/630/6298/lei-ordinaria-n-6298-2018-cria-o-conselho-municipal-de-promocao-da-igualdade-racial-compir-do-municipio-de-santa-maria-rs-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

Artigos e Sites

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt>.

FOLHA DE S. PAULO. (2020, 14 de março). **Veja tudo o que se sabe sobre a morte de Marielle dois anos depois.** Recuperado em 3 de julho de 2023, de <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/03/veja-tudo-o-que-se-sabe-sobre-a-morte-de-marielle-dois-anos-depois.shtml>.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2020). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

G1 Globo. (2019, 8 de abril). **Delegado diz que tudo indica que Exército fuzilou carro de família por engano no Rio.** Recuperado em 3 de julho de 2023, de <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/04/08/delegado-diz-que-tudo-indica-que-exercito-fuzilou-carro-de-familia-por-engano-no-rio.ghtml>.

G1 Globo. (2020, 21 de novembro). **Relembre casos de agressão e constrangimento contra negros dentro de supermercados de SP.** Recuperado em 3 de julho de 2023, de <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/11/21/relembre-casos-de-agressao-e-constrangimento-contra-negros-dentro-de-supermercados-de-sp.ghtml>.

G1. **Educação antirracista perde espaço nas escolas 2 décadas após lei que obriga ensino de história afro-brasileira.** G1, Rio de Janeiro, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/11/20/educacao-antirracista-perde-espaco-nas-escolas-2-decadas-apos-lei-que-obriga-ensino-de-historia-afro-brasileira.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) & Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). (2020). **Atlas da Violência 2020: Retratos dos Municípios Brasileiros**. Recuperado em 3 de julho de 2023.

Nações Unidas. (s.d.). **Vidas Negras Importam**. Recuperado em 3 de julho de 2023, de <https://vidasnegras.nacoesunidas.org/>.

REIS, Diego dos Santos. "**A Colonialidade do Saber: Perspectivas Decoloniais para Repensar a Univers(al)idade**". Educação e Sociedade, Campinas, v. 43, e240967, 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

Outros Recursos Online

Candomblé Uma Família de Axé. **Mitos e Lendas**. Disponível em: <https://candombleumafamiliadeaxe.comunidades.net/mitos-lendas>. Acesso em: 06 de dezembro 2023.

Clubes Sociais Negros. **Museu Treze de Maio - Sociedade Cultural Ferroviária Treze de Maio**. Disponível em: <https://clubessociaisnegros.com/museu-treze-maio-sociedade-cultural-ferroviaria-treze-de-maio/>. Acesso em: 29 nov. 2023.