



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Carla Cristina Goulart Farias

**Os NEABI's como espaços de problematização e aprendizagem dos  
processos históricos e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros:  
vivências na educação básica**

Rio de Janeiro  
2022

Carla Cristina Goulart Farias

**Os NEABI's como espaços de problematização e aprendizagem dos processos históricos e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros: vivências na educação básica**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Mônica Regina Ferreira Lins

Rio de Janeiro

2022

## CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

F224 Farias, Carla Cristina Goulart

Os NEABI's como espaços de problematização e aprendizagem dos processos históricos e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros: vivências na educação básica / Carla Cristina Goulart Farias. – 2022.

96 f.: il.

Orientadora: Mônica Regina Ferreira Lins.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Programas de ação afirmativa - Teses. 2. Educação básica - Teses. 3. Aprendizagem - Teses. I. Lins, Mônica Regina Ferreira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 37.014.1

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Carla Cristina Goulart Farias

**Os NEABI's como espaços de problematização dos processos culturais dos povos  
africanos e afrobrasileiros: vivências na educação básica**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em: 25 de outubro de 2022.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mônica Regina Ferreira Lins (Orientadora)  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

---

Prof. Dr. Alexandre Ribeiro Neto  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ

---

Prof. Dr. Rogério Mendes de Lima  
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2022

## DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos aqueles que compreendem a importância e lutam por uma educação antirracista. Àqueles que em seus espaços de convívio e trabalho insistem em problematizar os conhecimentos que nos fora outrora impostos. Aos que acreditam que as crianças e jovens não são apenas o futuro, eles são o agora e o já e, por isso, todas as ações disponíveis que os orientem enquanto sujeitos críticos e protagonistas de suas histórias são urgentes.

## AGRADECIMENTOS

Por mais clichê que isso possa parecer, a realidade em minha vida é que meu primeiro agradecimento sempre será ao Eterno; por todo o sustento e renovação das minhas forças e esperanças quando eu deixei de acreditar ou enfraqueci; pela sabedoria e direção quando eu me perdia em meus pensamentos e emoções. A Ele minha eterna gratidão!

Ao meu esposo, Marcos Farias, pela cumplicidade e apoio aos meus projetos.

Aos meus filhos, William e Olivia que mesmo tão pequenos, entendiam e se esforçavam para respeitar meus momentos de ausência dentro de casa, momentos estes em que eu precisava me concentrar para ler e escrever, me ausentando da companhia deles.

A minha orientadora, Mônica Regina Ferreira Lins por toda a sororidade, incentivo e troca. Foi muito importante, no decorrer deste trabalho, contar com a sua empatia e gentileza. Cada conversa, cada orientação era regada por firmeza, mas ao mesmo tempo por um carisma raro no meio acadêmico.

As queridas, Ivanete e Demilda que formaram uma grande rede de apoio, cuidando dos meus filhos sempre que eu precisei me dedicar às aulas presenciais e leituras do mestrado.

Aos meus amigos e amigas que acreditaram e me motivaram sempre. Em especial à amiga Priscila Vasconcelos que com talento e criatividade me ajudou com o layout do produto educativo, fruto desta pesquisa.

Aos caros entrevistados: Alessandra Pio, Gustavo Pinto e Viviane Rodrigues pela disponibilidade e generosidade em contribuir com suas narrativas para este trabalho.

A banca convidada para a defesa desta pesquisa e que tanto contribuiu com os apontamentos e reflexões.

Tão pequeno e tão sensível ao toque do abusador  
Logo cedo definido pela voz e a sua cor  
Esquecido pelo pai e a mãe que fez e não criou  
Mas agradecido a Deus por sua vó e seu avô

Marginalizado e só, por não ser mais um igual  
Incapaz de ver beleza em seu corpo natural  
Endeusava o branco por não ser o padrão real  
Mas compreendeu que o mundo é seu,  
tentar nunca faz mal

Eu sou a voz da resistência preta  
Eu sou quem vai emprestar minha bandeira  
Eu sou e isso ninguém vai mudar

Tudo começou a dar certo quando  
eu aprendi me amar  
Seu nariz é lindo preto  
Sua boca é linda preta  
Seu cabelo lindo preto  
Sua cor é linda preta  
Se você foi rejeitado  
Nada disso vai importar  
Tudo sempre vai dar certo baste você se amar

*(Canção "Eu sou "de Washington Duarte)*

## RESUMO

FARIAS, Carla Cristina Goulart. **Os NEABI's como espaços de problematização dos processos culturais dos povos africanos e afro-brasileiros: vivências na educação básica.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

As lutas dos movimentos sociais, em especial dos movimentos negros, colocados aqui no plural por serem representados em diferentes frentes, culminaram entre outras ações e especificamente no campo educacional, na criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) ou Núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas (NEABI's) que tempos depois, se constituíram como experiências também na educação básica. O presente trabalho traz reflexões e inferências sobre os NEABI's surgidos inicialmente no ensino superior, enquanto possibilidade de ser um espaço de pesquisa, disseminação de saberes e de problematização e aprendizagem dos processos históricos e culturais dos povos afrodescendentes e indígenas também na educação básica. Este espaço surge enquanto ação afirmativa em face às demandas da Lei 10639/03, da Lei 11.645/08 e de práticas pedagógicas antirracistas, com o tempo, passa a ocupar lugar também, nos institutos e escolas federais. Nesta pesquisa, através de referências bibliográficas que destacam a importância de romper com o *status quo*, representado por um currículo eurocentrado e ensinar desde o início da educação básica, sobre a História e Cultura de africanos, afrodescendentes e indígenas, e tendo como recurso e estratégia de coleta de dados qualitativos as entrevistas e narrativas de coordenadores de NEAB's ( NEAB Ayó e NEAB CPII) e de uma professora da educação básica, integrante do coletivo Agbalá, cujo o objetivo é propagar práticas antirracistas nas escolas, buscou-se identificar os NEABI's e coletivos como espaços potencializadores de novas formas de organização do conhecimento na educação básica.

Palavras-chave: NEAB, NEABI's, leis/ ações afirmativas, práticas antirracistas, educação básica.

## ABSTRACT

FARIAS, Carla Cristina Goulart. **The NEABI's as spaces for problematization of the cultural processes of African and Afro-Brazilian peoples:** experiences in basic education. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The struggles of social movements, especially black movements, placed here in the plural because they are represented on different fronts, culminated among other actions and specifically in the educational field, in the creation of the Nuclei of Afro-Brazilians Estudos (NEAB) or Nuclei of Afro-American studies. Brazilians and indigenous peoples (NEABI's) who later constituted experiences also in basic education. The present work brings reflections and inferences about NEABI's initially arising in higher education, as a possibility of being a space for research, dissemination of knowledge and problematization and learning of the historical and cultural processes of afrodescendant and indigenous peoples also in basic education. This space emerges as affirmative action in view of the demands of Law 10639/03, Law 11.645/08 and anti-racist pedagogical practices, over time, also takes up place in federal institutes and schools. In this research, through bibliographic references that highlight the importance of breaking with *the status quo*, represented by a Eurocentered curriculum and teaching since the beginning of basic education, about the History and Cultura of Africans, Afrodescendants and indigenous peoples, and having as resource and strategy of qualitative data collection the interviews and narratives of NEAB's coordinators (NEAB Ayó and NEAB CPII) and a teacher of basic education, member of the collective Agbalá, whose objective is to propagate anti-racist practices in schools, sought to identify NEABI's and collectives as spaces that enhance new forms of knowledge organization in basic education.

keywords: NEAB, NEABI's, affirmative action, anti-racist practices, basic education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABPN- Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

ACD- Análise Crítica do Discurso

COPENE- Congresso Nacional de Pesquisadores Negros

FCP-Fundação Cultural Palmares

GERER- Gerência de Educação Étnico- Raciais

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MMN- Movimento de Mulheres Negras

MN- Movimento Negro

MNU- Movimento Negro Unificado

NEAB- Núcleo de Estudos Afrobrasileiros

NEABI'S- Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas

ONU- Organização das Nações Unidas

PENESB- Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade

SEPPIR- Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEN- Teatro Experimental do Negro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>Pesquisa em foco e metodologia</b> .....	16
<b>Dentre algumas histórias...a minha</b> .....	12
<b>Um desvio no Rio</b> .....	21
<b>1 DAS REIVINDICAÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO AO SURGIMENTO DOS NEAB'S</b> .....	25
<b>1.1 NEAB na educação básica: Possibilidades e desafios</b> .....	35
<b>1.2 Entre desafios e possibilidades: os NEAB's no chão da escola</b> .....	45
<b>2 NEM SURGIMENTO E NEM APARIÇÃO...O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEI 10639/03</b> .....	55
<b>2.1 Da assinatura à antiga diretrizes em prática: Lei 10639/03 e 11645/08</b> .....	61
<b>3 ENTRE NARRATIVAS E PRÁTICAS</b> .....	66
<b>3.1 Alunos pesquisadores: Ayó na escola</b> .....	67
<b>3.2 Alunos protagonistas- NEAB Colégio Pedro II</b> .....	72
<b>3.3 Sobre redes e teias- A vivência de uma professora num coletivo e no chão da escola</b>	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS- PUXANDO CONVERSA</b> .....	85
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	90

## INTRODUÇÃO

Com base nas definições expostas pelo dicionário, existem alguns significados atribuídos ao verbo “problematizar”. Destaco dois deles: o primeiro diz respeito a tornar algo complicado, difícil e problemático; o outro significado refere-se a questionar ou colocar dúvidas diante de algo que está posto. É nesta segunda definição que está pautado o título deste trabalho, onde a proposta é perceber que há algo que precisa ser questionado diante do que fora ensinado na escola, a partir de uma lógica outra e contribuindo então para a aprendizagem. A História dos africanos e dos afro-brasileiros, assim como os processos históricos e culturais que contribuíram diretamente para a formação da sociedade brasileira, foram ocultados por séculos dos espaços acadêmicos, quando não ocultados, foram distorcidos ou reduzidos à visão do colonizador. Problematizar, questionar e duvidar são verbos que abrem caminhos a outros, tais como identificar, conhecer, reconhecer e valorizar ações que precisam e devem estar presentes no chão da escola, no cotidiano escolar, com a promoção de práticas de aprendizagens que podem extrapolar estes espaços e ocupar outros lugares de experiências que contribuam ainda mais para o fortalecimento de uma necessidade que não é apenas da escola, mas que envolve toda a sociedade: a superação do racismo. Neste sentido, apresentamos os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI's) como possibilidades de espaços onde a problematização de temas que envolvam as relações étnico-raciais e a superação do racismo forme a força motriz de novos conhecimentos.

O tema desta pesquisa pode ser lido, mas também pode ser ilustrado e assim, visualizado na imagem de um grande tecido africano, estampado com várias histórias que vão compor o todo. É preciso caminhar por cada parte deste grande tecido para compreender a sua estrutura e o que é narrado por ele. Neste tecido, particularmente, nesta dissertação, trago como História, alguns dos caminhos percorridos pelos Movimentos Sociais (Movimento Negro) para a criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI's), ressalto ainda, a Lei 10639/03 assim como alguns dos processos legais que conduziram essa legislação nacional de combate ao racismo no campo educacional; e finalmente, mas não menos importante, apresento perspectivas e possibilidades experimentadas na educação básica, literalmente no chão da escola e além, de vivências em torno do trabalho dos NEABI's, grupos correlatos e coletivos através das narrativas dos sujeitos entrevistados. O começo deste trabalho, é na verdade uma busca por encontrar um pano de fundo capaz de revelar que iniciativas plurais que desencadeiam novos começos e assim, de forma cíclica e espiral as tramas são estabelecidas e os desenhos formados.

A chegada dos anos 2000, foi bastante aguardada como um divisor de águas em muitas áreas da sociedade. Como toda virada, seja ela de ano, década, século ou milênio, a esperança por tempos melhores é uma realidade compartilhada por todos os setores sociais. Para a área da educação, principalmente no que se refere à luta contra o racismo, os anos 2000 foram de grandes conquistas no campo das políticas de ações afirmativas dentre outros de combate ao racismo, no contexto educacional (Gomes, 2017, p.30).<sup>1</sup>

A força motivadora dos diversos movimentos de resistência está nas conquistas realizadas ou incentivadas pelos Movimentos Negros, entendendo assim a pluralidade de organizações, de ação e intervenção destes. A história de criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's) está entrelaçada aos caminhos percorridos pelas lideranças dos Movimentos Negros. Gomes (2017, p.9) ao se referir ao Movimento Negro no contexto da educação atribuiu a este o caráter de “educador”, ou seja, as ações deste no campo educacional, especificamente, é de não apenas informar, mas promover conscientização na sociedade, na mesma medida em que exerce também a função pedagógica, gerando novos conhecimentos. É com foco na educação, dentre diversas ações concretas de combate ao racismo nas diferentes áreas da sociedade, que o Movimento Negro articula e colabora para a criação de espaços, sejam eles de artes, cultura, lazer, religião ou educação; desde que o principal mote seja a superação e luta contra o racismo no Brasil.

No âmbito educacional a Lei 10639/03 representa um grande marco histórico na luta contra o racismo no Brasil. Em vigor desde o ano de 2003, assinada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, essa legislação alterou a Lei de número 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), acrescentando ao seu texto o artigo 26 A, e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e dos afrodescendentes, ainda alertando aos gestores e comunidade escolar quanto a urgência do educar para as relações étnico-raciais em face de um modelo educacional que ainda se mostra ancorado nos padrões eurocêntricos tão presentes na estrutura histórico-curricular da escola de um modo geral, sejam elas públicas ou particulares. Cinco anos após a referida Lei, o Artigo 26 A da LDBEN-9394/96, passou por nova alteração, sendo acrescentado ao texto a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas, determinação originária da Lei de número 11645/2008. Estes aparatos legais representam um grande desafio em suas aplicabilidades, entretanto, é possível perceber o movimento de algumas instituições na direção de uma educação crítica, democrática e diversa, através de projetos contínuos, palestras, rodas

---

<sup>1</sup> Apesar de destacar o início dos anos 2000, ao longo do trabalho e aqui já trago esta observação sobre uma história pregressa de lutas que antecederam e levaram às conquistas do século XXI.

de conversas e ainda a criação espaços interdisciplinares que contemplem as discussões e que oportunizem o conhecimento sobre a história e cultura de africanos e afrodescendentes. Essas intervenções visam a diminuição da desigualdade e discriminação raciais presentes na sociedade.

Alguns entraves, discursos e disputas ideológicas acabam retardando e/ou engavetando os conteúdos expressos nas Leis 10639/03 e 11.645/08. Esses entraves são apresentados em diversas pesquisas acadêmicas que versam sobre a persistente disseminação do racismo na escola, principalmente quando há o falso entendimento de que o conteúdo expresso nas Leis se dirige a uma etapa específica da educação. Apesar do texto final do Artigo 26 A da LDBEN explicitar que tais conteúdos, como o “[...] estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional...”<sup>2</sup> (BRASIL, 2003), assim como a inclusão dos indígenas nessa abordagem curricular obrigatória (BRASIL, 2008) devem ser trabalhados em todo o currículo escolar do ensino fundamental e ensino médio, as ações que seriam de extrema relevância já nos anos iniciais do ensino fundamental, muitas vezes acabam efetivadas apenas no fim da educação básica ou até mesmo somente na graduação.

Prestes a completar 20 anos de existência essa legislação possibilitou a criação de disciplinas em cursos de graduação, por todo o país, voltadas para a história e cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas, produzindo práticas de ensino concentradas na educação das relações étnico-raciais. No rastro das lutas antirracistas e de políticas públicas no campo das ações afirmativas ocorre o crescimento do surgimento de novos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABI's), que serão objetos desta pesquisa. Os NEAB's<sup>3</sup> são originários dos cursos de graduação, resultantes da luta dos Movimentos Negros em tornar o espaço da educação superior um território de ocupação por pesquisadores e estudantes negros. Mas qual seria a relevância educacional e social de um espaço como este fosse a realidade já no ensino fundamental, no início da chamada educação básica?

### **Dentre algumas histórias...a minha**

---

<sup>2</sup> Lei 10639/2003- Artigo 26-A §1º

<sup>3</sup> A composição das siglas referente aos núcleos de estudo aparece de forma distinta, com ou sem o I, no decorrer do texto devido a ordem cronológica do surgimento destes ou quando for referência a um núcleo específico. Primeiro surgiram os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e posteriormente, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, onde foi acrescentado na sigla a letra I, de Indígenas.

E por falar em educação básica, é inevitável, diante do exposto, não pensar em minha trajetória escolar. No ano de 1993 eu iniciava minha vida estudantil no ensino fundamental. Eu era tímida, como muitas meninas negras da mesma geração, talvez por perceber desde cedo a diferença no tratamento afetivo direcionado a mim e às outras crianças (brancas) em relação ao que era oferecido para as crianças brancas fora do contexto familiar. Eu não gostava do que via no espelho. Minha imagem refletia o oposto das histórias infantis que ouvia na escola com os chamados contos clássicos. Eu começava a reconhecer e diferenciar minhas características físicas das/os demais colegas da turma, por conclusões próprias ou por apelidos que eu começara a receber. Os livros retratavam pessoas que se assemelhavam a mim, mas elas estavam em situação de trabalho escravo, de castigo ou caricatamente de diversão e malandragem (SILVA, 2011). Esse cenário permaneceu em todos os segmentos da educação básica que passei, em nenhum deles ouvi algo novo sobre minha identidade ancestral e étnica que reproduzisse autoestima e valorização da minha negritude.

Ao concluir a educação básica com uma curiosidade sobre a História enquanto ciência e investigação iniciei o curso de graduação em História. Foi no segundo período deste curso que ouvi pela primeira vez algo que despertou totalmente meu interesse, já pelo nome da disciplina “História da África”. A professora falava com entusiasmo sobre um continente por mim, até então, desconhecido. Falava de impérios e reinos, de pessoas que se assemelhavam fenotipicamente a mim. Eu estava na universidade, na idade adulta, quando me descobri mulher preta e comecei a gostar dessa identidade. A partir deste momento, dediquei-me a participar de cursos de extensão, seminários e especialização sobre a história e cultura de africanos e afrodescendentes.

Se por um lado a escola pouco contribuiu na formação e valorização da minha identidade como pessoa preta, por outro, impactou profundamente na escolha da minha profissão: professora. Estar no lugar de docente, diante de uma sala de aula composta por diversos sujeitos, me sensibilizou para o estudo, pesquisa e aprofundamento nesta área não ocupada em minha formação básica - as relações étnico-raciais. Trabalhando principalmente com crianças pequenas da educação infantil, a graduação em Pedagogia foi um complemento importante no diálogo com a Licenciatura em História e a especialização em História e Cultura Afrodescendente. Sobre a minha formação pessoal, ressalto o papel da escola, mas não posso ignorar as experiências anteriores, frutos do convívio familiar, afinal, este foi o meu primeiro contato social - a família.

Oriunda de uma família de subúrbio e Zona Oeste do Rio de Janeiro, composta majoritariamente por pessoas pretas, onde as mulheres sempre foram maioria. Mulheres fortes

empenhadas no sustento de seus filhos, foram essas pessoas que partilhavam ensinamentos e transmitiam suas visões e ideias sobre os diversos assuntos e contextos sociais. A questão racial nunca fora um tema abordado nos encontros de família ou nas conversas informais, minhas lembranças sobre esta temática esbarram em frases ditas por minha mãe e que se resumem em “Deus me livre ter um filho preto ou casar com um preto!” ou ainda “eu não gosto de preto!”. Eu ouvia essas frases e não entendia muito bem, afinal eram frases ditas por uma pessoa preta, mas uma coisa era totalmente notória: ao dizer essas frases, ela se referia ao outro, não tinha nada a ver com ela ou com as pessoas da nossa família. Hoje em dia, temos trocas em forma de conversas sobre a questão racial, mas ainda é difícil para uma mulher preta de 58 anos reconhecer e valorizar a identidade estampada na coloração de sua pele, em seus traços físicos, na textura do cabelo e no seu DNA, ou características impressas nos seus 7 filhos pretos. Se procurarmos onde ficou essa lacuna ou em qual geração, esbarraremos em atitudes que ultrapassam o tempo, como as várias horas próximas ao fogão, protegendo as orelhas do pente quente que alisava nossos cabelos ditos rebeldes, missão que era confiada à minha avó.

SOUZA (1983, p.17) me ajudou a refletir sobre as falas ditas por minha mãe ou a falta de assunto sobre as questões raciais em minha família ao ressaltar que descobrir-se pessoa negra “é mais que a constatação do óbvio”. As marcas da escravidão de pessoas pretas não podem ser resumidas a marcas históricas, econômicas e sociais. Para além desses fatores, essas marcas são psíquicas-emocionais (Fanon, 2008). A escravidão construiu uma referência do ser bem-sucedido, belo, admirável e inteligente e essa referência não é preta e o “ideal do ego” também não, os brancos tornaram-se o modelo a ser alcançado. Minha família absorveu essas marcas, minha mãe as reproduzia em palavras os traços da diferença que nascem no seio familiar, sejam dos Ferreira Pinto ou de quaisquer outros sobrenomes. Sobre esse ponto, Souza (1983, p.36) observa que,

O contexto familiar é o lugar primeiro onde a ação constituinte do Ideal do Ego se desenrola. É aí que se cuida de arar o caminho a ser percorrido, antes mesmo que o negro, ainda não sujeito, a não ser ao desejo do Outro, construa o seu projeto de chegar lá. Depois, é a vida de rua, a escola, o trabalho, os espaços do lazer

A família e a escola são as duas primeiras instituições responsáveis pela formação da maioria dos indivíduos em sua inserção social, juntamente com o Estado, que, em suas várias funções, tem o dever de assegurar às crianças, pequenas cidadãs, os direitos básicos, tais como o de não ser objeto de nenhum tipo de negligência, discriminação ou violência (ECA art. 5º). Estas instituições devem desempenhar ações que contribuam para o crescimento saudável de crianças e adolescentes - é o que se espera de uma sociedade que busca desenvolvimento social

e qualidade de vida para os seus cidadãos. Por mais que as linhas anteriores pareçam utópicas para a sociedade atual (pareciam também no passado), especificamente para as crianças negras de famílias econômica e socialmente prejudicadas e/ou vulnerabilizadas nos acessos aos direitos básicos, é necessário lembrar das atribuições dos envolvidos na formação da criança e do adolescente.

De fato, como é repetido no ambiente pedagógico e parafraseando o biólogo Jean Piaget, a criança ao entrar na escola não é uma “tábula rasa”, ou seja, ela possui conhecimentos, estruturas de pensamentos adquiridos desde o seu nascimento e aprimoradas em cada fase de seu desenvolvimento, diante da interação com o meio em que convive. O primeiro meio de convívio - a família, por vezes apresenta valores e ideias que se chocam com os que são aprendidos na escola e, por isso, o diálogo entre estes deve ser constante. A questão é que, quando se trata de crianças negras, a tese da “tábula rasa” defendida pelo suíço que tanto influencia o modelo pedagógico brasileiro, não se sustenta e essas acabam sendo vistas como tal. Crianças negras são ignoradas na escola, em suas características físicas, seus traços culturais e sua ancestralidade, como ressalta CAVALLEIRO (2012).

Em uma breve reflexão sobre o ambiente escolar, é necessário pensar a escola para além de uma obra arquitetônica ou sua “funcionalidade”. A escola é feita por gente, por “sujeitos concretos” por protagonistas diversos em gênero e etnia como destaca DAYRELL. Esses protagonistas (con)vivem em um mesmo espaço sociocultural - a escola. Definir de maneira estática e acabada o espaço escolar é ignorar que tal espaço se encontra diariamente em movimento, no processo de construção permanente de (inter)relações, não de forma passiva, já que em diversas situações, os interesses são opostos, mas sobretudo de forma dinâmica. Segundo EZPELETA & ROCKWELL,

[...] cada escola interage em diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido. (1986, p.58)

É possível identificar na escola atributos institucionais, como a estrutura curricular e normas outras que têm como objetivo conduzir as ações dos sujeitos e, por outro lado, atributos construídos no cotidiano, nas inter-relações. Neste contexto, é importante destacar os lugares dos sujeitos e suas ações neste espaço; quais são os anseios e expectativas destes em relação à escola? Para sujeitos plurais faz-se necessário uma instituição plural, que não “homogeneíza” e não enforma, sejam nas práticas e estratégias pedagógicas, que por vezes são reproduzidas independente do estilo de aprendizagem, idade ou vivências individuais ou nos “projetos”

adotados pela escola sem a participação efetiva dos alunos na escolha ou influência do tema. Onde fica a diversidade tão marcante e presente no espaço escolar e na sociedade como um todo? Por que a diversidade não atinge os currículos e as vivências cotidianas em tantos espaços? O discurso de “aqui são todos iguais” muitas vezes impede a concepção da diferença, como destaca DAYRELL (1996, p.140), “O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos.”. A escola pressupõe aprendizagem e conhecimento. Mas qual a relevância do conhecimento se este apresenta um abismo nas vivências socioculturais dos alunos? O conhecimento relevante ou aprendizagem significativa precisa, de forma redundante a definir, de significado.

### **Pesquisa em foco e metodologia**

Nesta pesquisa refletiremos sobre a importância da criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI's) na educação básica diante da perspectiva antirracista e o papel que esses podem desempenhar na formação dos estudantes desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Originalmente a educação superior foi o nível de escolarização onde historicamente surgiram os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, o enfoque desta pesquisa foi o de investigar as contribuições destes na educação básica e o impacto das ações protagonizadas pelos NEABI's nas vidas dos sujeitos envolvidos. Como objetivo geral deste trabalho, pretende-se identificar os NEABI's e coletivos antirracistas como espaços potencializadores de novas formas de organização do conhecimento na educação básica, como espaço autônomo de produção de consciência crítica e a partir de análises de narrativas e entrevistas, compreender como professores (e outros atores) de diferentes escolas veem o papel do NEABI na organização de uma educação antirracista na educação básica; descrever as práticas, propostas e experiências fundamentadas na educação antirracista que acontecem extra-sala de aula.

O interesse pelo tema (NEABI) surgiu assim que ouvi sobre o NEAB AYÓ criado em uma escola pública no Rio de Janeiro, formada por alunos do Ensino Fundamental I. A ideia de haver um espaço de resgate de memória histórica dos afrodescendentes como um NEABI no ensino fundamental para crianças, logo me “capturou”, parafraseando o termo utilizado por minha orientadora, quando demonstrei interesse pelo tema. Foi então que busquei conhecer melhor a experiência deste NEAB e procurei outros que tivessem também uma experiência voltada para alunos da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). É importante frisar que o título deste trabalho destaca a criação dos NEABI's por

entender a importância da História e da Cultura Indígena no processo de formação identitária brasileira, tal qual a de africanos e afrodescendentes. Os debates e políticas em torno da inserção dos indígenas nas pautas raciais foi legitimado a partir da Lei 11645/2008 e já é possível afirmar que essa política tem promovido a ampliação da abordagem sobre os povos originários nos espaços escolares. Entretanto, por uma questão de recorte, nesta pesquisa falaremos especificamente dos NEAB's, destacando a história africana e afrobrasileira

Nesta procura, me deparei com a experiência inserida em uma outra realidade educativa, uma escola federal (Colégio Pedro II). Um dos objetivos iniciais desta pesquisa era experimentar, vivenciar e acompanhar os processos de formação dos envolvidos com os NEAB's; entretanto no decorrer da pesquisa, o objetivo inicial não pode ser concretizado por conta de uma pandemia global, que explicarei mais à frente.

Enquanto me envolvia com as histórias e vivências dos dois NEAB's destacados nesta pesquisa, sendo um situado na Escola Municipal Clementino Fraga no bairro de Bangu (Rio de Janeiro), representado pelo professor Gustavo Pinto, fundador e coordenador do NEAB e o outro em uma escola pública federal, o Colégio Pedro II, com sede no bairro de São Cristóvão (Rio de Janeiro), representado pela pedagoga Alessandra Pio, que foi coordenadora e uma das fundadoras do NEAB, me deparei com a experiência de uma professora da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, integrante de um coletivo de professores - Coletivo Agbalá, que acompanhou o processo de tentativa de criação de um NEAB com professoras/es de diferentes anos de escolaridade, ao mesmo tempo em que esta docente colocava em prática os conhecimentos, estudos e pesquisas orientados para uma educação antirracista em sua sala de aula e na *internet*. A participação da professora Viviane Rodrigues foi fundamental para a construção desta pesquisa, assim como os participantes supracitados.

Esta pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa, com enfoque descritivo, com o objetivo principal de apresentar as características de cada ambiente educativo onde o entrevistado e as entrevistadas interagiram e o desenvolvimento de práticas antirracistas adotadas por ele/elas. Destaco o texto de VERGARA (2004) enfoque descritivo,

[...] expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.” (VERGARA, 2004, p. 47).

É importante ressaltar que não há o intuito de comparar, já que se tratam de realidades diferentes e nem de quantificar quaisquer dados, entendendo que na abordagem qualitativa há a questão da subjetividade que não pode ser mensurada. Assim como uma dinâmica de interação

“entre o mundo real e o sujeito, isto é um vínculo indissociável do mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20). Ainda diante da abordagem qualitativa, onde a compreensão e a interpretação se tornam mais relevantes que a explicação de um fenômeno, cabe um adendo quanto ao papel do pesquisador, como destaca ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER:

Entre as implicações dessas características para a pesquisa (qualitativa) podemos destacar o fato de se considerar o pesquisador como o principal instrumento de investigação e a necessidade de contato direto e prolongado com o campo, para poder captar os significados dos comportamentos observados. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 132).

Como fora anteriormente mencionado, o “contato direto e prolongado” não foi possível por conta do momento pandêmico que ainda estamos enfrentando e por isso utilizamos como recurso o estudo de caso que tem como finalidade reunir informações sobre determinado fenômeno, no caso desta pesquisa, os fenômenos são a presença dos NEAB’s na educação básica e as estratégias antirracistas adotadas nesta mesma fase de ensino. De forma abrangente FREITAS (2011) destaca que,

O propósito de um estudo de caso é reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno (PATTON, 2002). É um procedimento metodológico que enfatiza entendimentos contextuais, sem esquecer-se da representatividade (LLEWELLYN; NORTHCOTT, 2007), centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real (EISENHARDT, 1989) e envolvendo-se num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2007). (FREITAS, 2011, p.10)

As entrevistas representam um dos recursos do estudo de caso. Nesta pesquisa, houve um primeiro contato presencial com o professor Gustavo Pinto (no início do ano de 2020) e as outras entrevistas (em 2021), com as professoras Alessandra Pio e Viviane Rodrigues, foram feitas através da plataforma digital *google meet* por videoconferência. Posteriormente as entrevistas foram transcritas.

Buscou-se ainda uma abordagem metodológica decolonial, que pudesse romper a lógica de “colonialidade de poder” (QUIJANO, 2005) e a supervalorização de saberes eurocentrados. O intuito não é negar os estudos e saberes do norte (europeus ou norte-americanos), até porque eles continuam presentes conceitual e metodologicamente em nosso cotidiano, mas agregar a estes interpretações e contribuições locais outras. Sendo assim, utilizamos como referência, metodologias outras (CALDERÓN, 2016) que buscassem a partir da hibridização dos aportes metodológicos, as possibilidades que convertessem a lógica do “estudar sobre” para o “estudar com” (SANTOS 2014).

Neste contexto, a partir das entrevistas coletadas, tomaremos como referência a proposta de Teun A. Van Dijk (1999) sobre análise crítica do discurso (ACD), sob uma perspectiva sociocultural, pois, segundo DIJK (1999, p.23), a ACD “é um tipo de investigação analítica sobre o discurso que estuda [...] o modo em que o abuso do poder social, o domínio e a desigualdade são praticados, reproduzidos e ocasionalmente combatidos, pelos textos e a fala no contexto social e político.”. No campo metodológico existem diversas vertentes ligadas a análise crítica do discurso, no entanto a abordagem sociocultural estabelece diálogo com as epistemologias decoloniais (ou epistemologias do sul) ao “analisar e compreender os problemas socioculturais, desde os discursos próprios dos grupos e das comunidades, a fim de desvendar e resistir ao exercício do poder, [...] quando exercido para aprofundar formas de desigualdade, discriminação e a exclusão social” (PARDO, 2013, p. 13-14).

As chamadas epistemologias do sul propõem o diálogo horizontal tendo como base a ecologia de saberes<sup>4</sup> como alternativa aos conhecimentos postos e acabados em si pela epistemologia dominante (SANTOS e MENESES, 2009, p. 7). São nesses cruzamentos metodológicos que trabalharemos com as entrevistas e narrativas que serão apresentadas de forma mais completa no capítulo 3.

No primeiro capítulo traçaremos alguns percursos históricos protagonizados pelo Movimento Negro que culminaram na criação dos Núcleos de Pesquisa Afro-brasileiros na educação - os NEAB's que depois passaram a se identificar também como NEABI (ao incluir a história e cultura indígena), estabelecendo diálogo com o contexto de educação básica, numa perspectiva de educação antirracista, para tais reflexões, contribuirão os autores: BARRETO (2016 e 2013), SARMENTO (1997 e 2000), ROSEMBERG(1990), NOGUERA ( 2017, 2018 e 2019), GOMES ( 2017,2012,2008), CAVALLEIRO (2001 e 2005), CANDAU (2006) e TRINDADE (1994).

No segundo capítulo pretende-se contextualizar as leis que orientam o trabalho com a história e cultura afro-brasileira nos espaços escolares, partindo do pressuposto que essas leis não surgiram ao acaso, antes configuram as lutas e resistências principalmente dos Movimentos Negros. Ressaltaremos como essas Leis e Diretrizes afetaram ou pretendiam afetar o currículo escolar. Neste contexto, alguns autores tornam-se indispensáveis na discussão, como FREIRE

---

<sup>4</sup> A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (Santos, 2006, p.154).

(2016), MUNANGA (2005;2014;2015), ROSEMBERG (2005), ROMÃO (2014) e OLIVEIRA (2012).

A proposta do terceiro capítulo será desenvolvido a partir das entrevistas coletadas e analisadas diante das experiências de formação dos NEABI's no contexto da educação básica, estabelecendo diálogo entre os autores citados e as práticas apresentadas nos espaços de formação para além da sala de aula, através das narrativas dos entrevistados.

Alguns conceitos estarão impregnados na escrita desta pesquisa, sobre eles destacamos a pedagogia decolonial diante da necessidade e urgência em “e ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade” (WALSH, OLIVEIRA E CANDAU, 2018), através de ações pedagógicas que se apresentam como ações políticas. Sobre a infância e juventude, destacamos os conceitos de afroperspectiva (NOGUERA, 2018) e valores civilizatórios (TRINDADE, 2005) apresentados no primeiro capítulo.

Cabe ainda destacar que além deste trabalho de pesquisa, existe a gestação de um produto educacional que foi pensado e elaborado em concomitância com esta dissertação, pautado nas referências e orientações dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como destaca

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. (BRASIL, 2004, P. 13)

Sendo assim, a proposta do Produto Educacional está intimamente ligada com o que se espera que aconteça nas “relações pedagógicas cotidianas”, onde a educação antirracista e a educação para as relações étnico-raciais não aconteçam de forma pontual ou datada, mas que faça parte do cotidiano. A ideia do jogo também está vinculada ao conceito de circularidade e de aprendizagem coletiva que acontece em rodas de conversa, onde conhecimentos, vivências e memórias circulam na comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2013). O processo de criação deste jogo se deu quando, como professora, ouvi meus colegas próximos perguntarem: onde começo? Como falar de racismo para crianças pequenas? O que posso ensinar sobre África? Percebi, então, a importância de ampliar as possibilidades através de frases disparadoras que pudessem aguçar a curiosidade e incentivar a pesquisa compartilhada entre estudantes e professores na escola ou em espaços outros.

O produto tem como título **“Puxando conversa-conhecendo sobre os povos africanos e afrobrasileiros”** e trata-se de um jogo, composto de cartas temáticas de papel (culinária, artes, geografia, literatura, personalidades, ciências, matemática/etnomatemática) que expressam frases, curiosidades, informações e personalidades que podem ser utilizadas como disparadores para iniciar discussões com temática étnico-racial, pesquisadas nos NEABI’s ou espaços outros de discussões por crianças e adolescentes. Além de ser um recurso disparador para uma conversa, as cartas temáticas podem ser motivadoras para pesquisa, por apresentar um QR Code (é a sigla de “Quick Response” que significa resposta rápida) que ao ser lido por um dispositivo móvel eletrônico (celular ou tablet), encaminhará a vídeos, músicas ou curiosidades sobre o tema da frase lida.

### **Um desvio no Rio**

Se a vida é um rio fluído e contínuo, não se pode ignorar que tal como os rios que são acometidos por efeitos como as avulsões fluviais, fenômeno que muda bruscamente os cursos destes, a vida também é acometida por fenômenos repentinos que mudam o curso das coisas. Durante a escrita deste trabalho, o curso do rio foi bruscamente alterado e conseqüentemente, a forma de aprender, ensinar e pesquisar.

Ao final do ano de 2019 as notícias que circulavam nas mídias, revelavam a chegada de um vírus bastante agressivo na China. Apesar de não existir, na época, uma certeza de organismos internacionais como a Organização Mundial de Saúde (OMS) quanto a origem do vírus, sabe-se que foi a China o primeiro país a divulgá-lo, anunciando nas primeiras semanas a rapidez de contágio. Acompanhamos a luta daquela população e o alarde da ciência e medicina em lidar com algo novo e inusitado. Logo o nome Novo Coronavírus e suas variantes, ou Covid 19, passou a ser conhecido no mundo todo. As pessoas foram afetadas de forma grave por esse vírus, principalmente, em relação à parte respiratória e a população mundial tomou conhecimento da mortalidade causada pelo vírus, que em questão de meses transformou-se na maior pandemia deste século. Logo, a Europa, as Américas, a Oceania e a África também foram afetadas e o mundo todo passou a conviver com um novo cenário, como milhões de mortos.

Um ser minúsculo, incapaz de ser visto a olho nu, desconhece limites geográficos, sociais ou culturais, assim percebemos o Novo Coronavírus. A pandemia tem se revelado uma situação gravíssima para além da saúde pública. Independente da realidade socioeconômica dos países do globo terrestre, o cenário de pessoas doentes infectadas, à espera de um leito de hospital e de um aparelho que estabilize sua respiração se repete. A urgência por medidas

preventivas como o isolamento social para evitar o contágio, a mobilização dos governos de todo o mundo na criação de hospitais de emergência e a busca incessante de pesquisadores por um remédio ou vacina que seja eficaz na cura, tomou conta do globo terrestre. No final de 2020 as vacinas se tornaram uma realidade no combate à mortandade.

No Brasil, a situação começou a ficar alarmante a partir da segunda quinzena de março de 2020, quando alguns estados adotaram o isolamento social como prática de contenção do contágio, como aqui no Rio de Janeiro. Um isolamento sem aviso, sem treinamento prévio e que foi ensinando e moldando aos poucos um novo comportamento social. Os diversos setores da sociedade foram afetados: a saúde, a economia, o trabalho, a educação... Desde o anúncio do primeiro caso de Coronavírus no Brasil até início de 2022<sup>5</sup>, a população brasileira passou por momentos de muita tensão, enquanto cientistas e laboratórios no mundo inteiro priorizavam urgentemente o estudo e pesquisas no intuito de encontrar uma vacina eficaz, que combatesse a doença, o governo brasileiro, na figura de seu principal representante - o presidente, que banalizava o isolamento social (altamente recomendado pela OMS), o uso de máscaras e defendia um tratamento precoce com medicamentos não recomendados pelos órgãos competentes. Em meio a crises nas unidades de saúde públicas e particulares, por conta de falta de profissionais e de suprimentos básicos para o combate à doença e o aumento no número de mortes (no início de janeiro de 2022, o Brasil registrou mais de 620 mil mortes por coronavírus), os brasileiros passaram ainda por mais duas variantes do Coronavírus (Delta e Ômicron) e pela negligência e demora nas compras de vacinas. Em janeiro de 2021, iniciou no Brasil o processo de vacinação, em escalas de acordo com a idade, a exposição ao vírus (como no caso de profissionais de saúde) ou o histórico de doenças. Esses tiveram prioridade neste processo.

Entre outros estudantes, milhares de crianças habituadas com o ensino presencial, tiveram que se adaptar a uma nova modalidade de ensino, a educação à distância. Tal medida, colocou em destaque aspecto que já sabíamos, mas que eram até então ignorados: as desigualdades nos processos educacionais. Desigualdades plurais, porque não se trata somente no que tange a qualidade na educação, mas aos equipamentos de acesso para que possa acompanhar as aulas online, como a falta de internet, de computadores, falta de um ambiente adequado para o estudo, de alimentação, de professores ambientados com as ferramentas digitais e materiais diversos. O vírus expôs as fragilidades sociais até então veladas e ignoradas pelas autoridades governamentais. Expôs ainda tensões políticas, nacionais e internacionais, com o então presidente do Brasil, contrariando as orientações da Organização Mundial de Saúde

---

<sup>5</sup> Este marco temporal refere-se ao período de construção de escrita desta pesquisa.

(OMS), das Secretarias de Saúde e dos diversos órgãos de pesquisa, promovendo discursos de negação das ciências para multidões aglomeradas que o apoiavam, dizendo que esse vírus devastador, não passava de uma “gripezinha”. A negligência de mãos dadas com as características da necropolítica (MBEMBE, 2018, p. 146)<sup>6</sup> que assola o Estado do Rio de Janeiro e o Brasil como um todo, onde as medidas adotadas acabaram por definir as vidas que menos importam, as vidas fragilizadas pela pobreza e pela falta de investimento e de políticas públicas foram as que mais sofreram o impacto do vírus e das mortes.

Esse rio ainda em curso foi alterado pela Covid 19. É certo que essa geração se lembrará com facilidade deste período pandêmico histórico, onde além dos hábitos de higiene e cuidados intensificados, fomos orientados a permanecer em casa, a diminuir o contato familiar, a não utilizar os comportamentos afetivos e saudações que estávamos acostumados, a nos comunicar de forma remota e à distância; cuidados individuais que afetavam diretamente o coletivo.

Em meio a este novo cenário, onde parte da sociedade (aqueles com acesso à internet e equipamentos eletrônicos) manteve-se conectada “*full time*” para o trabalho, lazer, educação ou outros. A informação, que também não conhece barreiras geográficas, trouxe à pauta na imprensa mundial uma temática bastante evitada, uma ferida aberta e latente - o racismo -, através de um acontecimento, que, infelizmente, permanece comum ao povo preto, mas que, desta vez, foi filmado por uma jovem de 17 anos e mundialmente repercutido pelas mídias, onde um homem foi friamente sufocado por cerca de 9 minutos por um policial nos EUA, em 25 de maio de 2020. O nome de George Floyd, homem negro de 48 anos de idade, que foi tratado por um policial branco, Derek Chauvin, com um criminoso, por conta da lógica de genocídio do povo negro, reverberou pelo globo, trazendo consigo a divulgação de diversos nomes de pessoas negras que foram alvos do desrespeito, abuso, violência e racismo. A pandemia não impediu que inúmeras manifestações acontecessem no mundo inteiro, especialmente nos EUA. Em 2021 o policial foi condenado a 22 anos de prisão.

No Brasil, não são isolados os casos de mortes de pessoas pretas. Em 07 de abril 2019 os debates sobre racismo também ganharam notoriedade na ocasião da morte do músico Evaldo dos Santos Rosa, 51 anos, e do catador de material reciclável Luciano Macedo, 27 anos, que teve seu carro alvejado por mais de 80 tiros por militares que atiraram contra o veículo que conduzia

---

<sup>6</sup> Achille Mbembe ao inaugurar o termo Necropolítica, alerta sobre as formas contemporâneas de subjugar “a vida ao poder da morte”; ou seja, as diversas maneiras em que os governos contemporâneos ditam em suas ações àqueles que têm direito à vida ou os que estão destinados a morte.

sua família para um chá de bebê. Evaldo não resistiu, assim como Luciano, que foi alvejado quando tentava ajudar a família do músico<sup>7</sup>.

Assim como aconteceu com Floyd nos EUA, meses antes, utilizando a mesma “técnica” apresentada por policiais americanos - imobilização e sufocamento -, um segurança sufocou até a morte um jovem negro em uma rede de supermercado na zona oeste do Rio de Janeiro.<sup>8</sup> Para relatar casos de mortes de jovens negros por violência, dariam muitas páginas, mas não podemos ignorar casos como o da jovem Kathen Romeu, que aos 24 anos e grávida de seu primeiro filho, foi morta numa favela no Lins, em 08 de junho de 2021, vítima de uma “bala perdida”, por um tiro de fuzil ( que no entanto insiste em encontrar corpos negros) em confronto policial com bandidos, tese contestada por moradores e pela família da jovem. Duas vidas negras perdidas.

Os movimentos, manifestações, *lives* e outras mobilizações em prol da valorização e respeito ao povo preto cunharam o nome da luta denominada nos Estados Unidos como ***Black lives matter***, e que inspirou diversas pessoas a erguerem essa bandeira e entrarem nesta luta, aqui no Brasil intitulada “***Vidas negras importam***”. Um brado que se tornou conhecido pelas diversas gerações que vivenciaram o início deste movimento.

É certo que esse período também será lembrado na história. Período em que as violências contra pessoas negras se tornaram ainda mais divulgadas e denunciadas, período em que estudiosos, pesquisadores, escritores e tantos outros profissionais defensores e influenciadores, conquistaram as grandes mídias para falar de uma questão que assombra há séculos, a sociedade brasileira - o racismo.

Os cenários descritos acima são pano de fundo da escrita desta pesquisa que não apenas afetam e modificam o objeto desta, como eu, pesquisadora, estou inserida e vivendo de forma individual e coletiva, os impactos destes.

---

<sup>7</sup> No momento em que os militares praticaram o ato de execução de Evaldo e Luciano foram efetuados 257 disparos. Em 14 de outubro de 2021, oito militares foram condenados, o tenente que comandava a operação, Italo da Silva Nunes, cumprirá a sentença de 31 anos e os outros sete cumprirão 28 anos de reclusão em regime fechado. Ver mais detalhes em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/14/caso-evaldo-justica-condena-oito-militares-por-mortes-de-musico-e-catador-no-rio-de-janeiro>

<sup>8</sup> Como mostra a reportagem : <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/02/14/jovem-e-levado-desacordado-a-hospital-apos-gravata-de-seguranca-em-hipermercado-na-barra-rio.ghtml>

## **1 DAS REIVINDICAÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO AO SURGIMENTO DOS NEAB'S**

As políticas de ações afirmativas e lutas antirracistas, são de extrema necessidade e relevância no contexto histórico, político e social que revela o caráter estrutural do racismo na sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2012), seja de forma explícita através do genocídio de povos indígenas e do sequestro e tráfico de africanos que foram escravizados, pelas relações entre europeus e não-europeus (leia-se indígenas e negros) e pelas relações capitalistas (Hasenbalg,1979) ou de forma velada camuflada através mito da democracia racial - Ideia difundida no século XX, tendo como principal referência o escritor Gilberto Freyre que defendia a origem da sociedade brasileira a partir da integração harmoniosa das três raças: africanos, indígenas e europeus. (OLIVEIRA, 2012). Outra forma de estruturar o ideário racista vem da política de branqueamento, que consistiu no incentivo de imigração europeia que além de supostamente resolver a questão de escassez de mão de obra, causada pela Abolição da Escravidão, contribuiria para o branqueamento da população brasileira em um determinado prazo de tempo. (OLIVEIRA, 2012). Fato é que esse tratamento das discussões raciais se apresenta ainda hoje como uma pauta necessária quando se trata da sociedade como um todo. E apesar dessas discussões ganharem mais forças no período pós-abolição (1888), as questões em torno da identidade nacional e do racismo no Brasil, que geraram pesquisas, estudos, leituras e análises de dados estatísticos, se intensificaram ao longo do século XX e XXI.

Nesta perspectiva, ressaltamos algumas influências no processo de compreensão deste debate em torno do etnocentrismo europeu e do racismo no Brasil. Se por um lado, Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala* (publicado em 1933) difundia uma narrativa sobre a convivência harmoniosa e amistosa da mestiçagem brasileira e negava as tensões raciais no Brasil, por outro lado, vários pesquisadores preocuparam-se em investigar e contestar essa visão de Freyre.

Florestan Fernandes, nos anos de 1960, ao analisar as questões raciais, atribui a estas a escravidão como um marco da desigualdade e falta de oportunidades para os negros, sendo então necessárias medidas, principalmente no campo educacional, através das escolas públicas, que pudessem amenizar as desigualdades. Neste passo, outros estudos surgem através de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1979 e 1980) trazendo à tona não apenas as marcas escravagistas, mas as desigualdades econômicas e sociais como marcas históricas. Como destaca GUIMARÃES (2003, p.103)

[...] Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Valle e Silva (1980) simplesmente analisam os dados agregados, produzidos pelo IBGE, e demonstram por a mais b que as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros, ou seja, entre aqueles que se definem como brancos e como pretos e pardos (negros, na definição do ativismo negro), não podem ser explicadas nem pela herança do passado escravagista, nem podem ser explicadas pela pertença de negros e brancos a classes sociais distintas, mas que tais desigualdades resultam inequivocamente de diferenças de oportunidades de vida e de formas de tratamento peculiares a esses grupos raciais.

Hasenbalg fundamentou em suas pesquisas uma questão que está no alicerce da construção da sociedade brasileira: a diferença de tratamento e de oportunidades expressas no racismo. As oportunidades quando surgiam, eram com intenções outras, que não o benefício dos sujeitos apartados, como o caso do alistamento de escravizados nas forças armadas para lutar contra as guerras do colonizador em troca de sua liberdade, como aconteceu na Guerra do Paraguai. Sobre o passado destas e de outras questões que envolvem os conflitos raciais no Brasil, Nascimento (2016, p.59) ressalta que,

É constrangedor revolver aspectos tão ignóbeis do nosso passado histórico. Mas os afro-brasileiros precisam rever constantemente fatos como este de dar a sua vida nas guerras de um país que não os reconhecia como seres humanos e que, até os dias presentes, os mantém como cidadãos de segunda classe.

Pessoas inferiores ou “cidadãos de segunda classe”, o preto insolente ou o malandro, foi assim que as pessoas de cor negra foram reconhecidas ao longo da história deste país, marcadas por desigualdades decorrentes de preconceito vigente de “caráter não oficial” (SCHWARCZ, 1998).

Resgatar o passado escravagista que pairou sobre a maior parte da história do Brasil, trata-se de uma necessidade para entendermos as relações políticas, econômicas, sociais e interpessoais que perduram ainda hoje. Contudo, é importante a cautela, para que não se recaia em um equívoco cometido por parte da historiografia brasileira em considerar a existência de um exercício de figurantes ou de passividade por parte da população negra afrodescendente. A escravidão foi um tempo de dores, castigos múltiplos, coação até do existir; mas foi um tempo de lutas e resistências através de articulações como o suicídio, os assassinatos de capitães do mato, o aquilombamento, as revoltas e guerrilhas e organizações políticas. (CAMPOS, 2003).

Organizar-se e inserir-se nas esferas sociais, ainda que essas inserções fossem por meio de brechas, era uma forma de continuar resistindo; assim, e com o passar do tempo, as lutas se estenderam também para as esferas culturais. Neste aspecto, destacamos o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944 por Abdias do Nascimento, e a imprensa negra (destacando os jornais e revistas publicados em São Paulo no final do século XIX) foram organizações

formadoras de opinião dos Movimentos Negros brasileiros que surgiram para questionar o mito da democracia racial no Brasil ao passo que inseriam e problematizavam através das artes, da literatura e da imprensa, a inserção do negro na sociedade brasileira no pós-abolição. Seguindo as reivindicações, em um período crítico da História do Brasil, marcado pela instalação do Estado Novo<sup>9</sup>, foi formada a Frente Negra Brasileira que lutava pela afirmação dos direitos dos afro-brasileiros enquanto cidadãos, promovendo a educação e o entretenimento, sua extinção se deu junto com os partidos políticos tornados ilegais por Getúlio Vargas. Em fins de 1978, foi criado, a partir das experiências e lutas anteriores, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, que posteriormente fica conhecido apenas como Movimento Negro Unificado (MNU). Segundo HASENBALG

O movimento negro contemporâneo ressurgiu a partir de meados da década de 70, nos finais de um período acentuadamente autoritário da vida política brasileira. Como o dos movimentos sociais que afloram na mesma época, seu discurso é radical e contestador. O renascimento do movimento tem sido associado à formação de um segmento ascendente e educado da população negra que, por motivos raciais, sentiu bloqueado o seu projeto de mobilidade social. A isso deve ser acrescentado o impacto nesse grupo de novas configurações no cenário internacional, que funcionaram como fonte de inspiração ideológica: a campanha pelos direitos civis e o movimento do poder negro nos Estados Unidos e as lutas de libertação nacional das colônias portuguesas na África (HASENBALG, 1984, p.148-149).

Intelectuais e ativistas uniram-se com os militantes dos Movimentos Negros com a missão de compreender a realidade dos afrodescendentes, através da história marcada pelo racismo e articular intervenções nas mais diversas áreas para combatê-lo. Essa busca não se dá através da repetição da história até então contada, mas de uma nova interpretação diante da trajetória dos negros no Brasil. Os debates que aconteciam em vários espaços apontavam os Movimentos Negros como uma grande referência na luta antirracista. No contexto de lutas e reivindicações frente as desigualdades, surge no Brasil, em 1970 o Movimento Feminista, representando e inserindo as mulheres nos debates por direitos sociais e políticos. Entretanto, ainda que houvesse no cerne dos movimentos os debates e reflexões envolvendo gênero e raça, mulheres negras não se sentiam contempladas e sentiam a necessidade de ação conjunta entre as questões de gênero e raça. Foi então, que em 1988, a partir do I Encontro Nacional de Mulheres Negras, em Valença, organizou-se o Movimento de Mulheres Negras (MMN).

A atuação dos Movimentos Negros é ampla e diversa. Poderíamos citar importantes intervenções históricas destes, mas ressaltamos duas dessas que foram de extrema relevância:

---

<sup>9</sup> Terceira fase do Governo ditatorial de Getúlio Vargas que assumiu o governo (provisório) inicialmente em 1930, ano em que a Frente Negra foi formada.

A Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, realizada em Brasília em 1995, reunindo em torno de 20 mil pessoas e tendo como culminância o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que exigia ao Governo representado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, ações que visassem a superação do racismo e das desigualdades. Dez anos mais tarde (em 2005), as marchas continuaram em prol das políticas públicas de ação afirmativa e ficaram conhecidas como Zumbi+10.

As questões raciais e a cobrança por políticas públicas de reparação histórica, principalmente no campo educacional, também foram pautas da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro de 2001 em Durban - África do Sul, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. A Conferência definiu um Programa de Ação que afirmou que a escravidão e o tráfico de escravos foram crimes contra a humanidade, requerendo reparação histórica. Vejamos dois artigos da Sessão VÍTIMAS DE RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA da DECLARAÇÃO E PLANO DE AÇÃO da Conferência de Durban:

57. Estamos conscientes de que a história da humanidade está repleta de grandes atrocidades resultantes de graves violações aos direitos humanos, e acreditamos que, ao relembrarmos a história, podemos aprender lições que venham a impedir tragédias futuras;

58. Relembramos que o Holocausto jamais deverá ser esquecido; ([https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao\\_durban.pdf](https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao_durban.pdf). Acesso em: 20 de dezembro de 2021)

O Brasil foi um dos países signatários<sup>10</sup> do Declaração e Plano de Ação final da Conferência, contribuindo com os debates a partir de análises de dados fornecidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e apresentados pelos Movimentos Negros; dados estes que apontavam a educação como um dos setores de propagação de desigualdades (GOMES, 2011). Houve, então, a decisão de tornar as questões raciais e as políticas de ações afirmativas como um compromisso do Estado brasileiro, que deveria criar estratégias e elaborar políticas eficazes de combate ao racismo e promoção da igualdade de direitos.

---

<sup>10</sup> Segundo Sueli Carneiro, houve uma demonstração de unilateralismo dos EUA que abandonou a Conferência em apoio ao Estado de Israel, denunciado por representantes de delegações oficiais de práticas racistas e colonialistas sobre o povo palestino. O reconhecimento do tráfico de africanos como crime de lesa-humanidade foram temas que mantiveram o Canadá e a União Europeia em permanente ameaça de também abandonar a conferência. Ver: CARNEIRO, Sueli. Durban não terminou. Portal Geledés. 1912. [https://www.geledes.org.br/durban-nao-terminou-sueli-carneiro/?gclid=CjwKCAiAl-6PBhBCEiwAc2GOVAAgihjO4-smt3ecLm3RhlNo9jkizPF6JXQGhLx585bBVNMvrJILJxoCENEQA\\_vD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/durban-nao-terminou-sueli-carneiro/?gclid=CjwKCAiAl-6PBhBCEiwAc2GOVAAgihjO4-smt3ecLm3RhlNo9jkizPF6JXQGhLx585bBVNMvrJILJxoCENEQA_vD_BwE)

A Conferência foi um grande marco histórico de denúncia mundial do racismo como elemento estruturante das desigualdades entre o Norte e o Sul do planeta, uma quebra do silêncio sobre os crimes cometidos contra os povos africanos, indígenas, asiáticos e outros povos vitimados pelo colonialismo. A Declaração de Durban trouxe a revelação de uma agenda de garantias de direitos que permanece, 20 anos depois, em pauta nas lutas por reparação. Sobre o termo *reparação* é importante ressaltar que os países colonizadores só aceitaram o termo “*medidas compensatórias*”.

A força propulsora dos diversos movimentos de resistência que atuam hoje nas diferentes esferas sociais está nas conquistas alcançadas ou incentivadas pelos Movimentos Negros, cabendo um destaque para a pluralidade de organizações, de ações e intervenções destes. A história de criação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's) está entrelaçada aos caminhos percorridos pelas lideranças dos Movimentos Negros. Gomes (2017, p.9) ao se referir à ação do Movimento Negro no contexto da educação, atribuiu a este o caráter de “educador”, porque no campo educacional, especificamente, sua função não tem sido apenas a de informar, mas de ensinar e conscientizar a sociedade, na mesma medida em que exerce também a função pedagógica, gerando sempre novos conhecimentos. Neste enfoque, o Movimento Negro articula e colabora para a criação de espaços múltiplos de formação sejam eles de artes, cultura, lazer, religião ou educação, com o principal mote de superação e luta contra o racismo no Brasil.

Tendo em vista os percursos do Movimento Negro, é possível imaginar uma linha do tempo entrelaçada por influências político-sociais que afetaram diretamente as formas como parte da sociedade brasileira tem aprendido a reconhecer e valorizar a História e Cultura afrobrasileira e a combater as diferentes formas de racismo vivenciadas diariamente pelos brasileiros de pele preta ou origem indígena. Neste cenário de lutas, além das ruas, das salas de aula, dos espaços políticos e alguns segmentos da universidade pública gerou, e ainda gera, um cenário de pesquisas que produziu formulações teóricas e pautas reivindicativas que alimentou diferentes organizações dos movimentos sociais. Professoras/es pesquisadora/res, em sua maioria oriundas/os do Movimento Negro fundaram então fóruns e espaços acadêmicos (BARRETO, 2013, p.8) como o Congresso Nacional de Pesquisadores Negros (COPENE), a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e o Consórcio Nacional de NEAB'S (CONNEAB's). Esses espaços compostos por professores, pesquisadores são reconhecidos por BARRETO (2013, p.9) como:

Esses espaços e fóruns se tornaram lócus privilegiados de aglutinação, articulação, debates, propostas de estudos e pesquisas de intelectuais negros(as) e não negros(as)

que atuam com a temática das relações raciais no ambiente acadêmico e não acadêmico. Em outras palavras, constituíram-se em espaços de concentração e circulação de negros intelectuais, isto é, pesquisadores de origem ou ascendência negra que carregam uma ética da convicção da luta antirracismo adquirida ou incorporada do movimento negro e um ethos acadêmico-científico ativo, e se posicionam em prol da igualdade racial e de políticas de promoção dessa igualdade no ambiente universitário e fora dele [...]

Tais espaços organizados tornaram-se uma espécie de extensão do Movimento Negro espalhados dentro e fora da universidade e os NEABI'S surgem como instâncias formativas aglutinadoras de estudiosos e ativistas locais que promovem intercâmbios de pensamentos de diferentes espaços educativos constituintes das diferentes comunidades de aprendizagens. Aprendemos com bell hooks (2013) e com a pedagogia crítica de Paulo Freire que o aprendizado pode ser libertador, assim as comunidades de aprendizagens nos trazem as diversidades de múltiplos sujeitos, para enfrentar o racismo, o sexismo e o heterossexismo, faz-se necessário transgredir e confrontar os pensamentos consolidados nos espaços escolares e universitários. Expolar outras formas de produção de conhecimentos, diferentes do currículo eurocentrado, estas que encoraja os sujeitos brancos e não brancos a pensarem ser estas as formas de pensar universais.

Mas como definir o que vem a ser um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas e a finalidade de sua organização? Segundo a SINAPIR - Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Edital 03, 2007)

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, NEABs, são estruturas inseridas no ambiente acadêmico, dedicadas à pesquisa, à proposição e à avaliação de projetos e programas governamentais voltados à discussão das relações raciais e étnicas. Esses núcleos têm como objetivo apoiar, organizar, realizar reuniões científicas que discutam pesquisas, prioritariamente voltados à população negra, elucidando, assim, a história e a cultura dos negros brasileiros, bem como do continente africano e desenvolvendo atividades para preservar as africanidades brasileiras e **para educar relações étnico -raciais.**

O texto supracitado apresenta a razão e a finalidade dos NEAB's em consonância com a Lei 10639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao representar não apenas uma estrutura de paredes e concretos inseridas no espaço acadêmico, mas um ambiente com a finalidade específica de educar para as relações étnico-raciais através da pesquisa, das rodas de conversas, das investigações coletivas e descobertas da História e Cultura africana e afrodescendente. Ainda como outro aparato legal, o Conselho Nacional de Educação - CNE<sup>11</sup> orientou que os sistemas de ensino deveriam oportunizar a pesquisa e os debates sobre as temáticas africana e afrobrasileira. Inicialmente, foram as instituições de ensino superior as

---

<sup>11</sup> Conforme descrito no Art. 3º, § 4º da Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação.

primeiras a organizarem os NEAB's e os chamados grupos correlatos a partir do ano de 1959<sup>12</sup>. Sob a liderança inicial de professoras/es, pesquisadoras/es e militantes negras/os dos cursos de pós-graduação e com o decorrer dos anos os NEAB's, seguindo as demandas da reivindicação, reparação e valorização dos movimentos sociais incluíram os estudos da História indígena, ficando assim reconhecidos também como NEABI's (Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas), conforme informado anteriormente.

A contribuição de intelectuais negros no processo de formação dos NEAB's foi de extrema importância e relevância, principalmente por traduzir os debates e reflexão acerca da urgência de uma educação antirracista em pesquisas e conhecimentos sistematizados (OLIVEIRA, 2017), possibilitando assim que as discussões tivessem sob o olhar e criticidade não apenas do que outros escreveram sobre os negros, mas dos próprios negros contando, explanando e produzindo conhecimentos da própria história. Esses intelectuais vivenciaram o desafio de escrever e pesquisar nas áreas de ciências sociais e humanas e ao mesmo tempo enfrentaram o desinteresse e desconfiança de suas produções diante de um mercado empresarial e acadêmico que desconsideravam o tipo de conhecimento e posicionamento político explicitado por esses intelectuais. Persistir e resistir são verbos que acompanham a trajetória dos movimentos negros e seus integrantes. E foi essa persistência que possibilitou que estes militantes em campo (espaços acadêmicos principalmente) alcançassem conquistas e espaços políticos (como os NEAB's) de propagação de conhecimento e pesquisa. Neste contexto, OLIVEIRA e LINS (2014, p.381) ressaltam que,

O movimento negro nos anos de 1970 iniciou uma mobilização por afirmação de uma identidade própria e construiu alianças com o conjunto dos movimentos sociais, principalmente com os professores. Em conjunto com muitos intelectuais, nos anos de 1980 e 1990, conseguiu um lugar de disputa real sobre ressignificações de categorias e conceitos e foi mais além, começou a interferir em políticas públicas, primeiramente de forma localizada e depois em nível nacional que lhe deram um novo fôlego e novas formas de alianças políticas no século XXI.

A presença dos NEAB's nas instituições de ensino superior representou a urgência que decorre desde o período do pós-abolição nas terras brasileiras e perpassa aos tempos atuais, urgência que abrange todo o sistema educacional conforme destaca BARRETO (2016, p.53)

O sistema educacional no Brasil reproduz com frequência práticas discriminatórias e racializadas racistas. Existe um círculo vicioso que combina pobreza, fracasso escolar e marginalização social. A soma destas práticas impede o desenvolvimento dos direitos humanos, o exercício pleno da cidadania e a possibilidade de participação social, econômica, cultural e política desse segmento populacional, majoritariamente, excluído. Além disso, é inadiável a construção de um projeto pedagógico baseado nos

---

<sup>12</sup> Na Universidade Federal da Bahia, em 1959 foi criado o CEAO- Centro de Estudos Afro-Orientais. Após a organização deste, tempos depois, as Instituições de Ensino Superior públicas e particulares passaram a adotar a sigla NEAB para os demais Núcleos de Estudos.

princípios da diversidade, equidade e justiça social. São necessárias políticas educacionais que promovam o respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito.

Os NEABI's apresentam um grande potencial de formação antirracista nas instituições de ensino superior, muitas vezes como ensino complementar ou em ações extensionistas que vão além do currículo formal, já que não são todos os cursos de graduação (especificamente de licenciaturas) que possuem em suas grades curriculares uma disciplina voltada para a História e Cultura Africana e Afrodescendente e relações étnico-raciais; sendo ainda, um lugar de (auto)formação docente, um dos objetivos centrais destes núcleos está em proporcionar atividades formativas voltadas para as questões no campo da diversidade e para a educação das relações étnico-raciais, ausentes no currículo de formação inicial e formação continuada dos docentes, quebrando assim o chamado “círculo vicioso” persistente no sistema educacional brasileiro. Os NEABI's seriam, então, uma das ferramentas coletivas poderosas de combate ao racismo, ainda que esta meta transformadora pareça um tanto utópica, se entendermos, conforme explica Almeida (2019), as faces institucional e estrutural do racismo brasileiro que encontramos historicamente localizado (também) no sistema educacional brasileiro.

Em aproximadamente seis décadas, desde sua criação, os NEABI's continuam avançando em suas proposições. Atualmente, não exclusivamente nas instituições de ensino superior, mas nos institutos de ensino técnico e escolas de educação básica. É neste ponto, nesta possibilidade de um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro na educação básica que está pautado o presente trabalho. No momento presente, janeiro de 2022, filiados ao Consórcio Nacional de NEAB's, existem 200 organizações entre eles NEAB'S, NEABIS e grupos correlatos espalhados conforme as regiões do Brasil: Região Norte (40)<sup>13</sup>, Região Nordeste (40), Região Centro Oeste (40), Região Sudeste (40) e Região Sul (40). A presença destes núcleos e grupos na universidade ou, ainda, nas escolas de educação básica expressam a luta contra o conhecimento e ideologia hegemônicos (GOMES, 2019). Conforme destaca BARRETO (2013, p.10) “É nesse terreno que os NEAB's ganham cada vez mais importância e significado, tornando espaços de formação e de produção do conhecimento contra hegemônico.”

Os NEABI's tornaram-se espaços legítimos de produção de saberes, ao passo que traçam e estabelecem suas linhas de ações e intervenções nas realidades em que suas experiências acontecem. As atribuições dos NEAB's, provenientes das instituições de ensino

---

<sup>13</sup> Os números nos parênteses referem-se à quantidade de NEAB's, NEABIS ou grupos correlatos nesta região. As informações sobre os NEABIS estão disponíveis no site a ABPN <https://www.abpn.org.br/conNEABs-> acesso em 29/01/2022.

superior, foram expressas no "Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais"<sup>14</sup> e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana" do ano de 2009.<sup>15</sup> Destacando

O Art. 3º, § 4º da Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação diz que “Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases temáticas para a educação brasileira”. Principais Ações para os Núcleos de Estudos e Grupos correlatos a) Colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em educação das relações Étnicorraciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei 11645/08, quando couber; b) Elaborar Material Didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das relações Étnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004; c) Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das Secretarias municipais e estaduais de educação ou/e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática; d) Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos Sistemas de Educação; e) Manter permanente diálogo com os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial, os Sistemas de Educação, Conselhos de Educação, sociedade civil e todos as instâncias e entidades que necessitem de ajuda especializada na temática; f) Atender e orientar as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações étnicorraciais, auxiliando na construção de metodologias de pesquisa que contribuam para a implementação e monitoramento das Leis 10639/2003 e 11645/08, quando couber; (BRASIL, 2009, p.43-44)

A partir do documento acima, é possível perceber a participação dos integrantes dos NEAB's não como ouvintes ou pesquisadoras/es passivas/os, mas como sujeitos sociais (Gomes, 2019, p.111), ativas/os e colaboradoras/es de todo o processo de formação, pesquisa e produção que envolve as temáticas da educação para as relações étnico-raciais.

Os NEAB's surgem como uma das respostas à implementação de políticas públicas de igualdade racial, expressando, assim, uma preocupação de pesquisadores e intelectuais negros, de que a ciência e a pesquisa científica não estivessem restritas aos preceitos socioeconômicos, ao tratar das questões sociais, mas que fossem também inseridas as temáticas relacionadas às culturas, aos preconceitos e desigualdades quer seja de raça, gênero ou sexo (Gomes, 2010, p.495). Os territórios da ciência e da academia que, nos séculos XIX e XX, teorizavam e produziam sobre a suposta inferiorização racial por parte dos negros e paralelamente

<sup>14</sup> Ressalto que a grafia da palavra étnico-racial ao longo do texto (exceto em documentos e citações) encontra-se separada, por se tratar de um adjetivo composto pela reunião de dois adjetivos.

<sup>15</sup> Disponível em [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10206-15-plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-dasrelac&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10206-15-plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-dasrelac&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192)

reforçavam a lógica da supremacia branca, foram ocupados por estas/es intelectuais e pesquisadoras/es negras/os com uma visão decolonial, ou seja, “[...]que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes[...]” (Walsh, 2009, p. 24), visão esta que se contrapõe os padrões de conhecimentos baseados na visão eurocêntrica e na racialização.

O contexto político brasileiro de 2019 a 2021, onde se destaca a figura do presidente da República, tem sido marcado fortemente por ideias negacionistas. Teorias científicas são reduzidas e questionadas, assim como fatos, eventos e períodos históricos são reinterpretados à luz de ideários fascistas. Sujeitos que estão diretamente envolvidos em lutas e mobilizações sociais são abertamente atacados, ridicularizados e menosprezados, vivemos situações de disputa de narrativas, onde esses comportamentos e ideias negacionistas visam convencer e penetrar em uma parcela da população e golpear direitos e instituições democráticas. Entretanto, ainda que as ideias negacionistas permeiem os discursos, estas não apagam memórias, não apagam a História, os fatos, os registros.

No contexto desta pesquisa, por mais que vários discursos políticos atuais neguem a escravidão e as marcas profundas deixadas por ela, faz-se necessária a retomada histórica para a compreensão das desigualdades do tempo presente que assolam a população brasileira, principalmente no que se refere a educação das relações étnico-raciais. E neste movimento de educar através dos percursos, das memórias e, principalmente, das novas possibilidades, que apesar dos representantes políticos da era Bolsonaro e das ideias por eles propagadas, o mito da democracia racial vem sendo amplamente discutido e desconstruído na academia e nas mídias, alcançando também as camadas populares.

Os anos de 2020 e 2021 têm sido palco de muitos movimentos de resistências que se espalham nas mais diversas áreas e teve a internet (redes sociais, blogs, sites, *lives*, etc.) como espaço privilegiado de disputa ideológica. A luta e combate às desigualdades sociais/raciais ainda é extensa e pesada, mas esta não estagnou. No decorrer do ano de 2020, testemunhando o número elevado de mortes de pessoas negras, seja pelo novo coronavírus ou por forças militares que atuam com repressão e extermínio, diversas vozes de coletivos, lideranças e representantes dos Movimentos Negros se juntaram e divulgaram nas principais redes sociais o “Manifesto da Coalizão Negra por direitos, por um 2021 verdadeiramente antirracista”<sup>16</sup>. Neste manifesto, a frase “nenhum passo atrás” resgata a trajetória histórica e social percorrida até

---

<sup>16</sup> YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=ITdOuqHlMM>

aqui, percurso marcado pela insistência dos que vieram antes de nós, dos que não deixaram de acreditar que “enquanto houver racismo não haverá democracia” - outra frase potente dita no mesmo manifesto.

Como título deste trabalho, destaca-se a questão dos NEABI's espaços de problematização e aprendizagem dos processos históricos e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros: nesse contexto, compreende-se a importância de reconhecer e valorizar esses processos, a partir da busca de possíveis fontes que possam revelar o que foi ocultado, negado ou desvalorizado na História e para que se cumpram os objetivos de reconhecimento, valorização e recuperação referentes à História e Cultura africana e afro-brasileira, descritos em alguns dos aparatos legais e em políticas de ações afirmativas, o resgate de identidades outras isentas do teor puramente eurocêntrico, se faz necessário e indispensável. Um resgate que também é cultural, são assim, “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem do nosso sentimento de ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e acima de tudo nacionais” (HALL, 2006, p. 8). Sendo assim, há que se pensar na identidade cultural como fruto de processos históricos e não algo que está apenas na essência.

### **1.1 NEAB na educação básica: Possibilidades e desafios**

É comum recorrermos a visão ilustrativa de uma pirâmide quando o assunto são as características políticas, sociais e econômicas construídas ao longo da História. Esse símbolo é usado para representar relações de poder, principalmente na história antiga. Como um exercício de recursividade, podemos inferir que a base era quem dava o suporte às sociedades, quem sustentava economicamente e politicamente aqueles que estavam no topo da pirâmide. Entretanto, neste trecho do trabalho, a base representa desde 1988 na Constituição Federal a educação básica brasileira, sendo caracterizada no sistema pela obrigatoriedade de oferta por parte do Estado, composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. É neste ponto que levantamos o questionamento: Se a educação básica constitui uma importante etapa do processo educativo brasileiro, sendo obrigatória e de oferta gratuita à população, por que as políticas de ações afirmativas se concentraram com maior engajamento do Estado, através de políticas públicas, no ensino superior?

Na parte introdutória deste trabalho, ao trazer como parte integrante a minha história pessoal, ressaltei que o fato de me reconhecer como pessoa negra surgiu no ensino superior. Mas, por que aguardar essa etapa educativa se grande parte, principalmente da população preta

brasileira, apesar das políticas de cotas, ainda não está quantitativamente presente (acesso e permanência) nas instituições de ensino superior? Sobre este ponto, demonstrando o acesso ao ensino superior no Brasil, SILVA (2020, p.7) destaca:

Mesmo com a recente expansão, a educação superior continua a ser uma etapa muito seletiva da educação no país. Impressiona o registro de que, na década de 1960, por exemplo, 95% daqueles que haviam concluído ensino superior eram brancos (Ribeiro e Schlegel, 2015). Para a população negra, mesmo mais recentemente, o acesso sempre foi mais restrito. Apenas dois em cada cem jovens negros de 18 a 24 anos frequentavam ensino superior em 1995, enquanto nove em cada cem brancos o faziam. Além disso, sobre os que ingressavam, dadas as condições socioeconômicas, ainda pesava a conciliação dos estudos com o trabalho de modo ainda mais acentuado.

A análise de dados de pesquisas recentes, nos indica a situação referente ao nível de instrução da população brasileira no ano de 2017, conforme destacam as tabelas abaixo.

**Brasil: pessoas de 25 anos ou mais de idade (mil pessoas) por cor ou raça, segundo nível de instrução (2017)**

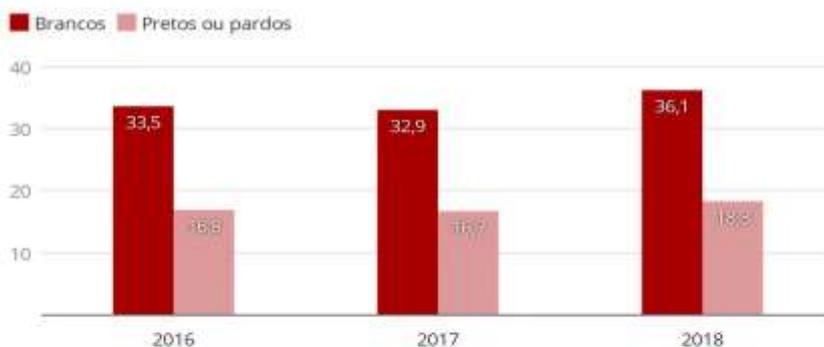
Nível de instrução (NI)	Total <sup>a</sup>	Branco			Negro		
		Número	NI (%)	Grupo (%)	Número	NI (%)	Grupo (%)
<b>Total</b>	<b>131.646</b>	<b>60.093</b>	<b>45,6</b>	<b>100,0</b>	<b>70.345</b>	<b>53,4</b>	<b>100,0</b>
Sem instrução	9.450	2.684	28,4	4,5	6.695	70,8	9,5
Fundamental incompleto ou equivalente	44.442	17.485	39,3	29,1	26.679	60,0	37,9
Fundamental completo ou equivalente	11.193	4.985	44,5	8,3	6.129	54,8	8,7
Médio incompleto ou equivalente	5.833	2.244	38,5	3,7	3.544	60,8	5,0
Médio completo ou equivalente	35.236	16.306	46,3	27,1	18.643	52,9	26,5
Superior incompleto ou equivalente	4.804	2.602	54,2	4,3	2.145	44,7	3,0
Superior completo	20.690	13.787	66,6	22,9	6.509	31,5	9,3

Fonte: PNAD Contínua/IBGE.  
Elaboração da autora.

Nota: <sup>a</sup> Inclusive as pessoas que se declararam indígenas, amarelas e ignoradas.

### Jovens de 18 a 24 anos no ensino superior (%)

Compare a evolução das taxas da população que estava cursando ou já tinha terminado a graduação em 2018, por raça/cor



Fonte: IBGE - Síntese de Indicadores Sociais 2019

É possível observar na tabela e no gráfico acima, que o número de pessoas negras que cursam de forma completa ou incompleta o ensino fundamental e o ensino médio é maior do que aqueles ou aquelas que cursam o ensino superior. Não é difícil inferir sobre os motivos que levam jovens negros e negras a não conseguirem entrar ou, ainda, permanecerem no ensino

superior, entre eles a necessidade de trabalhar e colaborar no sustento da família. Diante dos dados apresentados, segue o questionamento diante das principais políticas de ações afirmativas serem efetivadas no contexto da educação superior, quando muitos, principalmente da população preta, não chegam a esta etapa de ensino. Tal questionamento não invalida essas políticas, elas são importantes e funcionam como elemento de reparação, no entanto faz-se necessário que projetos sejam desenvolvidos no ensino básico, que apesar de ser obrigatório, também apresenta problemas quanto à permanência de crianças, jovens e adolescentes, devido as condições de vida e ao não enfrentamento do racismo nos currículos e práticas educativas, que se tornam excludentes.

São muitos autores (e autoras) e pesquisadores (pesquisadoras) que destacam a importância do educar para as relações étnico-raciais desde a infância. O início da educação básica se dá na educação infantil, fase escolar que contempla crianças de 0 a 5 anos; fase esta que apesar das vastas produções acadêmicas e pesquisas ainda necessita de ações políticas, como destaca ROSEMBERG (2012). Entretanto, por se tratar do início do processo de formação identitária e de amplas relações de socialização coletiva, este segmento da educação básica deveria receber atenção e investimentos. ROSEMBERG ainda ressalta que,

A importância de instituições educacionais na vida de crianças, particularmente das pequeninas, pode escapar aos adultos que têm autonomia de locomoção, que têm liberdade de ir e vir. Crianças pequenas, bebês, são populações cativas, cuja locomoção depende de adultos. Se não dispuserem de espaços alternativos à casa, viverão seus anos de pequena infância nas condições restritas do domicílio. Essa seria uma das razões para a necessidade de que, particularmente, as creches sejam de boa qualidade. (Rosemberg, 2012, p. 21)

A realidade, principalmente brasileira, aponta que os investimentos na educação infantil, no que tange à construção de creches e pré-escolas com qualidade de espaço e mobílias, formação de professoras/es, ofertas de atividades extracurriculares adequadas às faixas etárias são mais inferiores que os investimentos direcionados aos alunos de educação superior e pós-graduação. O motivo desta falta de investimento na educação infantil, pode nos soar óbvio diante de discursos como “um bebê ou criança pequena não precisa de tanto” ou “eles são pequenos”; mas, na verdade, esses discursos justificativos, apresentam uma característica social onde “as ideologias de gênero e de idade valorizam o padrão adulto e masculino associado à produção e administração da riqueza, e não à produção e administração da vida” (ROSEMBERG, 2012, p. 23). Na trajetória da construção cidadã, foram as crianças o último subgrupo a adquirir legalmente seus direitos reconhecidos, além da concepção destes como sujeitos sociais (BOBBIO, 1992).

Compreendendo a importância da infância e da educação infantil no processo de construção cidadã e em consonância com as temáticas desta pesquisa, pensemos sobre a atuação dos movimentos sociais e os dispositivos legais que alteraram as formas de agir nas escolas, como as referidas Leis 10639/03 e a 11645/08 que direcionam as ações de obrigatoriedade quanto o ensino da história e cultura africana, afrodescendente e indígena às escolas de ensino fundamental e médio, onde consideram-se as crianças a partir dos 6 anos de idade. Neste contexto, ROSEMBERG (2012, p. 35) questiona

Antes dessa idade, as crianças estariam em limbo identitário? As pesquisas (particularmente norte-americanas) vêm mostrando, de modo recorrente, que, em torno, aproximadamente, dos 4-5 anos as crianças já desenvolveram algum tipo de conceituação ou identificação racial (Fazzi, 2004). Porém, é como se não tivéssemos crianças antes dos 7 anos, escolas antes do ensino fundamental, ou que fosse possível referir-se à identidade étnico-racial apenas a partir dos 7 anos de idade.

Tal questionamento é bastante pertinente e nos faz refletir sobre a importância do educar para as relações étnico-raciais já na base, na gênese do processo de auto-identificação e construção de identidade racial coletiva. Neste ponto, trago um relato de uma aluna da classe de alfabetização da escola que leciono, com seus 6 anos de idade, recém completos, ao ouvir a história “Chapeuzinho e o Leão faminto” do autor e ilustrador Alex T. Smith, assim que mostrei o livro e ela se deparou com a capa, soltou (com entusiasmo): “professora, a Chapeuzinho é marrom como eu e você!”.

Compreender a educação infantil como etapa a não ser ignorada e por isso não pesquisada, requer a ruptura com o campo hipotético, de como uma criança pequena se enxerga enquanto sujeito, como ela conhece e reconhece o mundo ao seu redor. É necessário ainda, investir na quebra do silêncio por causa do desconhecido (ROSEMBERG 2012, p. 36). O processo que levou crianças negras e pobres a terem acesso à educação infantil é marcado pela luta pela redução da pobreza, já que antes esse acesso era maior entre crianças brancas e em melhores condições econômicas. Crianças negras e pobres eram matriculadas nas creches e pré-escolas para que seus familiares pudessem trabalhar. Existiam/existem em menor número de estabelecimentos de ensino públicos, que foram durante muito tempo vinculados, enquanto atendimento à população, às secretarias de assistência social e não tinham exigência de formação de professores para atuação junto às crianças, uma vez que esses espaços eram entendidos especialmente como um lugar de guarda e o poder público negligenciava a formação integral dos pequenos. Mas, atualmente, há ainda muito que se refletir quanto a qualidade dos espaços criados, uma vez que o investimento público nestes ainda é muito baixo. (CAMPOS et alii, 2011).

SARMENTO (2007) aponta que a partir da categoria de infância pode-se identificar elementos que distinguem crianças de adultos e ao mesmo tempo, esses elementos aproximam todas as outras crianças na mesma categoria-infância. A infância é um período cronológico que vai do nascimento até os 12 anos de idade. Neste período, conforme organização da educação básica, estão contemplados os segmentos da educação infantil e do ensino fundamental I (anos iniciais), perpassando ainda o início do ensino fundamental II (anos finais) (6º ano). Quando o recorte, sobre infâncias, contempla as crianças negras, é possível identificar nas pesquisas que tratam este tema, o destaque para as perdas, atrasos e faltas. NOGUERA (2019, p. 12) ao mencionar o trabalho de Míghian Danae Nunes completa,

Ela observa que os estudos sobre infância negra tendem a enfatizar muito mais os problemas, insucessos, fracasso escolar, dados de exclusão social, privações de diversos tipos relativos às crianças negras. Como já foi dito, para além da denúncia; interessa-nos a pronúncia.

Das “denúncias” muitas já foram exploradas, enquanto pesquisa e escrita, mas quais seriam as “pronúncias” efetivas diante de um trabalho pedagógico de qualidade na educação básica, contemplando as infâncias e ainda, na perspectiva das relações étnico-raciais, poderiam ser destacadas? A pergunta ecoa na mente de uma professora em constante formação e que muito se vê na pesquisa, ao passo que conhece entre seus pares, docentes que desenvolvem em suas turmas de educação básica, um trabalho coerente e de extrema qualidade. Há quem ainda não encontre o caminho para desenvolver práticas pautadas na coerência e qualidade, mas, ainda que de forma quantitativamente tímida, há os que persistem neste foco.

Ao tratar sobre as infâncias, NOGUERA (2018, p.3) nos convida a pensar a partir do que chama de “ética afroperspectivista – formada pela leitura das filosofias ubuntu<sup>17</sup> e teko porã<sup>18</sup>”, sobre a infancialização, um termo que trata a infância enquanto conceito filosófico representando nas culturas (africanas e indígenas) diferentes modos e possibilidades de viver a infância pela infância. Diante do exposto, para Noguera (2017, p.410), a roda tão presente na infância e em alusão aos movimentos (da capoeira, jongo, cantigas ...) serviria como uma

---

<sup>17</sup> Na perspectiva do ubuntu de acordo com Dirk Louw (2010), psicólogo e filósofo da África do Sul, numa entrevista concedida por e-mail à IHU On-Line, ele destaca que as pessoas deveriam saber que no mundo não vivemos isolados “uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas, ou eu sou porque nós somos. Ser humano significa ser por meio de outros”. Nesse sentido ubuntu fala do respeito pelos outros, empatia e partilha, esse conceito permite-nos pensar na capacidade de sermos indivíduos unitários e plurais ao mesmo tempo. (SOUZA et al. 2018, p.400)

<sup>18</sup> A filosofia teko porã ensina que durante a infância que se aprende que não estamos distantes de outros seres sensíveis e podemos conversar com cada um deles. De acordo com Benites, dentro dos contextos guaranis, as crianças descobrem que não estão filiadas apenas aos seus parentes humanos. Mas, fazem parte de uma realidade mais vasta que inclui outros animais, vegetação, rios, estrelas, sol, lua, etc. (NOGUERA, 2018, p.635)

espécie de metodologia, indicando que “A roda inclui, alinhando lado a lado os mais diferentes tipos de visões de mundo. A roda é base para uma escola pluralista [...]”, essa afirmação abre espaço para a discussão sobre a visão eurocêntrica tão presente nas escolas. Ao mesmo tempo, a roda não representa apenas o lazer ou as comemorações, mas, considera que os conflitos que são inerentes das relações sociais, podem servir de ganchos para a busca de alternativas coletivas para as soluções deste. Como metodologia, a roda giraria em prol da produção de conhecimentos múltiplos.

Desta forma a concepção de infância não está correlacionada apenas a uma visão desenvolvimentista, que a concebe como etapa anterior à maturação ou como uma fase a ser superada e sim como possibilidades de ser. A esta visão valores civilizatórios incomuns em muitos trabalhos sobre as infâncias, NOGUERA (2017, p.412) acrescenta

Nossa hipótese, vale sublinhar que é uma aposta ainda em construção, pretende sugerir que a introdução de abordagens históricas e de culturas afro-brasileira, africana e dos povos indígenas promove uma “pedagogia polirracional” rompendo com a “pedagogia monorracional” da linha abissal. Pois bem, a infância emerge e se conserva justamente na primeira perspectiva. No terreno da monorracionalidade pedagógica, a infância é recusada e vista como algo a ser superado. Os valores civilizatórios são descritos como “a superação da infância da humanidade”. Entretanto, nossa hipótese é que justamente devemos mergulhar na infância para promoção de lógicas e racionalidades diferentes.

No contexto da proposta afroperspectivista, o processo do educar estaria relacionado ao objetivo de manter a infância viva e ativa, contrariando a concepção de que a infância está vinculada a ideia de futuro melhor e ressaltando a importância de viver essa infância múltipla no presente. Caberia então às escolas agir de forma que crianças e adolescentes não deixassem de habitar o presente de cada fase, com criatividade e interesse por descobertas. A proposta da ética afroperspectivista está presente nas produções autorais de Noguera que retratam a infancionalização através dos personagens *Nana* e *Nilo* em aventuras que perpassam a literatura infantil e as mídias audiovisuais.

Um conhecido provérbio africano, sem menção divulgada de sua origem, talvez pela tradição oral largamente difundida entre as populações africanas, indica que “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Tal conclusão, pode nos levar a diferentes interpretações, entre elas, a questão da coletividade. Uma criança que se desenvolve apenas no seio familiar primário, em casa, deixa de experienciar conhecimentos múltiplos e compartilhados que a convivência em comunidade oferece. Mas para que esses conhecimentos sejam oportunidades eficazes de aprender, torna-se necessário entender o que é a infância, como as crianças aprendem e como favorecer essa aprendizagem sem tendenciar às práticas que estão

no auge do movimento “pedagogês”, mas que não condizem com a cultura local e com a realidade das crianças atendidas.

Há que se compreender que não há o modelo ideal para que a aprendizagem significativa seja alcançada, entretanto o compromisso com a criança, com o próprio aprendiz, é um caminho bastante relevante a ser seguido, junto a este, tendo como aliados a pesquisa, estudo e a sensibilidade. Um adendo relevante neste ponto nos faz refletir, quantas crianças que no período da pandemia, onde o isolamento foi princípio de sobrevivência e freio para o contágio, estão descobrindo novas formas de aprender e compartilhar longe de seus pares. É certo que não deixam de aprender estando em casa, especialmente àqueles que têm a oportunidade de estar em um lar seguro e adequado, com a alimentação em dia, com aparatos de higiene e proteção. Usamos o pronome demonstrativo (aqueles) por entender que estar neste lugar de segurança e conforto é um privilégio que não é garantido a todas as crianças, principalmente às negras e pobres.

Compreender que as crianças dos primeiros segmentos da educação básica aprendem mais através da interação do que com as linhas intermináveis do quadro branco é pensar novas possibilidades e estratégias voltadas para esta fase escolar. Existem valores essenciais que não podem ser dispensados, a estes TRINDADE (2005, p.30) denominou “valores civilizatórios afro-brasileiros”, que destaca a África, os africanos e afrodescendentes em suas diversidades, como propiciadores de “valores civilizatórios” que se apresentam como “Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração”. Esses valores giram em torno de aspectos como a oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade e cooperatividade; tais aspectos aparecerão exemplificados nas práticas descritas nos capítulos posteriores e na proposta do produto educacional.

Experimentar através do convívio e das trocas, sejam essas com os pares, com a cultura ou com o meio, são aspectos imprescindíveis no processo de aprendizagem das crianças que se encontram na educação básica. Diante do exposto, ressalta-se que

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas, com o meio e a cultura, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio principalmente da ação lúdica, explicitam sua condição de vida, seus anseios e desejos. Na vida real não há simplificações – tudo acontece ao mesmo tempo. No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam-se das mais diferentes linguagens e exercem a sua capacidade de pensar e elaborar hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. O conhecimento não constitui cópia da realidade, mas é fruto de intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (DE CARVALHO, 2012, p.96)

A construção identitária está no cerne deste movimento de interação com as pessoas, com o meio e com a cultura resultando num constante e complexo processo de formação humana (Arroyo, 2000; Bruner, 2001). E é na escola onde estes conhecimentos acontecem, para além de saberes acadêmicos, os saberes também oriundos das relações, que não são apenas criadas, mas são reproduzidas e legitimadas. Aqui se enquadra a discriminação e racismo, ambos reproduzidos no contexto escolar (TRINDADE 1994, p.10). Tal processo identitário iniciado na educação infantil deve ser continuado ao longo da vida escolar e adaptado conforme os desafios etários de cada segmento.

GOMES (2002, p.41) escreve sobre como a “trajetória escolar” influencia diretamente na construção da identidade, principalmente de crianças negras; construção que abarca não apenas a cultura, mas os sentimentos e o corpo. Na primeira fase da infância, considerando o período de 0 a 3 anos, a preocupação com a saúde corporal e suas potencialidades são expressas em atividades físicas que envolvem os atos de correr, saltar, pular etc. Há também a preocupação e investimentos em atividades de coordenação motora ampla e fina, afinal, com o exercício de coordenação motora fina, o processo de escrita é facilitado. As fases da infância avançam e aos poucos a questão corporal se restringe às aulas de educação física ou artes. Mas como foi trabalhado nessas fases, o simbolismo que o corpo negro carrega? Quais são as percepções de crianças da educação infantil e ensino fundamental sobre seus corpos? Muitas crianças negras, ao perceberem seus corpos retratados em uma imagem de livro, ainda se deparam com um corpo açoitado e violentado no contexto de escravidão contrapondo-se ao corpo branco em posição de superioridade, saúde e beleza. Neste momento, perceber seus traços físicos enquanto crianças negras nos corpos marcados pela violência e exploração, pode ser um exercício traumático se não houver intervenção, discussão sobre padrões de beleza e estratégias variadas que, podem não ser facilmente encontradas, mas que existem.

Para meninas negras, essa discussão sobre identidade e corpo, perpassa diretamente a questão do cabelo. GOMES (2002, 2006) escreve especificamente sobre o cabelo crespo e embora seu campo de escrita tenha sido os salões de beleza, em diversos momentos dos discursos das mulheres entrevistadas, o ambiente escolar aparecia como um lugar onde as tensões identitárias aconteciam a todo tempo, através dos apelidos por parte de colegas de turma ou da não intervenção por parte da escola diante de situações de discriminação racial. A escola inevitavelmente assume uma postura de uniformizar. Essa postura não se restringe aos recortes de pano iguais para todos, mas também às características estéticas. Para frequentar a escola é necessário estar esteticamente apresentável e quem indica o que isso significa, é a própria escola, reproduzindo valores e estereótipos sociais. Em 2018, foi noticiado um caso em uma

escola localizada na zona oeste de São Paulo (SP) onde uma professora, na saída da escola, conversa com a mãe de uma aluna - uma criança negra de 4 anos - sobre a possibilidade de a mãe alisar, prender ou trançar o cabelo da menina, a professora alegava que as demais crianças não estavam adaptadas ao cabelo da menina sempre solto<sup>19</sup>. A postura da professora nos remete ao que escreve Nilma Lino Gomes,

Se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despenteada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola essa situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. (GOMES, 2002, p.45)

De forma direta ou indireta, ignorada ou silenciada, as ações e relações estabelecidas no interior da escola expressam o que esta estende sobre o que é ser negro/negra. As formas de expressão estão presentes nas relações de afeto, nos materiais didáticos utilizados, nos projetos e celebrações ou nas imagens expostas em murais. Cabelos presos em sinal de higiene, corpos quietos em sinal de respeito e boca fechada em sinal de atenção ao conteúdo. Estar na sala de aula é um grande desafio, o lugar de escrita é um lugar de vivência e o que se pretende no contexto de pesquisa-ação é contribuir para reflexões sobre práticas que precisam ser questionadas a fim de romper com a discriminação e racismo no ambiente escolar. GOMES (2002, p.46) utiliza um conceito comum à língua portuguesa para alertar sobre a presença de “sinais diacríticos”, que estão presentes no ambiente escolar como “demarcadores da diferença”, onde crianças e adolescentes estão expostos a partir do momento em que estes deixam de conviver exclusivamente com o ambiente domiciliar e pessoas mais próximas desse ambiente e passam a partilhar de tensões do ambiente público (entre eles, a escola).

Há quem defenda que crianças não são racistas. Talvez o verbo (ser) possa causar um efeito superlativo, que de fato acarreta na negação. Mas a questão é que as crianças reproduzem os comportamentos e conceitos socialmente construídos e adquiridos, desde os primeiros anos de vida, desde o início de sua interação com o outro. Quando a escola nega este fato ou se silencia diante de situações que envolvem o racismo, sejam elas nas dimensões de estudantes/estudantes, estudantes/professoras/es ou outras quaisquer, contribui para a perpetuação do racismo neste ambiente. Sobre essa questão, CAVALLEIRO (1998) alerta,

---

<sup>19</sup> Reportagem veiculada em <https://noticias.r7.com/sao-paulo/professora-pede-para-crianca-de-4-anos-prender-ou-alisar-o-cabelo-06092018>

Pode-se entender, então, que uma despreocupação com a questão da convivência multi-étnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a construção de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência desse questionamento pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos à sua volta. (CAVALLEIRO, 1998, p27)

É necessário que nos ambientes de convívio de crianças e adolescentes, sejam oportunizadas práticas de diálogos onde as questões relacionadas à identidade, corpo e cultura possam estar presentes e ao alcance de questionamentos e trocas. Essa importância se dá para que crianças negras não sejam submetidas a imagens de inferiorização e subalternidade relacionadas a sua identidade. Para tanto, é imprescindível que no processo de construção identitária sejam atribuídos valores positivos em relação a si próprio e ao grupo étnico pertencente, valorizando ainda sua cultura.

Quando trazemos a situação do silenciamento ou da negação do racismo no espaço escolar, essas atitudes podem estar relacionadas ao receio de lidar com o que ainda é desconhecido. Para conhecer é preciso deixar o lugar de conforto, as aprendizagens ou não aprendizagens adquiridas até o momento sobre as questões étnico-raciais que envolvem a sociedade brasileira. Há também os que minimizam ou reduzem a história e a cultura africana e afrodescendente às datas comemorativas (como o 13 de maio ou o 20 de novembro) ou a situações descontextualizadas para que, entendendo ser uma obrigação, apresentem atividades isoladas para as crianças. CAVALLEIRO (1998, p.92) em entrevista com professoras na educação básica, recolhe o relato de uma professora em relação às práticas de educação étnico-raciais

“Eu sempre falo da história do negro. Mas só em relação à data comemorativa. Para não ficar cansativa a gente fala que as flores têm raça, que os animais têm raça. (...) A gente aproveita para lidar com as datas comemorativas, por exemplo, o Dia da Abolição. Ao invés de trabalhar, necessariamente, o negro, a lei Áurea, aquela coisa toda, a gente vai no dia das raças, pode ser uma criança de cor, um loiro... A gente pode até pegar as raças de animais: uma cobra, um bicho diferente, um jacaré, um cachorro, raças de forma geral. Pode ser de aves: uma ave de um jeito outra de outro. Então, a gente trabalha todas as formas. Senão, fica uma coisa muito cansativa. Porque só falar do negro, do branco fica muito cansativo. Agora, se trabalhar animais, aves... A raça pode ser também trabalhada nas plantas, uma planta diferente da outra, uma rosa...”

Se a escola é concebida por parte de gestores, coordenadores e professores como um espaço neutro, livre de preconceito, onde as relações acontecem de forma tranquila e harmoniosa, concepção esta que contribui e reforça o racismo institucional, não haverá empenho e pesquisa para a realização de práticas efetivas que almejem a redução da

discriminação racial. Faz-se necessário um olhar atento e sensível e mudanças curriculares, estruturais e comportamentais para que o ciclo da discriminação seja rompido dentro da escola. Ao invés de negar as diferenças, torna-se indispensável a aproximação da escola com a realidade do aluno, com suas experiências outras, fora da escola e sua bagagem cultural familiar, componentes de um currículo invisível (MOURA, 2005, p.72). A falta de diálogo e de práticas que contemplem a diversidade racial, junto às questões de vulnerabilidade social têm sido os principais motivos para que crianças e adolescentes se afastem da escola (GONÇALVES, 2014).

A adolescência, fase em que se encontram alunos do ensino fundamental II (anos finais) e ensino médio, é um período bastante conturbado da vida destes, uma fase em que conflitos internos e externos se apresentam com frequência. Para os adolescentes negros esses conflitos esbarram ainda com a questão da violência e das desigualdades sociais, explícita através da sua inserção no que se refere à escola como um lugar desinteressante, por não se perceber contemplado em sua realidade e cultura (Gonçalves, 2014) e acaba abandonando os estudos. Quando na escola, além dos conteúdos acadêmicos, os jovens deveriam estar dialogando e construindo na relação com os outros a sua subjetividade, como reforça GOMES (2002, p.47) “É nesse sentido que o olhar sobre a adolescência dos sujeitos negros se faz importante. A adolescência é um dos momentos fortes na construção da subjetividade negra.”

Para que o presente trabalho não incorra na gafe da generalização, é preciso ressaltar que há um movimento cada vez mais crescente de educadores e gestores com o educar para as relações étnico-raciais e este movimento está impresso em diversas pesquisas acadêmicas, principalmente depois de 2003 (ano da lei 10639), que se interessaram em discutir sobre o racismo e a importância da educação antirracista. <sup>20</sup>Essas militâncias que não têm apenas demarcado lugares em *lives* e palestras, mas têm transformado o conhecimento adquirido em “pronúncias” (NOGUERA 2019, p. 12). E para que novas práticas possam ser incentivadas e possibilidades de intervenções sejam adotadas é importante conhecer experiências outras, daqueles que já caminham no processo que se almeja ingressar.

## **1.2 Entre desafios e possibilidades: os NEAB's no chão da escola**

---

<sup>20</sup> Silva (2018). Neste artigo, escrito por **Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**, traz revisão de 38 artigos, 7 teses e 51 dissertações da área de educação publicados entre 2003 e 2014. Foram pesquisas dedicadas aos temas referentes às relações étnicorraciais.

Se por um lado o silêncio em torno do trabalho com as relações raciais no contexto da educação básica é gerado talvez pelo desconhecimento ou pelo posicionamento político de negar a necessidade e relevância deste trabalho, por outro lado o estudo, a formação continuada e a pesquisa estimulam a quebra de paradigmas e, principalmente, do silenciamento. Neste ponto, nos reportaremos às experiências concretas da formação dos NEAB's em escolas da educação básica. As experiências mencionadas a seguir, constam neste ponto da pesquisa como apresentação; elas retornarão no capítulo III através das narrativas e análises.

A formação do NEAB Ayó, da Escola Municipal Clementino Fraga, localizada na zona oeste do município do Rio de Janeiro, no Bairro de Bangu, foi encaminhada a partir de situações vivenciadas no cotidiano escolar, comportamentos e posicionamentos de cunho racista observados por um professor, que sensível e atento ao que observava ao seu redor, utilizou como ferramentas a sua experiência pessoal, sua formação enquanto professor de História e as pesquisas, naquele contexto, recentes sobre a História e Cultura Africana para iniciar rodas de conversa com alunos do ensino fundamental I da escola (crianças entre 7 e 11 anos). O professor Gustavo Pinto Alves da Silva<sup>21</sup> em menos de um semestre em que começou a lecionar na escola, percebeu a urgência de um trabalho efetivo com as questões étnico-raciais. As conversas com os alunos, que levavam para os debates em aula suas experiências pessoais e familiares no decorrer do tempo, foram tomando proporções que já não cabiam no tempo cronológico da aula. Os intervalos passaram a ser extensões das temáticas discutidas em sala, conforme destaca SILVA (2019, p.4)

Os debates colocados pelos alunos a respeito da população negra, bem como as práticas racistas praticadas contra os colegas, levaram um grupo de alunos a demandarem das minhas aulas um espaço para trocas sobre o assunto. Utilizamos o intervalo do recreio para isso. Neste momento, ainda que para um grupo pequeno, posso afirmar que a temática das relações étnico-raciais e da história afro-brasileira e africana, começava a ser construída a partir de um novo olhar. Um olhar de libertação e identificação de suas heranças.

A questão do “novo olhar” relatada no trecho acima, denota a surpresa dos alunos diante da aprendizagem (ou não) sobre as questões raciais até então por eles vivenciadas no ambiente escolar. Apesar da procura e interesse dos alunos por conhecer mais, resgatar memórias

---

<sup>21</sup> Gustavo é Professor II da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos, Demandas Populares - PPGEduc - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos, Contemporâneos e Demandas Populares- PPGEduc - pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Apresentou no COPENE (Congresso de pesquisadores negros) de 2018 um trabalho sobre sua experiência com o NEAB Ayó, tema que também compõe sua dissertação de mestrado.

históricas apagadas ou desconhecidas, não houve de pronto um efetivo apoio ou interesse da gestão escolar em exercício (2011) em investir em projetos ou espaços de trocas. Foi necessária a mudança de gestão, em 2015, para que o NEAB Ayó fosse estruturado na Escola Municipal Clementino Fraga, nesta ocasião, com o apoio da nova gestão eleita (diretores e coordenadores), professores, funcionários e alunos, estes do 4º e 5º ano, que voluntariamente se inscreviam, tendo inicialmente limite de vaga, devido à disponibilidade de espaço físico. Criado em 10 de abril de 2015, a partir da iniciativa do professor supracitado em conjunto com outros professores que dividiram com este a coordenação do grupo, o NEAB Ayó teve como desafio inicial a pesquisa e debates sobre a população negra no contexto histórico-social e dentro da escola, já que o pano de fundo destas pesquisas e debates, eram os conflitos raciais que eclodiam frequentemente no interior da escola.

Das pesquisas surgem novos conhecimentos e é deste conhecimento e do contato com as palavras de origem africana, que as crianças, sujeitos ativos e pesquisadores locais, escolhem o nome do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros da Escola Municipal Clementino Fraga- NEAB **AYÓ**, uma palavra da língua/idioma africano Yorubá, que significa **alegria** ou **felicidade**. Se antes, conforme relato do coordenador do Núcleo de Estudos - no capítulo 3, retomaremos suas narrativas - as crianças trabalhavam com a História e Cultura africana e afrodescendentes apenas em datas comemorativas, as práticas e vivências no NEAB Ayó possibilitaram ampliação dos saberes, passando a reconhecer e conviver com culturas variadas em um espaço compartilhado - a escola.

A rotina de trabalho do NEAB Ayó era marcada por encontros realizados duas vezes ao mês, onde a partir de um texto debatido, eram realizadas reflexões e discutidas possíveis aplicações e intervenções no interior da escola junto a outras turmas. As discussões e aprendizagens no interior do grupo do Núcleo de Estudos se estendiam para as reuniões de responsáveis, onde a direção da escola reservava um momento de fala destinada ao NEAB AYÓ em forma de mesas com temáticas relevantes à comunidade escolar, tais como “a saúde da mulher negra”, o “genocídio da juventude negra”, “as condições de estudos da população negra no Brasil”, “dentre outros dados vinculados na mídia” (SILVA, 2019, p.11). Os alunos, participantes do NEAB AYÓ são identificados como pesquisadores, que estão à frente de todo o processo realizado pelo NEAB, desde o planejamento até a culminância dos projetos, como destaca Gustavo,

Tudo é discutido e planejado num primeiro momento junto aos alunos/pesquisadores. No segundo momento, sentamos com a direção e coordenação a fim de planejar os

meses das ações que seriam realizadas. Paralelamente, os coordenadores do NEAB orientaram e ajudaram os professores da escola em suas tarefas diárias, incluindo a história da cultura afro no currículo escolar, bem como em oficinas realizadas com as turmas.

A presença do NEAB AYÒ na escola (ANEXO 1), não contribui apenas para a aprendizagem dos estudantes envolvidos, mas modifica a prática e o *modus operandi* de toda a comunidade escolar. Como culminância dos trabalhos realizados no decorrer do ano, apropriando-se de forma concreta da data celebrativa de 20 de novembro (Consciência Negra), o NEAB realizou uma semana de atividades culturais com diferentes manifestações artísticas, valorizando a cultura afrobrasileira, denominada de semana afro-pedagógica com convite para toda a comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, alunos e familiares e moradores do entorno da escola) a participar de debates e rodas de conversa deste evento.

Como uma estratégia vinculada à Lei 10639/03, a formação do NEAB Ayó dentro de uma escola de educação básica, intervindo na comunidade local, na formação de professoras/es e na mediação de conflitos raciais entre sujeitos; este (o NEAB) surge como um movimento de roda crescente, do tipo que chama e agrega participantes tornando a circunferência da roda cada vez maior. Uma experiência compartilhada e que pode servir de inspiração a tantos outros espaços que almejam participar da roda. Devido às suas experiências, o NEAB AYÓ chegou a ser adicionado como integrante do Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afrobrasileiros.

O relato da atuação do NEAB AYÓ data das experiências vivenciadas desde sua criação, no ano de 2015 até apresentação de trabalho no X Copene e ainda da conversa inicial realizada com o coordenador Gustavo no início do ano de 2020. Infelizmente, a pandemia vivenciada naquele momento nos impossibilitou de acompanhar de perto todas essas experiências. A propagação do vírus, a suspensão das aulas e a preocupação primária com a saúde coletiva integra o desvio do rio; entretanto os registros e possibilidades da internet nos remete a imagens que retratam um pouco do que até aqui, nesta pesquisa, foi apresentado.

**A seguir, imagens retiradas do site da Multirio<sup>22</sup>. Fotografadas por Alberto Jacob Filho.**

---

<sup>22</sup><http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/13349-NEAB-ay%C3%B3-e-a-educ%C3%A7%C3%A3o-das-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais-na-e-m-clementino-frag>  
(Acesso em 29/03/2021)

Figura 1- Mural feito por um coletivo de meninas grafiteiras



Fonte: Site MultiRio, 2021.

Figura 2- Mural de fotos de atividades realizadas pelos alunos do Neab Ayó



Fonte: Site MultiRio, 2021.

Figura 3- Painei da sala cedida ao Neab Ayó



Fonte: Site MultiRio, 2021.

Figura 4- Monique de Almeida dos Santos e Gustavo Pinto, coordenadores do NEAB Ayó, exibem a boneca Bruna e o berimbau usado para a contação de histórias



Fonte: Site MultiRio, 2021.

Outra experiência na educação básica, desta vez, em uma escola federal, falaremos sobre o trabalho realizado no NEAB do Colégio Pedro II. Ao todo são 14 campus que compõem o Colégio Pedro II, sendo estes, 12 localizados no município do Rio de Janeiro, 1 em Niterói e 1 em Duque de Caxias, além do Centro de Referência em Educação Infantil, localizado em Realengo. No final do ano de 2013, atendendo demandas não só dos alunos, mas da comunidade escolar em torno da necessidade de ter contempladas no currículo as temáticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, foi criado o Núcleo de Estudos Afrodescendentes no Colégio Pedro II, sob a coordenação inicial da pedagoga Alessandra Pio (a entrevista com ela comporá o terceiro capítulo desta pesquisa) que neste contexto, na função de técnica, compunha o setor de supervisão e orientação pedagógica.

O projeto de criação de um NEAB no colégio existia há alguns anos, um movimento iniciado por alguns professores negros da instituição, mas não havia, até então, apoio ou investimento das gestões anteriores para a conclusão do projeto. Segundo Alessandra, a partir da posse do novo gestor, em 2013, o professor Oscar Halac não apenas incentivou, como, prontamente, baixou uma portaria criando o Núcleo de Estudos do Colégio Pedro II, um núcleo de estudos atendendo alunos da educação básica, principalmente do ensino fundamental II e ensino médio. A estratégia de visitar e envolver todos os campi que compõem o colégio deparava com o grande desafio de adaptar, a partir do regimento já existente, a criação de um NEAB no contexto da educação superior, para um Núcleo de Estudos da Educação Básica.

O Colégio Pedro II é considerado um espaço de referência educacional, dentre outros, no estado do Rio de Janeiro, devido às suas experiências educacionais inovadoras. Por ter tamanho reconhecimento no campo educacional, o currículo do colégio já serviu de modelo

para outras escolas de educação básica. Entretanto, diante das questões étnico-raciais e ainda sobre o currículo, Alessandra relata que

O currículo do CPII é muito denso e eurocentrado. Se se fala numa África independente da colonização, as pessoas não conseguem entender o sentido do que se está falando. É preciso estudar a África fora do olhar do Brasil colônia, antes da colonização portuguesa. Ainda é difícil colocar a figura dessa pessoa negra, trazida da África para cá, como colonizadora e como protagonista de cultura e de linguagem. Fazer isso é ajudar a criança negra, que está começando a estudar, a entender que ela é linda, que ela vem de uma tradição belíssima. Quando só mostramos o negro escravizado, que criança vai achar que aquilo é algo que ela queira se identificar? Temos professores que trabalham muito essa questão, mas precisamos de reforço institucional nesse sentido. (Pio, 2015)

O “reforço institucional” expresso na fala de Alessandra, foi organizado no formato de NEAB, que se articulou junto a outras frentes para maior organização do trabalho, já que este não estava concentrado em um único campus. Na distribuição das funções, uma frente ficou responsável pela adaptação e reestruturação do regimento interno, outra transformou-se em um Grupo de Pesquisa, Estudos e Ações sobre Racismo e Relações Étnico-raciais e Indígenas - o GEPARREI (ANEXO 2) e a terceira frente estava relacionada a ações culturais, tais como a promoção de eventos, os CINEAB's, que através de filmes promoviam debates com os estudantes.

A presença do NEAB no Colégio Pedro II representou, ainda, a quebra de silêncio em relação a casos de racismo que ocorriam no interior da escola e eram ignorados ou silenciados por professores e equipe técnica. Os alunos passaram a procurar o NEAB para “denunciar” esses casos e discutir o que significava passar por isso (racismo) no ambiente escolar e na sociedade como um todo, ações de consciência coletiva não eram realizadas ainda que mediante a esses casos. As atividades que envolviam as questões étnico-raciais, antes trabalhadas de forma estanque e pontual, com a presença do NEAB, passaram a integrar movimentos constantes de debates, rodas de conversas, trocas, pesquisas e aprendizagens.

No primeiro ano de organização do NEAB, a culminância que marcou essa data se deu na realização do I Circuito Cultural Afro-brasileira e envolveu simultaneamente todos os campi em atividades diversas e debates em torno da desigualdade racial e de gênero, tendo como enfoque, entre outros, temas como o espaço da mulher negra na sociedade. Os temas escolhidos surgiram diante das necessidades apontadas a partir de conversas e investigações por todos os campi visitados pelos coordenadores do NEAB. De dezoito de outubro a primeiro de novembro (em entrevista com Alessandra falamos sobre esse recorte de data) de 2014 o I Circuito aconteceu envolvendo toda a comunidade escolar. A proposta de trabalho, assim como a própria organização do Circuito, teve como referências as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana”, com o intuito de proporcionar ao espaço escolar, um território de construção da cidadania e de respeito às diversidades. Sobre o envolvimento dos alunos, Alessandra relata,

As Mesas de Debate sobre as mulheres negras tiveram forte engajamento de alunos e alunas, levando ao desenvolvimento de atividades pedagógicas específicas, já supracitadas. Foram trazidos militantes e especialistas sobre o tema, ampliando a relação da escola com questões ainda periféricas nos currículos escolares, valorizando a beleza e o protagonismo das mulheres negras. (Pio, 2016, p.4)

O fato de haver um espaço de discussão, de resgate histórico, de pesquisa e acolhimento *estartou* a busca por mais conhecimentos. Os alunos demonstraram motivação para organizar outros grupos correlatos que dessem conta do grande interesse pela pesquisa, que envolve o outro, mas principalmente a si e à sua identidade.

O NEAB do colégio Pedro II, agora identificado como NEABI, por inserir em suas pesquisas as questões indígenas, atualmente tem direcionado suas propostas mais para os cursos de graduação e pós-graduação, segundo Alessandra Pio, que também são oferecidos pela Instituição Federal de Ensino (IFE) em questão. Entretanto, a semente plantada na educação básica, gerou e ainda gera frutos através da formação de frentes negras e de eventos organizados pelos grupos de estudos que integram unidades locais. Neste contexto, ressalto a organização do I Seminário GEPARREI realizado em outubro de 2016 voltado para o tema “tornar-se negro”, título em homenagem à obra de Neusa Santos Souza e realizado com o protagonismo efetivo das/os estudantes.

Inaugurar um NEAB no chão da escola requer investimentos de várias esferas e demanda, certamente, bastante empenho de cada componente da comunidade escolar. Entretanto, é importante lembrar que o NEAB é um dos frutos estratégicos da mudança, quando pensamos nas políticas de ação afirmativa, ele é parte das lutas que vieram antes de nós.

**Abaixo, um pouco das atividades do NEAB através de imagens retiradas do *blog*: GEPARREI CP2<sup>23</sup>. Fotos tiradas por Arthur Baptista durante o evento- I seminário GEPARREI “tornar-se negro”**

---

<sup>23</sup> <http://geparreicp2.blogspot.com/p/fotos-do-evento.html> (acesso em 2/02/2022)

Figura 5- Alunos no seminário do GEPARREI



Fonte: Arthur Baptista, 2016.

Figura 6 - Apresentação no seminário do GEPARREI



Fonte: Arthur Baptista, 2016.

Figura 7- Apresentação no seminário do GEPARREI



Fonte: Arthur Baptista, 2016.

Figura 8 - Apresentação de alunos no seminário do GEPARREI



Fonte: Arthur Baptista, 2016.

Figura 8 - Coordenadora do NEAB CP2 (em 2016) - Alessandra Pio



Fonte: Arthur Baptista, 2016.

## **2 NEM SURGIMENTO E NEM APARIÇÃO...O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEI 10639/03**

O enfoque nos textos e trabalhos que discutem as relações étnico-raciais e a educação antirracista a partir da Lei 10639/03 é bastante recorrente, devido a importância desta e o significado como uma grande conquista dos Movimentos Negros para o processo educativo. A questão é que se faz necessário pensar na lei não como um evento, que surgiu sem que sejam considerados ou sinalizados os percursos, conquistas e entraves até a sua promulgação, mas como uma das culminâncias das lutas, principalmente no que se refere à educação brasileira. O pano de fundo dos processos de luta é a existência de uma questão/problema estrutural na sociedade: o racismo. A pauta racial foi uma grande preocupação e prioridade nas discussões de diversos estudiosos que focaram seus esforços na compreensão dos processos histórico-sociais brasileiros (OLIVEIRA, 2012).

A obrigatoriedade através de legislações que estabelecem que os espaços escolares devem contar a História de um outro ponto de vista, de forma a trazer à tona a importância e contribuição de negros e afrodescendentes para a constituição da sociedade brasileira, se faz por conta de um passado ignorado e apagado nos currículos escolares. Um passado resumido à escravidão e depois, focado na ideia de um paraíso racial chamado Brasil. Diante da propagação desta ideia de um país livre de preconceito, imerso numa democracia racial, como fora mencionado na parte introdutória deste trabalho, tendo como principal representante o escritor Gilberto Freyre, e sua obra *Casa Grande e Senzala*, ainda, no contexto pós II Guerra Mundial período em que o nazifascismo vivenciado, especialmente, por países europeus, estimulou os debates acerca do racismo, houve o apoio e contribuição das Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para que pesquisas e estudos acerca das relações raciais no Brasil fossem efetivados. O Brasil serviu então como um modelo a ser estudado e talvez seguido, por apresentar naquele período (década de 1950) a visão pacífica de convivência inter-racial, comparada às tensões vividas neste mesmo campo pelos Estados Unidos (segregação) e África do Sul (apartheid). Nomes como o de Florestan Fernandes, entre outros, estiveram diretamente ligados a este projeto patrocinado pelas Nações Unidas; Florestan questionava e contestava a ideia de harmonia racial ou de “escravidão branda” propagada por Gilberto Freyre. Era preciso compreender que os quesitos de raça e cor ditavam o lugar do negro na sociedade brasileira.

Nesta discussão, quanto a presença e participação do negro no Brasil, houve significativa contribuição de intelectuais negros, tais como, Abdias do Nascimento e Guerreiro

Ramos<sup>24</sup>, que atuaram neste mesmo período (1950) contribuindo através de produções sociais e culturais como a revista “Quilombo-vida, problema e aspirações do Negro”, sob a direção de Abdias - assim como o Teatro Experimental do Negro (TEN), e o livro “Cartilha brasileira para aprendiz de sociólogo”, de Guerreiro Ramos. Essas formas de resistência configuraram passos importantes na luta antirracista.

Em relação à pauta educacional, em 1960, Florestan Fernandes observa e escreve sobre as necessidades de integração das pessoas negras para que de fato se tornassem cidadãs em ascensão no que diz respeito ao projeto de cidadania para a sociedade brasileira. Necessidades essas que ultrapassariam os direitos básicos como morar, vestir e comer, mas abrangeria a necessidade de trabalho formal, de educação escolar e de exercício de direitos democráticos. Florestan notabilizou as diversas faces da desigualdade, entre elas, o acesso dos negros à escola pública. Progressivamente os dados e pesquisas por ele apresentados, derrubavam a visão de harmonia e democracia racial no Brasil. Para Florestan a democracia só existiria de fato quando houvesse igualdade racial no Brasil e o negro não sofresse mais nenhum tipo de discriminação.

Os estudos que giravam em torno da questão racial foram ao longo das décadas, ajustando o foco e ampliando os debates. A pressão exercida pelos Movimentos Negros produzia o enfrentamento das questões sociais, políticas e econômicas que promoviam a manutenção dos privilégios e da estrutura de poder dos brancos. As ideias relacionadas ao Darwinismo Social e aos projetos de eugenia desenvolvidos em diferentes áreas da sociedade brasileira, assentavam políticas de Estado que apresentavam a justificativa para consolidar a supremacia e a hierarquia racial dos brancos em relação aos negros, aos indígenas e outros povos imigrantes tratados como inferiores, tendo as diferenças biológicas como suposto referencial científico, quando este ideário entra em decadência, as questões culturais e sociais conformarão as novas tentativas para explicar as diferenças raciais no Brasil. Algumas instituições de formação acadêmicas foram de suma importância para os debates em torno dos estudos afro-brasileiros, como destaca OLIVEIRA (2012, p.89)

Neste período, vamos encontrar alguns espaços de formação e produção acadêmica em que repercutiam os estudos anteriores do projeto UNESCO, e outros que, de forma difusa e isolada, iniciavam discussões que seriam reconhecidas mais tarde, na década de 1980 como decisivas para o desenvolvimento das discussões e elaborações posteriores. São os casos do Instituto Joaquim Nabuco em Recife, do Centro de Estudos Africanos na USP e do Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes no Rio de Janeiro.

---

<sup>24</sup> ver em [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/A\\_EraVargas2/artigos/SegundoGoverno/QuestaoRacial](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/A_EraVargas2/artigos/SegundoGoverno/QuestaoRacial)

As instituições supracitadas, possibilitaram que pesquisadores negros em parceria com militantes do Movimento Negro, como Lélia Gonzáles e Beatriz Nascimento, em particular no Centro de Estudos Afro-Asiáticos, participassem das reflexões e pesquisas sobre os movimentos e lutas por direitos dos negros, tendo como elemento de estudo ainda o que acontecera na África do Sul e nos Estados Unidos.

A década de 1980 apresenta uma intensificação das lutas dos Movimentos Negros voltadas para o contexto educacional, em especial para a escola pública, visando a democratização do ensino, mudanças no currículo e nos livros didáticos, a partir da inserção de conteúdos referentes a História e Cultura africana. É neste contexto, de contato estreito com representantes da educação, que os Movimentos Negros conseguem inserir no calendário as datas de 13 de maio - dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo - e 20 de novembro - Dia da Consciência Negra.

Em 1988, ano do Centenário da Abolição da Escravidão, a nossa atual Constituição Federal é promulgada, assinada pelo então presidente José Sarney, tornando criminosa e passível de punição a prática de racismo,

**Art. 5º** Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:  
**XLII** - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; (BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988)

As práticas discriminatórias criminalizadas na Constituição de 1988 foram definidas e especificadas na Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989, que passou a ser chamada de Lei Caó, em homenagem ao seu autor, Carlos Alberto de Oliveira, que regulamentou o Art. 5º, inciso XLII, da CF e classificou como inafiançáveis os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Em agosto de 1988, o Poder Executivo cria a Fundação Cultural Palmares com o objetivo de “promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988), fruto das lutas dos Movimentos Negros, importante marco institucional de reconhecimento da diversidade cultural brasileira. Aqui cabe um adendo sobre a Fundação Cultural Palmares (FCP) como a instituição pública responsável pela emissão de certidão às comunidades quilombolas e sua inscrição em cadastro geral. A certificação desses territórios tornou-se um instrumento legal a partir do Decreto nº 4.887, de 20/11/2003, que fixou essa competência à Fundação Cultural Palmares – FCP, que partindo do direito à autodefinição recomendado pela Convenção nº 169 da

Organização Internacional do Trabalho (OIT), passou a certificar aquelas comunidades que assim se declarassem como quilombolas, um grande marco histórico de garantia dos direitos étnicos e territoriais dos remanescentes dos territórios quilombolas.

Com ações tão significativas ao longo de três décadas sobre a importância não só dos movimentos de conquistas do povo negro, mas da manutenção e preservação destas conquistas. A fundação foi presidida por nomes que deixaram um legado histórico-social na luta quanto ao reconhecimento e valorização não só da cultura como dos direitos sociais dos negros, como Carlos Alves Moura (primeiro presidente da Fundação) e Joel Rufino dos Santos (presidiu a fundação entre 1994 e 1996). No entanto, atualmente, no governo de Jair Bolsonaro, a Fundação Cultural Palmares é presidida por Sérgio Camargo, que tem colocado a fundação sempre na mídia por ideias conservadoras, racistas, negacionistas e propostas que chocam com os valores e pautas genuínas da instituição<sup>25</sup>. Uma de suas propostas é a de trocar o nome da Fundação para Fundação Princesa Isabel ou para André Rebouças.

Era urgente que diante de tantas investidas no meio acadêmico e social como um todo, para que alguns avanços comesçassem de fato a acontecer nessas áreas, que fosse reconhecido o racismo como elemento estrutural na sociedade brasileira. Esse reconhecimento aconteceu no ano de 1996, quase 110 anos após a Abolição da Escravidão, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que inaugurou neste ano o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) numa perspectiva de redução da intolerância, discriminação e desigualdades (artigo 1º inciso IV). No contexto educacional, é também em 1996 que é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96<sup>26</sup>, que indicava em diversos trechos a importância do respeito e valorização das diferenças no ambiente escolar e 7 anos depois sofre uma alteração com a inclusão do artigo 26-A, que institui a obrigatoriedade nos ensinos fundamental e médio, tanto de escolas públicas quanto de particulares, da inclusão no currículo do ensino sobre a História e Cultura afro-brasileira.

É comum encontrarmos no meio acadêmico, muitos trabalhos de referência, teses e dissertações que apresentam como foco a Lei 10639/03 e não há dúvidas de que representou um grande marco. Entretanto, é importante compreender os percursos, os caminhos percorridos através de Leis estaduais e municipais que já orientavam a inclusão da História e Cultura africana e afrodescendentes nos currículos das escolas, como por exemplo, a Lei Orgânica de Belo Horizonte de 1990, que continha um capítulo destinado às populações afro-brasileiras

---

<sup>25</sup> <https://veja.abril.com.br/blog/matheus-leitao/sergio-camargo-o-que-ha-por-tras-da-decisao-da-justica/>

<sup>26</sup> A referida Lei foi modificada pela Lei 10639/03 e depois, alterada pela Lei 11.645/08.

(Capítulo X, art 182), que entre outras orientações sociais, apresenta no inciso VI “a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais;”. Entre outros exemplos de Leis, destaco ainda a Lei 11.973 referente à cidade de São Paulo em 1996, que orientava que as escolas municipais inserissem nos currículos os estudos contra a discriminação racial. Esses aparatos legais abriram caminhos que até então, mantiveram-se selados por um currículo feito aos moldes da metrópole, pelo conhecimento europeu colonizador. Conforme destacou NASCIMENTO

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvia Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros. (NASCIMENTO 2016, p.83)

Conforme a citação acima, a frase atribuída a Sílvia Romero e destacada por Nascimento, diz que: “Nós temos a África em nossas cozinhas, América em nossas selvas, e Europa em nossas salas de visitas” (NASCIMENTO, 2016 p.83). Uma referência a supervalorização dos conhecimentos europeus estampados nas principais áreas da sociedade brasileira, entre elas, a educação.

Como mencionado anteriormente, a Marcha de Zumbi e a Conferência de Durban, realizada em 2001, influenciaram diretamente as políticas voltadas para as relações étnico-raciais no Brasil. Um exemplo desta afirmação foi a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), realizada em 2003 com a intenção de promover a igualdade e combater a discriminação e intolerância. O objetivo da instalação desta secretaria assim como os disparadores que contribuíram para a existência desta, estão expressos no Guia de orientação para a criação e implementação de Órgãos, Conselhos e Planos de Promoção da Igualdade Racial:

- A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada na cidade de Durban, África do Sul, em 2001, foi um importante momento para consolidar a necessidade de um órgão de poder político voltado para a implementação dessas políticas no Brasil. Aprovou-se um Plano de Ação que, além de

fortalecer o processo político para a criação da SEPPIR, tornou-se uma referência importante como órgão de assessoramento direto e imediato junto ao Presidente da República para a coordenação de políticas de promoção da igualdade racial.

- A SEPPIR é o resultado concreto da reivindicação dos movimentos negros ocorridos desde o século XX que culminou com a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, reunindo cerca de 30 mil pessoas em novembro de 1995, em Brasília.
- A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro, criada pela Medida Provisória nº 111, de 21/03/2003, convertida na Lei nº 10.678. (Brasília, 2018, p.11)

O documento supracitado destaca ainda a missão da SEPPIR diante do desafio de superar o racismo na sociedade brasileira e contribuir para a consolidação de uma sociedade democrática “[...] construindo um projeto político do ponto de vista da população negra na perspectiva de incorporar e consolidar a igualdade racial como elemento categórico para um desenvolvimento humano e sustentável no Brasil [...]” (pág. 12). Do ponto de vista teórico e dentro do que se pretendia por práticas antirracistas, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial tornou-se um órgão de suma importância dentro do Governo Federal. Entre algumas das frentes lideradas ou apoiadas pela SEPPIR<sup>27</sup> estão as ações afirmativas (como as cotas), que tratam de políticas públicas criadas para reduzir os prejuízos em decorrência das desigualdades raciais ao longo dos anos, seja para “reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo” (BRASÍLIA, 2017). Esta secretaria também aprovou a Lei Lei 12.288, que trata do Estatuto da Igualdade Racial, criou Plano de Enfrentamento à Violência contra a Juventude Negra (chamado de Juventude Viva); o Programa Brasil Quilombola (PBQ) e o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, o SINAPIR. Trabalhou com as questões envolvendo mulheres encarceradas, intolerância religiosa e projetos de delegacias contra crimes raciais.

No ano de 2015, a partir de uma reforma administrativa elaborada pela presidenta Dilma Rousseff, a SEPPIR, enquanto secretaria, foi realocada e suas pautas passaram a ser defendidas e discutidas pelo Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, sob a liderança da ministra Nilma Lino Gomes. Os movimentos sociais, neste ponto, estavam bem próximos ao governo federal através das secretarias e ministérios que discutiam sobre as desigualdades e discriminações no Brasil. Entretanto, logo que assumiu o governo, em decorrência do afastamento da presidenta supramencionada, em 2016, o vice-presidente Michel Temer, extinguiu o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos e

---

<sup>27</sup> Ver em <https://www.justica.gov.br/news/conheca-melhor-o-trabalho-da-seppir> (acesso em 11/10/2021)

criou outro nomeando-o de Ministério da Justiça e Cidadania., o que provocou grande revolta por parte dos representantes dos movimentos sociais, como declarou Nilma Lino Gomes <sup>28</sup>

Quando se pensa nessa nova perspectiva, os movimentos sociais devem estar sob vigilância, a questão de raça, de gênero, juventude e direitos humanos tornam-se questões de segurança pública e que podem ser aglutinadas em uma coisa só, com uma cidadania genérica, ao desconsiderar o direito dos movimentos sociais com a nomeação de um ministro que tem em seu histórico uma relação muito dura e de criminalização desses movimentos sociais.

Atualmente, as pautas raciais estão incorporadas à Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR) dentro do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos sob a liderança da advogada e ministra Damares Alves e representado por um oficial do corpo de Bombeiros Militar, secretário Paulo Roberto.

## **2.1 Da assinatura à antigas diretrizes em prática: Lei 10639/03 e 11645/08**

Compreender o percurso foi importante para este ponto do trabalho, onde antigas reivindicações, diretrizes e leis municipais abriram o caminho para as leis federais que nortearam os processos educativos que visam uma educação democrática e antirracista. Assim, no início do ano de 2003, mais precisamente em 9 de janeiro, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 10639/2003 que alterou a Lei nº 9.394/96 através dos seguintes artigos:

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

§ 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (Brasil,2003)

A Lei 10639/03 representa um marco para a educação nacional, ao tornar obrigatório algo que estava oculto ou apagado - A História e Cultura africana e afrodescendentes -, assim como a participação ativa destes no processo de formação da sociedade brasileira; mas também

---

<sup>28</sup> <https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=9&reportagem=1511>

representa mais um passo no combate ao racismo. Mais um passo e não o passo final. Isso porque há lacunas e brechas que não foram por ela selados, como destaca SANTOS,

Segundo o nosso entendimento, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, apresenta falhas que podem inviabilizar o seu real objetivo, qual seja, a valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural do sistema de ensino brasileiro. A lei federal, simultaneamente, indica uma certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negro e anti-racista brasileiros, como também indica uma certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com sua eficácia, de vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, das universidades públicas e privadas, conforme uma das reivindicações da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte [...].(SANTOS, 2005, p. 34 e 35)

Ainda que haja as ressalvas como fora destacado no trecho acima, principalmente no que tange à necessidade de mudanças nos programas de ensino superior<sup>29</sup> é preciso olhar cada palavra escrita na Lei 10639 como um texto de ruptura com o ensino eurocentrado e discriminatório presente nas escolas brasileiras. O texto da Lei aponta para a necessidade de mudanças em todo o currículo escolar, apesar de destacar as áreas de Educação Artística, Literatura e História e em todos os níveis ou segmentos educacionais. Sobre tais necessidades de mudanças e práticas envolvendo os segmentos da educação básica um Grupo Interdisciplinar organizado pelo MEC/SEPPPIR (2008) destacou em relatório que,

A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei nº 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (MEC; SEPPPIR, 2008, p.10).

É importante reconhecer a Lei como mais um ponto de partida (diante de tantos outros que vieram antes dela), sendo um ponto de partida no formato de política pública nacionalmente reconhecida e legitimada. Um verbo imperativo de cumpra-se, que precisa assim ser compreendido e não como proposta opcional onde uma instituição de ensino básico pode escolher não acatar. Um imperativo que carrega em si diversos desafios a serem superados, desafios que envolvem não somente a escola, mas todos os membros da sociedade envolvidos em um movimento de resgate da História que fora por séculos negada, velada ou distorcida,

---

<sup>29</sup> Já que é nos cursos de graduação no ensino superior que ocorre a formação dos professores.

afetando assim, não apenas os currículos ou os saberes acadêmicos, mas uma sociedade inteira. Como destaca GOMES (2006, p.33)

Não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre o preceito legal e a realidade social e educacional. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político, nas relações de poder, no cotidiano da escola e do currículo escolar que ela tende a ser concretizada ou não. E, no caso do Brasil, a realidade social e educacional é extremamente complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela desigualdade social e racial.

A Lei 10636/03 é um disparador para que diretrizes que foram pensadas, elaboradas e instaladas antes dela, de fato sejam cumpridas, como as Leis municipais, citadas anteriormente. Enquanto decreto, o não cumprimento é passível de sanções e, portanto, a fiscalização feita pelos órgãos públicos competentes é indispensável, mas tão importante quanto a fiscalização dos órgãos públicos é o entendimento da sociedade sobre o conteúdo da lei, sua importância e sua aplicabilidade nas escolas ou fora delas.

Ainda sobre os desafios, estes que perpassam a quebra do status quo (quanto ao ensino eurocentrado), protagonizado pelo racismo institucional que também se instalou nas escolas<sup>30</sup>, a formação de professores, a seleção de materiais voltados para uma educação antirracista e os conteúdos voltados para a História Africana e afrobrasileira sendo apresentados de forma permanente e não apenas em datas comemorativas; podem ser superados de forma coletiva, onde cada um dos indivíduos envolvidos colabore para a instalação de uma sociedade democrática e justa, buscando o mesmo propósito, expresso nas palavras de GONÇALVES E SILVA (2010)

O propósito é romper com significados produzidos em perspectivas eurocêntricas e que têm sido adversos a africanos e afrodescendentes, por instigá-los a se submeter a interesses e pensamentos que se pretendem universais. O esforço para enegrecer a educação e, por conseguinte, a sociedade visa reverter os efeitos da homogeneização promovida pelos colonizadores de territórios e de mentes que tentaram reduzir a constructos europeus, (...) o jeito de ser, viver, pensar dos povos por eles colonizados (GONÇALVES e SILVA, 2010, p. 42).

Cabe acrescentar que, diante do mesmo propósito destacado no trecho acima, “de reverter os efeitos da homogeneização promovida pelos colonizadores”, foi promulgada no ano de 2008, a Lei 11645/08, ainda sob o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva., a Lei 11645/08 acrescenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena nos currículos

---

<sup>30</sup> Assim como caracteriza o racismo estrutural, Silvio de Almeida (2009) escreve sobre o racismo institucional presente na sociedade brasileira, onde as instituições (a escola é uma delas), em relação de poder, dita comportamentos e práticas baseados nos interesses dos grupos dominantes.

escolares nacionais. Esta, veio como um complemento à Lei 10639/03, reconhecendo a importância dos povos africanos, afrobrasileiros e indígenas para a formação do país, sendo assim reconhecidos no parágrafo 1 do artigo 26-A da lei 11.645/08 ao direcionar sobre os conteúdos programáticos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008.).

Por uma questão de recorte e delimitação do tema, frisamos as questões relacionadas à História e Cultura africana e afrodescendente, mas não deixamos de mencionar neste trabalho, a relevância da História e cultura indígena, assim como as lutas e resistências travadas durante séculos neste país. As leis vêm para mostrar o quanto de protagonismo há nos povos que foram silenciados na sociedade como um todo.

Pesquisar na área da educação é conviver no cotidiano com a dicotomia entre teoria e prática. Algumas vezes estas não conversam ou se perdem no diálogo. No que se refere às leis que envolvem as relações étnico-raciais, a urgência de práticas frente ao que está posto nas leis se tornam para aqueles que entendem o compromisso, algo inquietante e de extrema necessidade. Uma questão a ser pensada é que o cotidiano não está escrito, não funciona como uma norma a ser seguida, ao contrário, ele se apresenta de forma surpreendente muitas vezes. Se não podemos prever o cotidiano ou o lugar do fazer, das práticas, podemos nos fortalecer com as teorias, pesquisas, leituras... Para que ao nos depararmos com as oportunidades de práticas (sejam elas planejadas ou não), tenhamos uma direção a seguir, um norte. Neste contexto, pensando não apenas diante das exigências das leis, mas em aparatos que possam nortear, destaco a relevância de documentos como as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Este documento foi divulgado um pouco mais de um ano (outubro de 2004) após a sanção da Lei 10639/03 com o apoio do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e da SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), nela constam explicações sobre a importância de medidas reparatórias e de combate ao racismo, explícitas em verbos que propõem o reconhecimento, a reparação e a valorização através de ações que se dão no âmbito do Estado e de cada instituição educacional. Logo nas primeiras páginas do documento é reforçado o compromisso e envolvimento diante de tais ações.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. (MEC,2004, p.14)

O documento citado apresenta possibilidade, referências e orientações para uma nova abordagem acerca da História e Cultura africana e afrodescendente nas escolas. Entretanto, não consiste em um manual fechado a ser seguido, como destaca o documento

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (IDEM, p. 26)

Por ser apresentada como “reguladora de caminhos” as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana não descartam a necessidade de se repensar novas estratégias, considerando o contexto no qual as escolas estão inseridas.

Outro importante documento que é proposto enquanto suporte às práticas antirracistas e que corroboram para o cumprimento da Lei 10639/03 são as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasília,2010), documento elaborado a partir da parceria entre o MEC e a Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade (SECAD). Este documento, construído por diversas mãos, envolvendo estudantes, educadores e pesquisadores da área das relações étnico-raciais, que em grupos de trabalhos (GT's) e seminários produziram textos com sugestões de ações e intervenções direcionados a cada modalidade de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, licenciaturas e educação quilombola) diante da abordagem étnico-racial, além de um panorama histórico das conquistas legais e contribuições do Movimento Negro diante da luta antirracista. As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais sugerem atividades e destaca que

Todo o material aqui apresentado, busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino. Esperamos que a publicação seja recebida pelas escolas, por gestores(as) e educadores(as), como um importante subsídio para o tratamento da diversidade na educação (MEC, 2010, p.9)

Diante das documentações expostas que se apresentam como subsídios à prática educativa e de diversos trabalhos e pesquisas, literaturas e realizadas até aqui (2021), a falta de material já não é um empecilho para que a temática das relações étnico-raciais não seja adotada nas escolas.

### 3 ENTRE NARRATIVAS E PRÁTICAS

Neste ponto da pesquisa trago a estratégia de estudo de caso através das narrativas dos entrevistados como possibilidade diante do impedimento de uma experiência presencial ou de um contato efetivo com os sujeitos e os lugares em questão (NEAB's, escolas e grupos correlatos). O objetivo central ao recolher através das entrevistas os relatos e assim propor um diálogo entre esses relatos e as leituras utilizadas no decorrer da pesquisa, é compreender como as ações antirracista e as problematizações sobre os processos culturais dos povos africanos e afrodescendentes acontecem na educação básica. Tendo em vista a importância das entrevistas para o estudo de caso e como recurso para esta pesquisa destaco que

[...] A entrevista é um procedimento de coleta de informações sobre determinado tema científico, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes a um objeto de pesquisa (MINAYO, 1994), podendo ser realizada com um único entrevistado ou com um grupo de pessoas (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002). As entrevistas podem ser gravadas, o que garante a confiabilidade da entrevista, mas o ato da gravação pode gerar desconforto para o entrevistado, inibindo-o (VOSS; TSIKRIKTSIS; FROHLICH, 2002). (FREITAS, 2010, p.10)

Tendo em vista o trecho em destaque acima, recorri às entrevistas exploratórias de forma *on line* através da plataforma *google meet* onde pude ter acesso a áudio e imagem em tempo real das duas professoras entrevistadas (Alessandra Pio e Viviane Rodrigues); com o professor Gustavo Pinto, a entrevista foi realizada de forma presencial. Destaco a seguir o processo das entrevistas exploratórias, assim como o conteúdo destas em conversa com as bibliografias referenciadas na pesquisa. Ciente de que o objetivo dessas entrevistas não é validar e sim perceber a dinâmica e a forma como se dá a construção e vivência na perspectiva da educação antirracista e das problematizações sobre os processos culturais dos povos africanos e afrodescendentes na educação básica. Conforme destaca QUIVY & CAMPENHOUDT,

Tendo sido formulada provisoriamente, a questão inicial necessita ter certa qualidade de informações sobre o objeto em estudo e encontrar a melhor forma de abordá-lo. Esta é a função do trabalho exploratório. Este se compõe de duas partes, que podem ser realizadas paralelamente: a leitura, como vimos acima, e a coleta de informações

através de entrevistas, documentos e observações. As leituras servem primeiramente para nos informarmos das pesquisas já realizadas sobre o tema e obtermos contribuições para o projeto de pesquisa. Graças a essas leituras, o pesquisador poderá evidenciar a perspectiva que lhe parece mais pertinente para abordar seu objeto de estudo. A escolha das leituras requer ser feita em função de critérios precisos: ligações com a questão inicial, dimensão razoável de leituras, elementos de análise e interpretação, abordagens diversificadas, tempo consagrado à reflexão pessoal e às trocas de pontos de vista. Enfim, os resumos corretamente estruturados permitirão tirar ideias essenciais dos textos estudados e compará-los. As entrevistas e observações completam as leituras. Elas permitem ao pesquisador tomar consciência dos aspectos da questão que sua própria experiência e suas leituras não puderam evidenciar. As entrevistas ou observações exploratórias podem preencher essa função quando não são muito diretivas, pois o objetivo não consiste em validar as ideias preconcebidas do pesquisador, mas em encontrar outras ideias. Três tipos de interlocutores são interessantes para desenvolver essas técnicas: especialistas científicos sobre o tema em estudo, informantes privilegiados e pessoas diretamente envolvidas. Ao final desta etapa, o pesquisador poderá ser levado a reformular sua questão inicial de modo que ela leve em conta o trabalho exploratório (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1995, p. 44).

A ideia dos entrevistados a partir de suas narrativas oferecem grande contribuição a esta pesquisa, enquanto “informantes privilegiados” por estarem onde não pude estar presencialmente, é a melhor concepção, a meu ver, deste trabalho que foi construído a várias mãos (tecendo um mesmo tecido).

### **3.1 Alunos pesquisadores: Ayó na escola**

Em uma reunião de orientação da pesquisa, enquanto eu me sentia um tanto preocupada e confusa sobre o meu objeto de estudo, uma amiga também orientanda da mesma professora, comentou sobre um NEAB destinado à participação de crianças de ensino fundamental anos iniciais. Esse trabalho me chamou bastante a atenção e eu comecei a pesquisar sobre ele. Havia postagens na *internet* em páginas da Multirio (ligada à prefeitura do Rio) e do Copene. Foi então que cheguei ao professor Gustavo Pinto, então coordenador do NEAB Ayó da Escola Municipal Clementino Fraga. Após nos falarmos por telefone, marcamos uma conversa inicial presencialmente (dois meses antes de iniciar o período de pandemia no Brasil). Foi uma longa e descontraída conversa, onde nossas histórias de vida se cruzaram com nossas formações e práticas docentes. Gustavo além de relatar o trabalho realizado no NEAB, me apresentou sua pesquisa de dissertação de mestrado, que traz uma escrita detalhada sobre a proposta, o início e o trabalho realizado na escola através do NEAB. Neste ponto, ressalto que ao trazer a experiência do Gustavo, não a trago de forma descritiva, pois esta já foi feita em sua dissertação intitulada “NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIRO (NEAB) AYÓ: UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE

JANEIRO” e defendida no ano de 2018 pelo programa de pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), mas a trago de forma narrativa.

O início de nossa conversa girou em torno dos caminhos que o levou a interessar-se pelas temáticas que envolvem o ensino das relações étnico-raciais. Gustavo formou-se primeiramente em pedagogia e por sentir necessidade de compreender os processos históricos que constituem as identidades, graduou-se também em História. Estudou relações étnico-raciais no Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira- PENESB, complementou os estudos nesta temática na Universidade Federal de Ouro Preto; no Mestrado, educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores continuou sendo seu foco, dissertando sobre a criação do NEAB. No dia anterior ao nosso encontro, matriculou-se no doutorado.

Informada de que a sua experiência docente como professor regente iniciou-se na Escola Clementino Fraga, perguntei como foi a chegada dele à escola, assim como os passos percorridos para o trabalho com a História e Cultura Africana e afrodescendente:

*Ingressei como professor na rede municipal de Educação do Rio de Janeiro em 2011, na Escola Municipal Clementino Fraga, localizada no bairro de Bangu. Minha primeira turma foi uma turma de 4º ano. No decorrer do meu primeiro ano na escola, sugeri à equipe gestora que fizéssemos uma revisão curricular para que pudéssemos cumprir o que estava imposto na Lei 10639. A gestão daquela época não demonstrou apoio algum. Eu fiquei muito incomodado com o posicionamento preconceituoso e intolerante em várias direções (raça, gênero, religião) da diretora da escola. No caso da influência da Lei 10639/03 no currículo, percebia que as ações na escola eram pontuais e geralmente ligadas às datas comemorativas. Isso gerava um sentimento de insatisfação enorme e eu me recusava a trabalhar dessa forma. Lembro que no dia 13 de maio, quando algumas turmas estavam se mobilizando só por conta da data, eu não falei nada com a minha turma, mas que no dia seguinte, provoquei os alunos “O que acham que aconteceu com os escravizados um dia depois da abolição da escravatura?”. Essa provocação causou uma reação imediata de curiosidade na turma.*

Ao apontarmos os entraves para o cumprimento da Lei 10639/03, destacamos a falta de fiscalização como um destes entraves. A lei em si não garante que as instituições escolares se comprometam com as determinações por ela estabelecidas antes, o que ainda é percebido como realidade em algumas escolas é o silenciamento ou a falta de ações concretas para um currículo intercultural e antirracista à partir da negação do racismo na escola ou da minimização das temáticas referentes a História e Cultura africana e afrodescendentes. Assim, a preocupação com a mudança deste quadro nas escolas, não deve ser de um professor ou outro, como destacam CARVALHO; SILVA; PASSOS (2007)

Nossas preocupações são também as nossas esperanças. Esperanças de que a lei passe a vigorar em todas as escolas particulares e públicas do país. Sendo pertinentes a todos os membros da sociedade brasileira e não somente a alguns, a questão não pode ser reduzida às vontades particulares e à adesão de um professor ou outro, de uma escola ou outra, mas antes, **requer de todos nós, e, principalmente, dos planejadores e gestores, um esforço de reflexão aprofundada sobre o que é ser e viver em uma sociedade plural, multirracial e multicultural.** Caso contrário, estaremos promovendo uma educação alienante e alienadora. (CARVALHO; SILVA; PASSOS, 2007, p.99.grifo nosso)

O professor Gustavo relatou que um trabalho mais efetivo quanto às temáticas étnico-raciais só foi possível com a mudança de gestão, através de eleição, uma nova chapa foi escolhida e houve a mudança na direção da escola. Ele ressaltou que diferente da anterior, a nova gestão apoiava e incentivava o trabalho que ele se propunha a realizar desde a sua entrada na escola. Perguntei então, quais foram as primeiras iniciativas para a criação do NEAB na escola:

*Os alunos já me procuravam para falar sobre conflitos que aconteciam dentro ou fora da escola sobre situações de racismo. De uma forma irônica, eu fiquei conhecido como “o professor que estuda preto”. A nova diretora da escola me convidou para assumir a sala de leitura, onde pude organizar e adquirir literaturas africanas. Diante das conversas e debates com alunos e alunas sobre as questões raciais que aconteciam nos corredores da escola e nos horários de recreio, tornou-se urgente um espaço específico para estes. Foi assim que em 2015 foi criado o NEAB. A direção nos cedeu uma pequena sala, a qual utilizamos para os nossos encontros. Um tempo depois, duas professoras foram convidadas a participar da coordenação do NEAB..*

Foi necessário entender como se dava a participação dos alunos nas pautas, elaboração e realização das atividades conduzidas pelo NEAB dentro da escola

*Houve uma votação e os alunos escolheram o nome do NEAB. Logo ele foi batizado como NEAB Ayó que significa alegria, na língua Yorubá. O NEAB Ayó é composto por alunos do 4º e 5º ano, existe um limite na participação dos alunos porque o espaço é pequeno. A inscrição é livre, os interessados nos procuram e se inscrevem. Esses alunos/pesquisadores, como os identifico, escolhem os temas e assuntos que serão debatidos nas reuniões do NEAB. Esses temas ou assuntos muitas vezes estão relacionados a notícias da mídia sobre preconceito racial ou direitos da população negra.*

Perceber os alunos enquanto sujeitos ativos, considerá-los pesquisadores e fornecer a estes a orientação quanto ao conceito de pesquisa e as ferramentas que são necessárias para o trabalho de pesquisa nos remete a Paulo Freire (1977) ao escrever sobre a prática educativa para a liberdade, construída através do diálogo, esta “é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isso sabem que sabem algo e que podem chegar a saber mais - em diálogo com aqueles

que, quase sempre, pensam que nada sabem [...]” (FREIRE,1977, p.25). A estratégia de mudança nas intervenções pedagógicas com a colaboração dos alunos pesquisadores que poderão então reconhecer-se tanto na escola quanto fora dela como sujeitos da própria história e cultura, corrobora ao que Freire entendia para o “educar e educar-se” na prática da liberdade. Neste contexto, aponte para os outros sujeitos da escola. Perguntei como o trabalho do NEAB afetou o restante do corpo docente da comunidade educativa como um todo.

*O NEAB contribuiu para a transformação da escola quanto à temática étnico-racial. Junto aos alunos/pesquisadores e a direção da escola, planejamos todas as atividades e os meses que estas seriam realizadas. Somos um ponto de apoio que auxilia os demais professores no trabalho com a História e Cultura Africana em suas aulas. Disponibilizamos textos de sensibilização e alguns professores passaram a procurar os integrantes do NEAB para tirar dúvidas sobre as expressões racistas no vocabulário. Temos uma participação nas reuniões de pais e organizamos uma semana de culminância dos trabalhos realizados em novembro, chamamos de semana afro-pedagógica que além dos alunos, professores, gestores e funcionários da escola, envolve as famílias.*

A criação dos Núcleos de estudos afro-brasileiros teve origem na universidade, como ressaltamos nas partes iniciais deste trabalho, seu enfoque estava direcionado à pesquisa e formação de professores. Conta na Resolução nº 1/2004 do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, no artigo 4º, que as instituições de ensino poderão consultar, entre outros, os NEAB’s para que tenham subsídios quanto a “ planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino”. Sendo assim, as escolas de educação básica, podem estabelecer contato e diálogo com os NEABs para que tenham suporte no trabalho com a educação antirracista. No entanto, o NEAB Ayó torna-se diferente ao estabelecer no espaço da escola, no cotidiano do ensinar e aprender, o próprio suporte. Perguntei ao Gustavo se o NEAB Ayó cumpria as mesmas propostas que os NEABs organizados nas universidades.

*Uma dúvida me perseguia desde o início, quando estava pesquisando sobre NEABs e tinha o conhecimento de que este estava diretamente relacionado a formação de professores, era se o NEAB Ayó exercia também essa função. A resposta dos professores envolvidos, os projetos e pesquisas desenvolvidos pelos alunos e com a co-participação de seus familiares e toda a comunidade escolar, respondeu a esta inquietação, assim como a filiação de Ayó ao CONNEABs.*

Em sua pesquisa, Gustavo ainda descreve: "Hoje a todo tempo o NEAB é chamado em escolas da rede para mediar conflitos e orientar os professores junto a suas práticas. No ano de 2017 estivemos presente em três escolas da Rede apresentado nosso trabalho [...]” (Silva, 2018, p.68). O mesmo trabalho aponta ainda as dificuldades enfrentadas para a instalação e manutenção do NEAB, que perpassam o apoio da comunidade educativa ao entendimento dos

país sobre a relevância do trabalho com os temas que envolvem a história e cultura africana e afrodescendente. O preconceito quanto às religiões de matrizes africanas ainda é um grande entrave para que escolas (tanto públicas quanto particulares) decidam e de fato cumpram as determinações da Lei 10639/03. Este é um entrave e um grande problema como menciona MUNANGA,

Entre esses problemas têm-se as práticas racistas, a xenofobia e todos os tipos de intolerâncias, notadamente religiosas. As consequências de tudo isso engendram as desigualdades e se caracterizam como violação dos direitos humanos, principalmente o direito de ser ao mesmo tempo igual e diferente. Daí a importância e a urgência em todos os países do mundo, em implementar políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania por meio de uma pedagogia multicultural. Acredita-se que essa nova pedagogia possa contribuir na construção de uma cultura de paz e no fim das guerras entre deuses, religiões e culturas. (MUNANGA, 2015, p.21)

A iniciativa de haver um NEAB no chão da educação básica foi pioneira na Escola Municipal Clementino Fraga, representada pelo NEAB Ayó. Entretanto, foi um ponto de partida para inspirar novas ações. Gustavo relata em 2018, no texto de sua dissertação, que as ações da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, eram “tímidas”. De fato, ao olharmos para as urgências que ainda não foram contempladas, os movimentos parecem realmente lentos e poucos, mas eles estão acontecendo. No ano de 2020, em meio a todo o contexto pandêmico anteriormente citado, a SME criou a Gerência de Educação Étnico-Raciais (GERER)<sup>31</sup>, com o objetivo de “[...] pensar e articular ações de caráter transversal e intersetorial, respaldadas pelas legislações vigentes que orientam o trabalho de implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais[...]”. Com uma equipe formada por pesquisadores e professores, homens e mulheres, da rede pública, majoritariamente negros, a GERER, devido ao contexto, realizou inicialmente encontros virtuais de formação, seminários e rodas de conversa sobre diversos temas que envolvem as relações étnico-raciais. No *site* da GERER é possível encontrar, além das gravações desses encontros, eventos, materiais, formações e produções que convergem para a educação antirracista e valorização da História e Cultura Africana e Afrodescendente.

O canal eletrônico da Empresa Municipal de Mídia - MultiRio, vinculado à prefeitura do Rio e que destacou em dezembro de 2017 o trabalho realizado pelo NEAB Ayó, atualmente (2022), continua trazendo como destaques as temáticas propostas por uma educação antirracista, como a recepção em 2021 de novos professores da rede pública de ensino segundo

---

<sup>31</sup> Ações realizadas pela GERER- <https://sites.google.com/view/gerer-sme/in%C3%ADcio>

a página 823 professores, com um momento de formação para as relações étnico-raciais. O canal também expõe ações e debates que acontecem nas escolas.<sup>32</sup>

### 3.2 Alunos protagonistas - NEAB Colégio Pedro II

Em busca de experiências outras de trabalho com o NEAB em escolas na educação básica, logo fui direcionada ao NEAB localizado no Colégio Pedro II. Um breve histórico sobre esta instituição federal foi descrito no capítulo anterior deste trabalho. Ao procurar sobre os passos e trajetórias que levaram à criação de um Núcleo de Estudos Afrodescendentes com alunos do ensino médio, me deparei com o nome de uma das fundadoras do NEAB: a professora Alessandra Pio. Um nome já conhecido por mim e por tantos outros e outras, Alessandra é presença constante em seminários, formações e outros eventos que enfocam a educação antirracista, a formação dos professores e o letramento racial. Sua formação acadêmica transcorre a graduação em pedagogia, mestrado e doutorado em educação. Sua experiência profissional é iniciada no Colégio Pedro II enquanto técnica em assuntos educacionais e orientação pedagógica, foi a primeira coordenadora do NEAB-CP2, também exerceu cargos como professora colaboradora no curso de pós-graduação (EREREBA)<sup>33</sup>, foi presidente do Comitê de Ações Afirmativas (Colégio Pedro II) e coordenadora regional do CONNEABI sudeste e fundadora do Fórum de Educação Básica da ABPN.

A formação de Alessandra e sua participação ativa quando multiplicadora de conhecimentos e formações quanto às temáticas antirracista, me motivaram a conhecer mais sobre o trabalho realizado principalmente com o NEABCP2 do Colégio Pedro II, já que a entrevistada permaneceu na coordenação deste, da fundação (em 2014) até o ano de 2016. O encontro com Alessandra, aconteceu de forma remota, através de videoconferência na plataforma *Google Meet*, em 28/01/2021.

A primeira pergunta dirigida à Alessandra foi sobre a sua experiência enquanto representante de um consórcio de NEABs (CONNEABs) e a sua prática enquanto fundadora de um NEAB na educação básica (NEAB-CPII).

---

<sup>32</sup><http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude-professor/intera%C3%A7%C3%B5es-pedag%C3%B3gicas/11425-refletir,-tecer-e-entrela%C3%A7ar-experi%C3%A2ncias-quest%C3%B5es-do-preconceito-e-do-racismo-na-educa%C3%A7%C3%A3o-interatividade-parte-2>

<sup>33</sup> Trata-se de um curso de pós-graduação lato sensu, voltado para docentes do Colégio Pedro II e público em geral que propõe refletir, analisar e propor práticas educativas que contemplem princípios civilizatórios afrodescendentes e indígenas. O curso Ererebá é uma iniciativa do NEABCP2 e do grupo de pesquisa GEPARREI.

*Fiz parte da fundação. Porque a gente teve uma...Ah, eu vou começar por essa parte, porque me chama atenção a questão da fundação do NEAB no Pedro II, né!? Alguns professores negros e algumas professoras negras e eu me lembro muito da professora Glória, que agora trabalha na FEBEF, ela é de educação matemática. Glória era uma das poucas professoras pretas (ainda tem a questão do colorismo que movimento negro não gosta de discutir, mas existe), e a professora Glória era uma dessas professoras pretas que perturbavam para que fosse criado um NEAB. A reitoria, até então, negligenciou a criação do NEAB durante muito tempo. E quando chegou o professor reitor atual, ele ouviu essa demanda, acolheu, baixou uma portaria e disse “Está criado o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros”. Marcou reunião para organizar equipe, e regimento. Pronto! Baixou uma portaria, nasceu! Então, parece que não houve luta, mas houve muita luta antes desses professores. Na reunião foi muito bacana porque vários professores negros se encontraram e nós somos minoria no Pedro II. Eu inclusive sou a minoria porque faço parte dos técnicos e é um grupo que não se envolve tanto nas questões pedagógicas da escola, porque tem um histórico de rechaçamento e discriminação. Eu falei sobre isso na minha dissertação que é sobre “o trabalho de técnicos em assuntos educacionais” e pode ser confundido com pedagogo, mas a questão da pedagogia na escola é complexa e por aí vai. Então, eu fiz parte dessa equipe que montou o regimento, que pensou em como e pra que deveria ser o NEAB. Só que foi interessante porque a gente não conseguiu pensar na essência. Sabe!? Pra que serve o NEAB numa escola de educação básica? Isso a gente está discutindo lá até hoje. Porque não é uma questão líquida e pacífica.*

Tornar em prática as proposições da Lei 10639/03 nas escolas, é um desafio que passa por questões que estão enraizadas no ambiente escolar ou em alguns deles: A ordem hierárquica. As posições e cargos ocupados nas escolas podem se tornar empecilhos para a implantação de propostas antirracistas, como é a criação de um Núcleo de Estudos Afrodescendente dentro da escola, se este não for um objetivo que interesse e seja compreendido em sua importância e relevância por todos os sujeitos da escola. Neste sentido, o apoio da gestão (diretores, reitores e coordenadores) não apenas verbal, mas o apoio em forma de atitudes práticas e efetivas para a criação desses espaços, ainda que não seja um NEAB, mas um espaço para o trabalho ou projeto, são fundamentais para a atuação de professores e alunos na escola. Sobre este ponto, as Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais destacam

Os sujeitos que constroem e movimentam o Projeto Político-Pedagógico são protagonistas, atuantes, e procuram eles mesmos formas de responder pelo engendramento e fortalecimento de ações de transformação. A comunidade escolar – gestor educacional, coordenadores, orientadores, professores e demais profissionais que trabalham na escola, estudantes, pais, mães e parentes responsáveis – deve assumir a responsabilidade coletiva e individualmente. (Brasil, 2010, p.90)

O texto do documento acima aponta para responsabilidades coletivas, aquelas que devem ser compartilhadas por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Mas aponta também para responsabilidades individuais, entre essas, ~~no caso da~~ a da gestão educacional devido a uma hierarquia que se estabelece nas instituições de ensino, há medidas e

decisões administrativas que dependem exclusivamente desta. Cabe ressaltar que, direcionado também às escolas federais, como é o Colégio Pedro II, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afrobrasileira e Africana, de 2013, deixou como meta a ser realizada a curto e médio prazo ações que possam

Induzir a criação de Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais e Políticas de Ação Afirmativa nas escolas federais, agrícolas, centros, institutos, colégios de aplicação das universidades e instituições estaduais de educação tecnológica e profissional; (Brasil, 2013, p. 69)

Entende-se, então, que o NEAB, para as escolas federais, passa a ser uma demanda, uma estratégia de âmbito nacional voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Perguntei à Alessandra sobre os passos e desafios seguintes, para que de fato, o NEAB se tornasse uma realidade na escola.

*Tem essa divisão entre professores e técnicos, eu estava ali num lugar...professores são os que discutem as questões pedagógicas. Então eu estava num lugar, a priori, estava no lugar “errado” eu era técnica e não tinha muito que estar me metendo ali, mas eu estava e a gente começou algumas discussões sobre o que seria, para que serviria o NEAB e aí a gente começou a ver algumas divisões. Por exemplo: havia pessoas brancas no núcleo que ficavam muito é... mexidas com o nosso posicionamento da necessidade de um protagonismo negro. Fosse ele por parte dos alunos, de professores e por aí vai...Havia um segmento também que achava que o NEAB deveria ser de estudos, como o nome vem sugerindo, e a lei de implementação 10639 fala mesmo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros como de sustentação, de disseminação de saberes e tudo mais, mas também como agregador e por aí vai. Então, a gente teve várias discussões, saiu o nosso regimento que não estava bem completo e fizemos a eleição. E nessa eleição eu fui a primeira coordenadora do núcleo e foi muito difícil. Foi um período muito conturbado da minha vida profissional dentro do colégio Pedro II. Foi um período muito difícil, foi um divisor de águas pra mim. Eu fiz uma ida aos campi, visitei todos os campi e os diretores perguntavam “Núcleo de quê? Coordenadora? Coordenadora de quê? E faziam aquela cara assim - Essa mulher preta é coordenadora de alguma coisa? -, ficavam assim, olhando pra mim..., mas não foi só isso não, a gente teve uma briga dentro do Núcleo, principalmente porque eu era uma técnica, tinha muito tempo. Eu fiquei disponível só para o NEAB, então eu ia a todos os campi, eu falava com professores, com alunos, então eu queria atender reivindicações de aluno e a gente não tinha pensado sobre essa demanda - dos alunos - como se a gente fosse uma ouvidoria porque aí, a gente criou o racismo, né!? Tem um núcleo de preto, os alunos começam a correr pra cima da gente, pra perguntar coisa, pedir ajuda, dizer que foi discriminado, pra falar que tem um professor que é racista. E aí se a gente coloca essa demanda pra fora, a gente tá criando racismo na escola. Então foi bem chato, bem perturbador.*

As questões levantadas por Alessandra, que refletem a forma como ela vivenciou o processo desde o entendimento da necessidade de um espaço estruturado para as discussões sobre as relações étnico-raciais, até os passos e demandas para a instalação desse espaço na escola, indicam que para além de suas observações pessoais, sua fala revela a necessidade

urgente que antecede a criação de um espaço estruturado como o NEAB, dentro da escola: A (in)formação de todos os sujeitos que com ele estarão envolvidos.

Existe uma discussão que no Brasil é representada entre outras e outros, por Aparecida de Jesus Ferreira, professora e pesquisadora negra, acerca do Letramento Racial e Teoria Racial Crítica.<sup>34</sup> Essa discussão traz a compreensão da importância de discutir raça e racismo e as influências destes nas esferas sociais, em particular, na escola. Ferreira (2006, 2007, 2008, 2009) apresenta em suas pesquisas as narrativas (entre elas, narrativas autobiográficas) que revelam os sentidos atribuídos à “identidade racial negra e a identidade racial branca” e acrescenta

De acordo com Skerrett, —Letramento Racial tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos (2011, p. 314). Também Guinier afirma que —Letramento Racial [...] obriga-nos a repensar raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico de ambos brancos e negros (2004, p. 114). Vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. (Ferreira, 2014, p.250)

Compreender os sentidos e as nuances entrelaçadas às identidades negra e branca faz-se torna-se um ponto crucial na luta antirracista. O letramento racial é uma estratégia para reeducar, corrigir ou desconstruir (e reconstruir) as formas de pensar e agir diante do racismo na sociedade. As Expressões no final do trecho supracitado da fala da Alessandra “*tem um núcleo de pretos*” ou ainda “*a gente tá criando o racismo na escola*” como percepções e falas que os sujeitos tinham sobre o NEAB, mostram a importância desse movimento de letramento racial.

Alguns pontos entre a fala do Gustavo, primeiro entrevistado, e da Alessandra se cruzam, como a preocupação com a aderência pontual da escola. Chamo aderência pontual porque existe uma data ou outra específica para essas aderências acontecerem, como uma obrigação a cumprir e que pode ser resolvida em uma roda de capoeira e uma oficina de turbante. Neste ponto, é preciso enfatizar que a questão não é a roda de capoeira ou a oficina de turbante, afinal, essas são manifestações da cultura africana e afrodescendente. A questão está na apropriação destas manifestações sem uma reflexão diante da história de luta e resistências que elas carregam.

Pergunto sobre o envolvimento dos demais professores das escolas com o NEAB- CPII.

---

<sup>34</sup> A Teoria Racial Crítica (Critical Race Theory - CRT) tem sido utilizada nos Estados Unidos, Europa e Brasil para apontar reflexões quanto às questões relacionadas à raça e racismo.

*Eu especificamente, me tomaram como ditadora, antidemocrática, porque eu finquei o pé dizendo que a gente precisaria aparecer de forma contundente em todos os campi para os alunos entenderem o que é o NEAB. E alguns disseram “não, a gente pode fazer uma coisinha no dia 20 de novembro, oficina de turbante, oficina de jongo e oficina de capoeira”. O de sempre. E eu meti o pé, eu falei que não e tive uma parceria boa, tive uma boa parceria e aí levei para todos os campi, personagens do movimento negro[...] mulheres do movimento negro, a própria Chica Xavier - o filho dela, o Clementino que foi representando, porque ela já estava meio doentinha na época. Então a gente começou a levar protagonismo negro de peso. E os alunos se fortaleceram demais com isso e isso incomodou um pouco a escola. Porque aí os alunos começaram a reivindicar o direito deles de saber mais sobre isso, porque a nossa história é tratada como optativa, como eletiva. Até hoje não entrou no currículo. Você vê que o NEAB foi criado no final de 2013, em 2014, então ele já tem 7 anos e até hoje ele não conseguiu ser um órgão efetivo que tenha mudado o currículo da escola. Tudo o que a gente consegue fazer com o NEAB acaba sendo voltado para fora, como o próprio Ererebá - que é uma pós-graduação voltada para educação básica e relações raciais e que é importante pra fora, pra alunos de fora. É uma pós-graduação. Pra dentro não vai. Os professores foram poucos, acho que uns 4 professores no total participaram dos nossos cursos de formação e a gente continua numa luta nesse enredo.*

Pergunto então sobre a participação dos alunos e a forma como interagem com o NEAB.

*O protagonismo foi puramente deles. Porque depois de 2 anos, depois que eu saí, houve uma quebra muito grande na inserção do NEAB dentro dos campi, isso aconteceu talvez porque os outros coordenadores fossem professores e aí estavam dando aula e não tinham muito tempo. Não sei o porquê..., mas tinham quatro anos amargando um silêncio sepulcral no NEAB. Tinha aluno que vinha me procurar dizendo: - “Ah, eu vim te procurar, Alê, por que o NEAB acabou? Que pena!” - e eu dizia - “não, não acabou não!”, mas não tinha reunião, não tinha nada acontecendo. Então isso deu um rombo pra eles. Só não ficou pior porque eles já tinham se organizado nessas frentes negras e se comunicavam, que foi uma coisa que começou com o circuito, que foi muito legal e eu fiquei muito emocionada. Teve aluno de São Cristóvão que foi para Caxias assistir evento e teve aluno de Caxias que foi para Niterói assistindo evento, participando de evento. Porque a gente soltou a programação, eles viram e disseram: “ih, eu quero ir nisso aqui lá em Realengo, então eu vou.” - e foi uma coisa que aconteceu muito interessante, que chamou os alunos a conversar com o outro. Nossa, olha quantos alunos negros em um auditório! Isso deu uma fortalecida grande e aí veio o papel das redes sociais. E foi muito importante pra eles, então Michele Botelho<sup>35</sup> fez essa pesquisa, conversou com alguns alunos e eu te digo o seguinte: eles fizeram acontecer, eles que organizaram, eles que se juntaram, eles fizeram... Não foi nem o NEAB que fez com que existisse uma frente negra, não. O NEAB criou um campo propício para eles se conhecerem e perceberem o que podia acontecer. O NEAB deu uma espécie de suporte, de força. Porque eles falavam assim: “Porque a gente viu lá no NEAB, pra falar que tá acontecendo isso e isso.” - e os professores falavam: “Olha, eles estão me ameaçando, eles dizem que vão no NEAB (risos). Mal sabiam que o NEAB não tinha potência de fazer nada, sobre nada. Mas só de falar isso já incomodava. Então a existência do NEAB fortaleceu de alguma forma, mas não que a estrutura do NEAB estivesse organizada para dar esse suporte. Isso eu não consegui nos 2 anos que estava [...] Mas esse protagonismo dos adolescentes me fez pensar muito mais no rombo que o NEAB não conseguiu atingir, que é dos pequenos, porque os pequenos não fazem frente negra e saem com um cartaz pela escola, eles só sofrem, e às vezes não falam com os pais e eu ouvi muito os pais falando que não iam falar, porque não queriam incomodar ou pra não sofrerem retaliação, tem pai que tem medo*

<sup>35</sup> Michele Botelho escreveu em 2016 uma pesquisa (dissertação) sobre o protagonismo dos alunos do Colégio Pedro II denominada: JOVENS NEGROS DO COLÉGIO PEDRO II: O PROTAGONISMO NA CONSTRUÇÃO DE UM COLETIVO DE RESISTÊNCIA.

*de professor, de diretor de escola racista[...].Então existir um NEAB por si só já faz uma coisa pequena acontecer e se a gente consegue se organizar... Nossa, o potencial é enorme! Por isso que eu não paro de querer NEABs espalhados por todas as escolas do Brasil.*

Perguntei, então, sobre qual seria o enfoque do NEAB na educação básica. Quem seriam os pesquisadores do NEAB em uma escola de educação básica?

*Eu vejo essa questão como se a pesquisa, que é uma crítica que eu tenho sobre o que é o NEAB, é como se a pesquisa fosse o foco, e eu não sei se a pesquisa é o foco. Porque às vezes a gente tem ações que desembocam em pesquisa. Às vezes a gente tá dando uma aula e a gente descobre - “Nossa, olha o que eles pesquisaram, o que eles descobriram, o que eles construíram!” , mas o foco principal é construir conhecimento de alguma forma, é descobrir coisas. Então o NEAB de educação básica precisa ser, é preciso compreender qual é a prioridade dele. Ele por ser um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e aí eu acho que talvez a gente vá implicar com esse nome depois, porque talvez o nome traga alguma âncora que talvez a gente precise repensar. Mas a existência de núcleos de discussão racial nas escolas de educação básica, tem, como você mesma falou e eu compreendo assim, pelo que a gente conseguiu de resultado e de retorno. Eu acho que a gente precisa ter nesses núcleos de discussão racial, como foco, como meta e como objetivo maior, o autoconhecimento dessa negritude, como se esse negro que eu me descobri aqui... Porque a gente descobre que é negro de um jeito muito estúpido. A escola é um lugar muito inóspito para a criança negra. A criança negra pode estar sendo a criança mais linda do mundo, pra mamãe e pro papai, a princesa, o serzinho mais lindo da história toda, mas gatíssima do Velho Oeste, mas aí chega na escola e ela é a crioula suja, com cabelo duro de bombрил. “Neguinha, você é neguinha.”- O que é ser neguinha? E descobre de um jeito assim. A gente não faz nada sem teoria. A teoria, a prática e a pesquisa, elas andam muito entrelaçadas, então não é dizer que não tem pesquisa, mas é falar que nessa produção teórica a partir da observação nossa e da auto-observação deles, é que a gente parte pra sistematizar isso, mas a gente precisa saber qual é a nossa metodologia de trabalho pra fazer com que esses núcleos sejam muito mais de fortalecimento, também porque a gente precisa entender que nem todas (as crianças) vão para a universidade. Têm crianças dessas que vão parar no 9º ano do ensino fundamental e não vão nem fazer ensino médio, e aí a gente perdeu a oportunidade de conversar com eles sobre eles próprios, então a gente precisa acreditar que ele tem inclusive a liberdade. Às vezes existe um pai que quer que ele não trabalhe, quer que ele só estude, que tenha essa chance e ele quer trabalhar... Enfim, a coisa da realização pessoal dele, não está vinculada à universidade. E a gente, a nossa experiência é que a gente só para pra discutir o nosso ser, a nossa subjetividade negra na universidade. Então o NEAB pode ser o espaço de acolher essas discussões, mas não centralizar. É um medo que eu tenho porque eu já vi e isso dá muito errado: Todo mundo falar sobre negritude. Então vem aquele professor falar com aquele status de branquitude reinando na cabeça, né? - “eu posso falar sobre qualquer assunto porque eu li sobre isso, numa revista e agora eu sou especialista nisso e eu vou trazer uma boneca preta pra sala, vou dizer que ela é linda...”. E então está feita a maravilha do século, e a gente deixa passar. Então, eu tenho a preocupação de todo mundo fazendo. O NEAB pode ser o articulador do como fazer, centralizar essas pessoas que estudam as questões pra gente passar isso pra prática. Essa prática, volta pra gente como pesquisa. Incluindo o aluno percebendo “nossa, eu produzi isso tudo!”. Aí o aluno começa a entender a produção dele e se sentir pesquisador. Mas vamos fazer uma pesquisa sobre... Eu não sei isso lá nos iniciais, lá no princípio. Isso pode ser até um portfólio, um projeto da escola do NEAB, da escola fazer um portfólio dessa construção subjetiva desde os anos iniciais até um determinado ano. Que aí o cara se pesquisa - “nossa, olha o que eu achava, quando eu estava no terceiro ano, olha o que eu acho hoje!” - é pesquisa, crescimento pessoal, subjetividade, isso tudo. Agora, a gente também precisa correr atrás de dinheiro. Vamos falar da coisa prática, né!? Porque isso tudo custa dinheiro, custa hora aula, custa professor, custa um profissional de psicologia, custa um de terapia ocupacional, custa um espaço, custa almofada no espaço. Então a gente precisa correr atrás disso*

*e aí vem o inferno: Como é que consegue? [...] O que eu quero com o fórum de educação básica na ABPN é formar corpo pra gente discutir isso. O que é esse tal de NEAB na educação básica que eu vivo brigando que a gente precisa fazer, porque eu preciso, e aí depois que fizer a gente dá um jeito de saber pra que (risos).*

No primeiro capítulo deste trabalho, propusemos a reflexão acerca do quantitativo de estudantes negros que iniciam, permanecem e concluem o ensino superior. A análise do quantitativo nos permite inferir sobre aqueles que não terão a oportunidade de discussão e entendimento, contribuição e autoconhecimento acerca das questões raciais nos NEAB's, já que a maioria dos núcleos estão atrelados ao ensino superior.

Diante das leituras, das pesquisas e entrevistas realizadas que objetivem uma educação antirracista, dentre tantas possibilidades e desafios há uma percepção em comum: este não é um trabalho fácil e com data prévia de conclusão. Ele é contínuo e é difícil porque envolve toda uma estrutura social, envolve um contexto que é histórico, social e político. Sobre este último ponto, o político, caminhando para o encerramento da entrevista com Alessandra, pergunto sobre perspectivas ~~sobre o~~ e incentivo para a criação e manutenção dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros em relação ao contexto político em que foram criados e ao contexto político que nos encontramos atualmente.

*É muito desesperador pensar nisso. Ainda mais que aprenderam a usar a vulgaridade do termo representatividade. Então pegaram um homem negro e colocaram como presidente da Fundação Palmares. E aí? E aí pegaram outro homem negro que é vereador em São Paulo que diz que a gente tem que ser contra as cotas, que diz que a gente não é burro, que a gente não é idiota, que não pode ter cota. Então estão usando princípios rasos, usados de forma rasa pra bater na gente. A minha expectativa é que essa galerinha danada que tá aí percebendo isso, consiga subverter essa ordem, ocupar esses espaços e disseminar uma contra ideia, porque eles conseguem dialogar de uma forma maravilhosa. E o meu medo com essa expectativa é justo a vulgaridade no uso dos termos, das coisas... "lugar de fala" virou um saco furado de plástico no meio do oceano, representatividade e empoderamento começou a ser usado também de uma forma deturpada. Então, quando a gente para, e eu tenho expectativas múltiplas com essa geração que tá aí, essa geração que tá agora no meio da universidade, a geração que entrou no momento de pós ocupação das escolas. Eu tenho uma expectativa enorme com esse pessoal. Porque eles estavam vendo o que era manipulação de massa. eles estavam percebendo que existia uma educação pra população negra e uma educação para os demais da população. O branco pobre tem um tratamento diferenciado. Quando eles pararam pra perceber essas coisas eles - "Opa, peraí! Então agora a gente tem que se unir de alguma coisa.". Então é uma geração que eu boto fé. Agora para nós educadores, a expectativa que eu tenho é pra gente aprender com os erros que a gente cometeu, né!? A gente cometeu o erro do silêncio durante muito tempo, a gente ficou numa de menosprezar dizendo e "isso não é nada não, isso é uma bobagem..." [...] A gente não tem nenhuma receita de quem vai ocupar o lugar, quem é o deus da próxima eleição, não tem. Mas a gente tem que deixar o pessoal atento às armadilhas e pra isso a gente precisa dialogar e ocupar esses espaços. Daí a minha esperança no NEAB, imagina um NEAB na Pedreira, no Chapadão, sabe!? O NEAB da escola sendo ocupado pelas mães, pela comunidade, aí a gente vai estar no outro patamar.*

Enquanto transcrevo as palavras ditas pela Alessandra, ouço a notícia do falecimento da escritora Bell Hooks e não por acaso, as leituras que fiz de seus trabalhos ecoam como numa tempestade de palavras. Assim como Paulo Freire, as concepções do educar para a liberdade, da educação como um ato político permeiam a escrita desta grande mulher, autora, professora, pesquisadora e ativista negra norte americana. HOOKS (2013), ao escrever em alusão o cenário político dos Estados Unidos em 1994, nos parece atemporal e inter-geográfico, quando lemos as mesmas palavras no Brasil de 2021, expressando ainda uma preocupação que não é apenas da Alessandra

Hoje vivemos no meio desse naufrágio. Vivemos no caos, na incerteza de que será possível construir e manter uma comunidade. As figuras públicas que mais nos falam sobre a volta a valores antigos incorporam os males que King descreve. São as pessoas mais comprometidas com a manutenção de sistemas de dominação [...] (BELL HOOKS, 2013, p.41)

A luta, a denúncia e a esperança vivenciados pelo líder do movimento negro norte americano Martin Luther King, mencionado no trecho de HOOKS, não deixaram de existir apesar do tempo sombrio que ele vivenciou. De lutas e denúncias, os que estão comprometidos com uma educação antirracista entendem bem, e por que não dizer que de esperança também!?

### **3.3 Sobre redes e teias - A vivência de uma professora num coletivo e no chão da escola**

Conhecer o trabalho dos dois NEAB's inseridos na educação básica e com o trabalho voltado aos jovens alunos, me fez querer saber ainda mais sobre práticas pedagógicas antirracistas que estão acontecendo dentro e fora da escola e como estas práticas são estruturadas. Foi a partir deste interesse que cheguei à professora Viviane Rodrigues, que há muito tempo vinha acompanhando através das redes sociais, as reflexões e o trabalho diante da Lei 10639. Viviane é professora da rede pública de ensino, pedagoga e mestra em relações étnico-raciais, também participa de um coletivo de professores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, Coletivo Agbalá, que tem como objetivo divulgar e ampliar as práticas antirracistas entre os professores. Durante o período pandêmico, no qual este trabalho foi escrito, Viviane conseguiu trilhar o caminho de ressignificação de suas práticas e persistir em um novo formato de ensino, criando materiais e ampliando o debate sobre a História das Relações Étnico-raciais da sala de aula para as redes sociais.

Convidei a Viviane para colaborar com a pesquisa através da narrativa de suas vivências enquanto professora e integrante de um coletivo voltado para práticas antirracistas. A entrevista aconteceu por vídeoconferência, através da plataforma *google meet* em 31/03/2021. Então,

apresento a pesquisa e peço à Viviane para falar um pouco da trajetória dela e inserção nos estudos referentes à educação das relações étnico-raciais.

*Na verdade, a minha história começa com a história do meu filho. Meu filho passa por uma questão na escola, na educação infantil e isso traz à tona todas as minhas questões da infância. Então eu começo a reagir finalmente a isso [...]. Porque quando o Denzel diz pra mim que não queria mais ser preto, ele já tinha entendido com 5 anos de idade que aquilo era um prejuízo pra sua vida social. Quando ele diz “mãe, eu não quero mais ser preto” é porque ele percebe e ativamente ele começa a querer se livrar daquele peso que é ser negro no Brasil.*

Nesta fala inicial de Viviane já entra uma das problematizações da pesquisa quanto a relevância de haver um espaço específico para debates, pesquisas e problematizações quanto às relações étnico-raciais desde o início da educação básica, quando as crianças estão construindo, identificando e reconhecendo sua identidade. Sobre esta questão GOMES destaca que,

Ao final do processo de socialização, a criança não só domina o mundo circundante, como já incorporou os papéis sociais básicos, seus e de outros-presentes e futuros, mas, acima de tudo, já adquiriu as características fundamentais de sua personalidade e identidade. (Gomes, 1990, p.60)

Perceber-se inferior ou socialmente prejudicado por conta da tonalidade de sua pele não é algo incomum entre as crianças pretas. A situação com o filho, levou Viviane, que já era pedagoga e trabalhava em um projeto social neste período, a procurar formações que pudessem fornecer embasamento teórico para lidar com as questões e tensões raciais, primeiramente, dentro de sua casa. Nesta busca, as leituras e formações foram imprescindíveis, como ela relata,

*Então eu começo a buscar... eu descubro a Lei 10639, ela já tinha anos de existência e eu nunca tinha ouvido falar da Lei nos bancos da pedagogia. Eu fiz o curso todo desconhecendo, nunca foi falado das questões raciais na minha formação da graduação. Mas graduada eu me sentia na obrigação de procurar alguma coisa. Eu tinha que ter uma resposta porque a escola não sabia também o que fazer, pedi ajuda pra mim e quando eu fui buscar formações que me permitissem ajudar o meu filho em primeiro lugar. Então eu procurei alguns livros e achei na estante do projeto social que eu trabalhava. Estavam lá no fundo. Livros que pra mim são bases, tem um livro que saiu pela SECAD: “Superando o racismo na escola”. Nossa, esse livro pra mim, ele abriu janelas incríveis! Foi organizado pelo Munanga. Então eu dei a sorte de logo assim de cara receber um material sério e que pudesse me movimentar. Aí encontro a Eliane Cavalleiro com “Do silêncio do lar ao silêncio escolar” e isso, pra mim, me bastou para que eu seguisse. Eu sabia que era aquilo que eu queria e na medida que eu lia eu me realizava, eu me entendia, eu me enxergava e eu começo a executar uma reeducação das relações étnico-raciais dentro da minha casa e o projeto social acabava recebendo essas informações e essas teorias que eu estava adquirindo naquela fase.*

Pergunto como o fruto dessa busca, que perpassa a pesquisa e os trabalhos acadêmicos realizados nos cursos de pós-graduação em relações étnico-raciais que cursou posterior a esta fase, chegou na sala de aula.

*Eu fui pro mestrado e falei: agora eu preciso ir pra escola, preciso ir pro chão da escola! Aí eu fiz o concurso do município do Rio e entrei. Eu entro na ducação pública tardiamente... Mas entrei com muita bagagem, porque eu já sabia o que eu iria fazer ali, qual era a minha missão. Então isso causou alguns conflitos porque as pessoas estranham... eu lembro da diretora comentar que não era legal uma professora do ensino fundamental com mestrado. Enfim. Tentando meio que desqualificar, mas eu tinha muito orgulho de estar entrando com aquela bagagem e fui. Então a minha sala virou o meu quilombo, virou o meu lugar para os meus projetos, pras minhas ações, independente da escola. Então a escola tem um movimento, demandas que vêm da secretaria de educação: “Agora a gente vai comemorar o dia da prevenção de não sei o quê”. Legal! Mas isso não inviabiliza os projetos que eu tenho que são internos e que acontecem o ano inteiro. Eu costumo dizer que eu consigo executar a lei nos 200 dias letivos, porque ela está não só no meu currículo oculto, no que eu verbalizo, nas conversas que eu tenho com os meus alunos, e é interessante que eu acho que é o momento que eles mais prestam atenção na aula.*

Pergunto, então, como ela percebe o envolvimento dos alunos e o protagonismo diante das propostas antirracistas adotadas por ela nas aulas.

*[...]No fundo, no fundo, de alguma forma, pelo menos dentro da minha sala de aula eu consigo construir alguns espaços onde os alunos conseguem entrar em pesquisas, sim, em estudos afro-brasileiros, sim. Eu lembro de um ano que eu peguei uma turma de quinto ano (e na minha escola tem o sexto ano experimental) e quando essa minha turma foi para o sexto ano. Um professor que é parceiro, gente que entrou novo e que aderiu, foi fazer o curso do Ererebá e virou um militante também. Então virou meu parceiro da jogada e das traquinagens na escola. E eu achei muito interessante quando ele veio contar pra mim e disse: “Viviane, você é uma doutrinadora. Eu fui falar sobre um assunto e fulano levantava o dedo e já falava que é isso, isso, isso e aquilo, e aí entrou um debate e eu fiquei ‘gente, então vocês já sabem. Vou embora”. E eu fiquei feliz! Porque o carinho que começou a falar e a discutir era um dos piores da minha sala ..., Mas ele estava muito atento a muita conversa que eu tinha e ele estava muito orgulhoso de estar ali e contribuir com a conversa do outro professor... Então com esse relato eu penso: Gente, eu tenho feito um trabalho de estudos e pesquisas, sim. Dentro da sala de aula. Porque a gente vai muito além na História, Geografia, Matemática... e essa coisa toda, a gente tem um papo mais profundo no nosso dia a dia que permite que o aluno reflita e consiga no outro lugar, trazer isso para o debate e ser o cara que tá formando questões e tudo mais. E falando de crianças de 10/11 anos, porque eu fico entre o quarto e o quinto ano.*

Perceber que está diante de um aluno pesquisador é possível quando o mesmo aluno tem autonomia de fala e de exposição de seus interesses, quando a partir desses interesses ele é estimulado a saber mais, a conhecer mais; então a sala de aula ou o espaço de aprendizagem deixa de ser um lugar de tédio (HOOKS, 2013) e se torna um ambiente dinâmico de pesquisas e aprendizagens. Voltando ao trecho anterior da entrevista, quando Viviane fala da desqualificação de seu trabalho por parte da diretora, é necessário compreender que, se por um lado, conclui-se que a formação de professores, para que seja possível o plano de educação antirracista na escola, é um ponto primordial, observa-se ainda nesta pesquisa, que junto a este ponto e para que de fato este objetivo, promover uma educação antirracista, seja alcançado é preciso ampliar esta formação para os gestores das escolas. Aqueles que já estão dentro da escola

e que, assim como muitos, não tiveram nos bancos da graduação uma formação específica sobre relações étnico-raciais. A urgência em alcançar e alertar as direções e coordenações das escolas é imprescindível. A Lei 10639/03 não é para ser cumprida por um professor ou outro, como já fora ressaltado, a Lei é um imperativo para toda a comunidade escolar. Ela deve estar presente não no currículo da disciplina A ou B, mas em toda a educação básica e, para tanto, o envolvimento deve ser de todos; neste aspecto BARROSO alerta que,

É preciso assumir com clareza que o que está em causa não é uma simples ‘cosmética curricular’, mas uma reconceptualização da própria escola (enquanto instituição e organização), uma invenção de novas formas de pedagogia coletiva e uma profunda alteração dos modos de governos e gestão escolar[...]. (BARROSO, 2004, p.54)

Diante das narrativas, dos textos e pesquisas que apontam como crucial a formação dos professores e não ressaltam a importância desta “pedagogia coletiva” que inclui a gestão escolar, questiono sobre a durabilidade e a ampliação das práticas antirracistas adotadas por uma parcela da escola.

Pergunto à Viviane se ela percebeu que outros colegas professores se interessavam pelos assuntos abordados por ela com a turma. Ela fala com destaque de um professor (Luan) que era parceiro de turma na mesma escola que ela, passou a interessar-se pelos debates antirracistas e incorporou o interesse à sua formação, como resultado a iniciativa de querer fundar um NEAB composto por professores da educação básica,

*Luan foi para o seminário e quando chegou lá ele viu uma série de professores da rede municipal apresentando suas práticas antirracistas e ele ficou encantado. E aí falou: “Gente, a gente podia fazer um NEAB.”. E aí ele volta desse seminário, conversa comigo e ele fala: Viviane, caraca! aconteceu isso e aquilo, eu conheci fulano, sicrano e beltrano e falou desse NEAB e eu falei: “Cara, eu tenho um professor que eu estudei com ele no curso de extensão. Tem um tempo que eu não falo com ele, mas eu vou resgatar, porque eu acho que ele faz esse trabalho na escola dele.” (era o Gustavo). Fiz um link com o Gustavo e começamos a nos falar pelo WhatsApp, fizemos um grupo pequeno (com 4 a 5 pessoas) e resolvemos abrir um grupo para captar na rede do município, quem tivesse práticas antirracistas. E aí abre esse grupo e em dois dias a gente tinha mais de 100 pessoas nesse grupo. E a gente ficou “gente, como assim, a gente conseguiu isso tudo?”. Então fizemos um encontro, o primeiro encontro em março de 2018 lá na escola do Gustavo. E aí o Gustavo começa a falar sobre a tramitação que foi fazer esse NEAB na escola dele. E a gente estava pensando num NEAB a nível de município do Rio, a gente deu uma viajada. Quando o Gustavo começou a falar das burocracias, das dificuldades e da inviabilidade em virtude da gente não ser um espaço acadêmico, a gente começou a dar pra trás. A gente percebeu que, aquele sonho inicial que seria o NEAB, ou a tentativa de fazer o NEAB, aquilo ia ser um enfrentamento muito desgastante e a gente, eu acho que não estava preparado para aquilo, e aí a gente recua [...] E a gente decide pensar em um coletivo, já que o NEAB não foi uma realidade que a gente suportou bancar. A gente resolveu pensar em um coletivo. Então os outros encontros pós Copene, foi pra gente pensar em um coletivo (que tipo de coletivo a gente vai ser, o que a gente quer, quais são os nossos*

*objetivos...) E aí a gente chega num batizado, foi o coletivo Agbalá, a gente se torna o coletivo de professores antirracistas.<sup>36</sup>*

A experiência vivenciada pelos professores que se uniram na tentativa de fundar um NEAB que pudesse captar e unir professores pesquisadores e com práticas “afrocentradas” revela que instalar um espaço institucional como um NEAB requer uma demanda de requisitos que não são fáceis e nem tampouco imediatos de viabilizar. Além dos regimentos, há a necessidade do espaço e de um financiamento para que o NEAB de fato possa funcionar. Porém, a empolgação em partilhar experiências levou esses professores a pensar em novas estratégias, que resultou na criação do coletivo e este não deixou de ser um espaço de problematização dos processos culturais dos povos africanos e afro-brasileiros vivenciados por professores e alunos da educação básica. O coletivo que iniciou sua formação no final de 2018, estruturou-se em 2019 e teve suas ações presenciais também interrompidas devido à pandemia do Coronavírus. No contexto pandêmico e na busca por novas estratégias de ensino e militância, a professora Viviane Rodrigues cria um material pedagógico que aos poucos transita e expande de sua sala de aula para as redes sociais (*Instagram e youtube*). Trata-se de uma necessidade que há muito tempo ela sentia (segundo relato na entrevista) de um material que contasse a história da relações étnico-raciais no Brasil em uma linguagem acessível para crianças e jovens. Em 2020 ela cria então as histórias em quadrinhos, chamada HQ DA TIA VIVI.

Pergunto como surgiu a ideia de HQ enquanto material pedagógico e enquanto espaço de problematização.

*A HQ surge no ensino remoto. Ano passado em 2020 foi um ano muito difícil e que a gente teve que entender o que estava acontecendo. Foi uma avalanche, todo mundo caindo e vamos continuar dando aula. “Então, tá. Joga qualquer coisa.” Então essa qualquer coisa, eram sempre coisas do meu currículo oculto. Quando eu passava um vídeo, ele era pensado, as figuras que estavam ali, as falas que estavam, tudo[...]então, quando chegou em outubro, eu assisti um live da prefeitura, eles ficaram passando várias lives pra incentivar a gente a trabalhar com tecnologia e com sites e eu via a live e falei “nossa, que legal!”. E aquilo ali começou a me trazer memória, porque eu fui lembrar que na minha infância a história em quadrinho tinha um lugar muito especial na minha vida, ela representava a fuga da minha vida, na verdade. Então eu pensei que eu poderia começar a trabalhar justamente com aquilo que me faz falta, que é a parte histórica, é sair do cultural para trabalhar com a história das relações raciais. Então, de repente, surge eu em diálogo com meu filho, que é a base da minha história de verdade. Foi ele que me traz pra isso tudo. Então começo através desse diálogo, eu pego alguns livros que eu tenho pra adaptar algumas teorias que estavam nos livros pra adaptar para uma linguagem que ainda assim eu vejo com crítica porque pra criança ainda está um pouco pesado. Porque têm assuntos que são complexos pra você falar de verdade, mas com figura fundo. Então eu trouxe esse primeiro grupo de quadrinhos, foram 8 histórias e pra trabalhar internamente nos grupos de WhatsApp com meus alunos. Aí eu passei também para os meus amigos e o pessoal - “Ah, isso tá*

<sup>36</sup> Reportagem no site da Multirio sobre o coletivo Agbalá <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/17288-educa%C3%A7%C3%A3o-antirracista-e-curr%C3%ADculo-afrocentrado> (acesso em 05/01/2022)

*muito maneiro, posso usar? Posso passar pra não sei quem?” ... A intenção era usar com meus alunos, mas a realidade é que menos de 50% têm acesso, mas eu quero ter isso pra mais tarde ter acesso, imprimir e meu projeto será isso aqui. Então eu pensei: Vou botar isso no Instagram. Dá um trabalho..., mas eu fiz e joguei. Aí eu fui vendo as pessoas acompanhando.*

O trabalho de Viviane através da HQ da Tia Vivi é a expressão da coletividade, de um quilombo que ultrapassou a sala de aula, os pólos de formação acadêmica por onde passou e que atualmente conta com dois mil e quarenta e um seguidores<sup>37</sup>. Uma iniciativa pedagógica que consiste em “recontar a história a contrapelo” como diria Benjamin (1994), ao trazer à tona as histórias do cotidiano dos afrodescendentes no Brasil.

---

<sup>37</sup> Acesso ao perfil do Instagram @hqdatiavivi em janeiro de 2022

## CONSIDERAÇÕES FINAIS - PUXANDO CONVERSA

*“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”. Paulo Freire<sup>38</sup>*

Paulo Freire (1992) propôs a adaptação do substantivo esperança para um novo verbo - esperançar. Ao fazê-lo, ele entregou o sentido de ação, de colocar em prática e continuar “de outro modo”. Mas como seria esse “outro modo”? Por muito tempo, na história da educação brasileira (e em outras esferas da sociedade também) prevaleceu um modo único eurocentrado de ensinar e aprender. Um modo que ignorava qualquer outra contribuição que não fosse contada pela “história dos vencedores”. Foram necessárias muitas resistências e persistências dos que vieram antes, dos que se organizaram em movimentos, se formaram enquanto pesquisadores e educadores e lutaram por medidas legais que pudessem incomodar e promover ações que conduzissem a um “outro modo”, que neste contexto, chamaremos de educação antirracista.

Os NEAB's como espaços institucionais de problematização, aprendizagem e pesquisa, tornaram-se referências de conhecimento e disseminação do saber, eles são citados nos documentos (como as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais) como redes de suporte às escolas e aos professores. Então, esteja o NEAB, inserido nas universidades, escolas federais ou na educação básica, como destacou esta dissertação, ele possui uma missão que é contínua e recorrente de formar para este “outro modo” e através do conhecimento propiciar não apenas suporte acadêmico, mas ainda emocional ao trazer à tona a discussão sobre identidades de forma positiva. Seria um ganho imensurável se tudo isso acontecesse desde os primeiros contatos dos estudantes com o ambiente escolar.

No decorrer da pesquisa, três pontos se mostraram comuns nas experiências reveladas através das narrativas, os quais destaco nesta fase conclusiva da pesquisa. O primeiro ponto refere-se a questão da hierarquização das funções nos espaços acadêmicos e que foram

---

<sup>38</sup> Reflexão de Paulo Freire tem sido bastante utilizada nas mais diversas áreas no contexto pandêmico atual. A busca pela esperança e os esforços em esperançar apresentam-se como elementos motivadores diante dos desafios que se apresentam. Entretanto, apesar desta citação estar atribuída em algumas referências ao livro de Freire- **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (1992), este trecho na íntegra não consta no livro. Como referência destacamos a citação em <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/210> (Acesso em 5/02/2022)

refletidas na falta de envolvimento e parceria de algumas gestões. Este entrave que impossibilitou que as práticas antirracistas acontecessem de forma fluida, a partir da troca horizontal entre os sujeitos, nos remete à concepção de racismo institucional. Entretanto, há que se perceber que o conceito de racismo institucional não está relacionado às atitudes individualizadas e particulares de A ou B, mas às normas e diretrizes criadas ou não priorizadas pelas gestões em suas funções, e que direta ou indiretamente afetam um determinado grupo, neste caso crianças, familiares, funcionários e professores negros. A falta de interesse em apoiar projetos e ações que tenham o foco na educação antirracista denuncia a intenção em manter o poder do grupo dominante. Sobre este ponto, Silvio de Almeida alerta que “O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais - Estado, escola etc.- [...]” (ALMEIDA, 2019, p. 41). Quando os entrevistados narraram os empecilhos ou silenciamentos por parte da gestão, apontam, ainda que de forma subliminar, os efeitos do racismo institucional no cotidiano escolar. É possível identificar a que posicionamentos político-ideológicos os gestores se balizam, quando não compreendem e/ou atendem à demanda imediata do educar para as relações étnico-raciais.

A burocratização, segundo ponto, também foi um obstáculo a ser superado. Nas narrativas, foi possível perceber o quão difícil por conta dos processos burocráticos envolvendo regimentos e financiamentos, foi o percurso que culminou na criação de um NEAB (no caso do NEAB Ayó e NEABCP2). Um exemplo deste ponto, em relação a burocratização, é que no início desta pesquisa, em 2019, o NEAB Ayó constava na listagem do CONNEAB como filiado e neste ano, de 2022, já não consta. Outro exemplo acontece quando um grupo de professores interessados em tornar suas práticas em objetos de pesquisa e compartilhá-las através de um Núcleo de Estudos, se depara com a burocratização, que se faz um obstáculo; que entretanto, é superado à partir da formação do Coletivo Agbalá, que reúne os professores e professoras oriundos de diversos bairros e escolas do Rio de Janeiro com o interesse comum de lutar por uma educação antirracista.

O terceiro e último ponto não foi um empecilho nem um obstáculo, antes, se apresentou em todas as falas, de forma sutil, mas carregado de grande potência: o protagonismo e o pensamento autônomo dos estudantes estimulados pelas práticas dos professores. Quando os estudantes vão à procura do professor para conversar sobre o racismo na hora do recreio, quando estudantes de um campus se dirigem a outro campus distante para participar de um seminário ou uma roda de conversa e ainda, quando outros estudantes partilham com um professor novo as suas ideias e vivências com segurança; eles demonstram a autonomia e a liberdade descoberta a partir das trocas e da convivência com aqueles e aquelas que estavam empenhados em uma

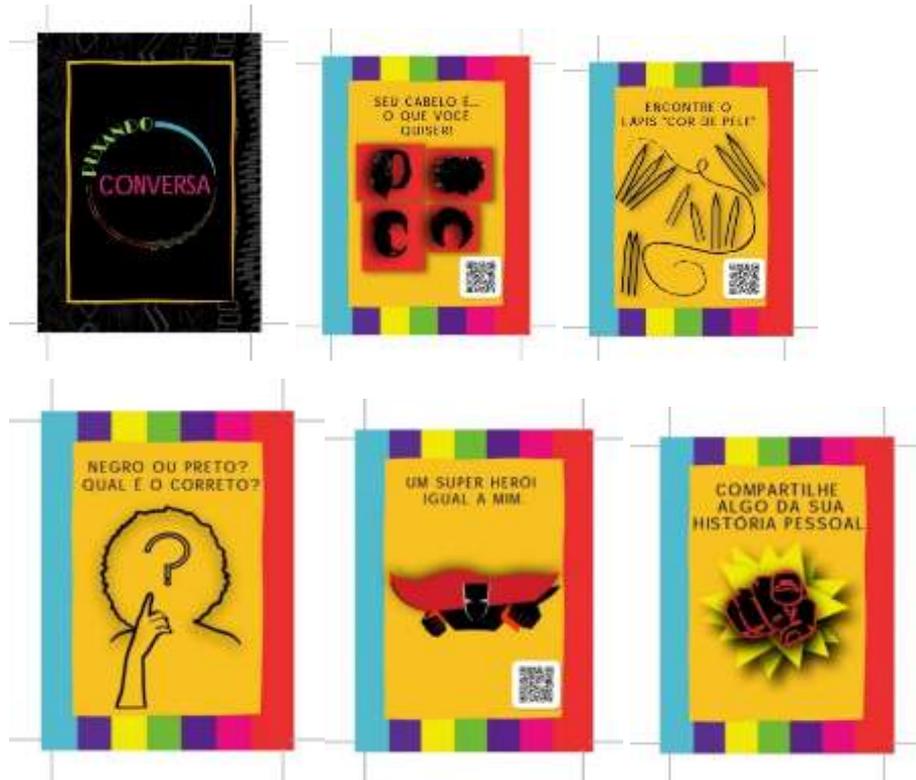
educação outra. Esses exemplos que foram recolhidos nas narrativas dos três entrevistados, demonstram como os espaços de aprendizagem e troca horizontal são poderosos e ainda que os obstáculos impeçam a construção de um NEAB em cada escola da educação básica, há que se pensar de forma plural, em possibilidades e alternativas, como os coletivos, fóruns permanentes, seminários, grupos correlatos de pesquisas ou outros que fomentem a discussão acerca dos processos históricos e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros dentro e fora da escola.

Com base no que fora apresentado neste trabalho e como uma das possibilidades de propostas de intervenção diante do desafio de incitar a pesquisa com crianças e jovens na educação básica, compartilho a experiência do Mestrado Profissional, este que finalizo através desta pesquisa e que tem como uma de suas exigências para a conclusão, o produto educacional. Elaborar algo que seja um instrumento ou uma estratégia para a aprendizagem dos estudantes, confere também a nós, pesquisadores e pesquisadoras a possibilidade de contribuição para novas práticas docentes. O Jogo Puxando Conversa, apresenta-se como estratégia disparadora para aprendizagens autônomas, novos conhecimentos que possam ser adquiridos de forma individual (o autoconhecimento) e coletiva nos espaços para além da sala de aula.

As entrevistas realizadas trouxeram narrativas acerca do trabalho com esta fase acadêmica (a educação básica) e assim, colaboraram para a elaboração das cartas do jogo, que de forma dinâmica vão induzir o jogador / estudante a conhecer mais, seja através da pesquisa ou das trocas com a comunidade escolar, contemplando a circularidade de saberes. As “cartas vazias”, como são chamadas as cartas sem um conteúdo pré-definido são oportunidades para que os estudantes expressem os seus anseios enquanto pesquisadores e os seus objetos de interesse. O *QR Code*, presente em algumas cartas, trazem um elemento surpresa de acordo com a frase disparadora, podendo ser uma música, uma dica de leitura, uma galeria de artes etc.

Sendo assim, destacamos algumas cartas contextualizadas a um tema de pesquisa que pode ser abordado com os estudantes:

- Identidade e autoconhecimento



- ancestralidade



- racismo



- representatividade



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, Marta Mariano. **Lei 10.639/03, formação docente e NEABs: a democratização do currículo como um desafio para a educação brasileira**. Cadernos de Aplicação, Porto Alegre, p. 33-47, 12 jan. 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998
- ARROYO, Miguel G., (2000). **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes.
- BARRETO, M.A.S.C. **O núcleo de estudos Afro-Brasileiros da UFES: Construção, Possibilidades no campo da educação**. Revista Ensaios e pesquisa em Educação.2016.2/ Vol1.  
 \_\_\_\_\_; FERNANDES, O; SISS.A. **Processos formativos e as contribuições dos núcleos de estudos afro-brasileiros da UFES e da UFRRJ**. Revista Teias v.14.n34.2013
- BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 49-60
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas (Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura)**. São Paulo: Brasiliense, 1994, vol.1.
- BISPO, Suely. SOLANO TRINDADE: NEGRITUDE E IDENTIDADE NA LITERATURA BRASILEIRA. **REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários**, Vitória, ano 7, n. 9, n. s.2, p. 1-30, 2011.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:  
 <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 11 de outubro de 2020.
- \_\_\_\_\_ MEC. **Lei 1639 de 9 de janeiro de 2003**.
- \_\_\_\_\_ **DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003**.
- \_\_\_\_\_, **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília. 2004.

\_\_\_\_\_, **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorracial e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10206-15-plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacaodasrelac&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10206-15-plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacaodasrelac&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 27/01/2021

BRASÍLIA, **Guia de orientação para a criação e implementação de Órgãos, Conselhos e Planos de Promoção da Igualdade Racial** / elaboração de Helyzabeth Kelen Tavares Campos – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018, 103 p.

\_\_\_\_\_, **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Mec; Secad, 2010.

BRUNER, Jerome, (2001). **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed.

CALDERÓN, P. A. L.; GUEDES, A. L. M., Abordagem metodológica em estudos decoloniais: possível diálogo entre a análise crítica do discurso e as epistemologias do sul. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DA ESPM E SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO E MARKETING, 6., 2016, São Paulo.

CANDAU, V. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 7 Letras. 2006  
\_\_\_\_\_. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. 7 Letras, 2009

CAMPOS CUNHA, Maria Consuelo Movimento Negro no Brasil. Diálogos Latino-americanos. 2003;ISSN: 1600-0110. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16200704> (acessado em: 23 de julho de 2021)

CAMPOS, M.M.C. et alii. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. Cadernos de pesquisa, n. 142, jan./abr., 2011, p. 20-54.

CARNEIRO, Sueli. Durban não terminou. Portal Geledés. 1912.  
<https://www.geledes.org.br/durban-nao-terminou-sueli-carneiro/?gclid=CjwKCAiAl-6PBhBCEiwAc2GOVAAgihjO4->

CARVALHO, Carlos Roberto de; SILVA, Luciane Nunes da; PASSOS, Mailsa Carla Pinto. **Algumas reflexões sobre a implementação da lei 10.639/03: a face filosófica, a face teórica e a face epistemológica**. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Educação, Arte e Literatura Africana de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007, pp. 87-105.

CAVALLEIRO, E. **Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: Cavalleiro, Eliane (ed)- Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. SP. Summus,2001.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

-----Introdução. In: Brasil. **Educação antirracista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**/ Secretaria de Educação Cotinuada, alfabetização e Diversidade- Brasília, 2005

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Minas Gerais: UFMG, 1996.

**Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban – África do Sul.. Disponível em: [https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao\\_durban.pdf](https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao_durban.pdf). Acesso em: 20 dez. 2021.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008

FERREIRA, A. de M. S.; COELHO, W. de N. B. **Ações dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) institucionalizados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) no período de 2006 a 2017**. *Revista Exitus, [S. l.]*, v. 9, n. 5, p. 215-242, 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

Freitas, W. R. de S., & Jabbour, C. J. C. (2010). **O estudo de caso como estratégia de pesquisa qualitativa: Fundamentos, roteiro de aplicação e pressupostos de excelência**. In XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção. São Carlos. Retrieved from [http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010\\_tn\\_sto\\_122\\_790\\_15342.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_tn_sto_122_790_15342.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

Gomes, J. V. (1990). **Socialização: um problema de mediação?** *Psicologia USP*, 1(1), 57-65.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, Dec. 2002 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 mar. 2021.

GOMES, N. L; GONÇALVES e SILVA, P. B. **O Desafio da Diversidade**. In: GOMES, N. L; GONÇALVES e SILVA, P. B (Orgs). *Experiências étnico-culturais para formação de professores*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

\_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolo e identidade negra.** Belo Horizonte. Autêntica 2006.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes doi:10.5007/2175-7984.2011v10n18p133. *Política & Sociedade*. 10. 10.5007/2175-7984.2011v10n18p133. 2011.

\_\_\_\_\_. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, jan-abr, p. 98-109, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, J. **O que afasta as crianças e adolescentes negros da escola?.** Geledés, 2014. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/o-que-afasta-criancas-e-adolescentes-negros-da-escola/?gclid=CjwKCAjwmv-DBhAMEiwA7xYrd-dXM7FP2g5\\_xHE0L2xBxsPAAtSUwTbxAosCi0KF0c2bdWUa68YGkBxoCPG4QAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/o-que-afasta-criancas-e-adolescentes-negros-da-escola/?gclid=CjwKCAjwmv-DBhAMEiwA7xYrd-dXM7FP2g5_xHE0L2xBxsPAAtSUwTbxAosCi0KF0c2bdWUa68YGkBxoCPG4QAvD_BwE). Acesso em: 21 abr. 2021

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, CARLOS AUGUSTO. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Hooks, B. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes.2013

LIMA, S. G.. **Uma Análise de Papéis e Propostas de Curso de Quatro NEABs do Estado do Rio de Janeiro.** 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1, 2018.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. *Crítica e Sociedade - revista de cultura política*, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 34-45. jul. 2014, 2014. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/26989/14725> >. acesso em 11/11/2021.

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

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um Racismo Mascarado.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 2016.

NOGUERA, Renato. “Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais”. *Magistro Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes*. Rio de Janeiro, 2017.

\_\_\_\_\_. BARRETO, Marcos. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. *Childhood ephilosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set./dez. 2018.

\_\_\_\_\_. ALVES, Luciana Pires. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88362, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000200409&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200409&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 mar. 2021. Epub July 15, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PEQUENO, L. S.; MIRANDA, J. I.; MADEIRA, M. Z. DE A. Centralidade da questão étnico-racial no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro/NEAB no Ceará. **SER Social**, v. 20, n. 43, p. 329-347, 13 nov. 2018.

PIO, A. **NEAB completa 2 anos, 2015**. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/4043-NEAB-completa-2-anos.html>. Acesso em: 21 abr. 2021.

\_\_\_\_\_, A. **Um NEAB na Educação Básica e o I Circuito Cultural Afro-Brasileiro do Colégio Pedro II**. Julho, 2016. Disponível em [https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/Um\\_NEAB\\_na\\_Educacao\\_Basica\\_e\\_o\\_I\\_Circuit.pdf](https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/Um_NEAB_na_Educacao_Basica_e_o_I_Circuit.pdf). Acesso em: 21 abr. 2021.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. Manuel de recherche en sciences sociales. Paris: Dunod, 1995.

ROMÃO, Jeruse Maria. **O movimento Negro Brasileiro e as Diretrizes da Educação Nacional: a Lei Federal 10639/03 é L.D.B!** In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro (Org.). **Formação de Professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira**. Florianópolis: DIOESC, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “AÇÕES AFIRMATIVAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: O contexto pós-Durban”. Brasília, 2005.

----- **Segregação Espacial na Escola Pública**. Rio de Janeiro, Estudos Afro-asiáticos, nº 19, 1990.

\_\_\_\_\_. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: Bento, Maria Aparecida Silva (org). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo (SP): CEERT, 2012. p. 10-41

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas da ação nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

\_\_\_\_\_.; PINTO, Manuel. “**As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo**”. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coords.), *As crianças: Contextos e identidades*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea* [S.l: s.n.], 1998.

SILVA, E. LUCIA; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005

SILVA, Ana Célia da. A representação social do negro no livro didático: **o que mudou? por que mudou?** / Ana Célia da Silva. – Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Gustavo Pinto Alves da. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) Ayó : uma experiência em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, 2018.

\_\_\_\_\_. **Núcleo de estudos afro-brasileiros ayó: uma experiência no ensino fundamental da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.** (re) existência intelectual negra e ancestral: X COPENE, Uberlândia, p. 1-17, 20. 2019.

SILVA, Tatiana Dias. **AÇÃO AFIRMATIVA E POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO E PERFIL DISCENTE.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: Texto para discussão, Rio de Janeiro, ed. 1, p. 1-54, jun. 2020. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_2569.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2569.pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

SILVA, T. T. da. Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da complexidade do negro brasileiro em ascensão social. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Élio Ferreira de. et. al. - História e cultura afrodescendente. Teresina : FUESPI, 2018. 721 p. - (Coleção África Brasil; v. 8)

TRINDADE, Azoilda Loretto. **O racismo no cotidiano escolar.** Orientador: Maria Lucia do Eirado Silva. 1994. 249 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

\_\_\_\_\_. (2005). “Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil” *Revista Valores Afro-brasileiros na Educação*. Disponível em <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

TRINDADE, Francisco Solano. **Eu também sou América e Cantares da América.** In: BERND, Zilá (org.). *Poesia Negra Brasileira*. Porto Alegre: AGE: IEL; IGEL, 1992. p.53-4.

- TORRIL, M. Reflections on the narrative research approach. In: **HARRISON, B. Life story research**. London: SAGE Publications, 2008.
- VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In V. M. Candau, Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas (pp. 12- 42). Rio de Janeiro: 7 letras
- Walsh, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. (2018). **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, 26(83). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>.