



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Letras e Artes
Faculdade de Letras
Licenciatura em Letras - Português/Literaturas

INGRID SANTOS CIODARO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: PERCEPÇÕES
SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

Rio de Janeiro
2023

INGRID SANTOS CIODARO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: PERCEPÇÕES
SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras - Português/Literaturas.

Orientadora: Rita de Cassia de Oliveira e Silva

Rio de Janeiro
2023

INGRID SANTOS CIODARO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: PERCEPÇÕES
SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras - Português/Literaturas.

Banca examinadora:

Rita de Cassia de Oliveira e Silva - (FE-UFRJ) orientadora

Nota: 10

Bernardo Carvalho Oliveira - (FE-UFRJ) leitor crítico

Nota: 10

MÉDIA: 10

Rio de Janeiro
2023

Mãe, nada disso seria possível sem o seu constante apoio, mesmo tão distante.

Agradecimentos

Laroyê!

Peço licença aos meus ancestrais para começar a apresentar este trabalho. Essa escrita só foi possível porque vocês estão comigo, soprando em meus ouvidos a certeza de que o caminho se faz caminhando. Sou porque somos.

Agradeço imensamente à minha família, que me apoia, que me dá forças e inspiração para este trabalho. É uma riqueza e uma honra poder vê-los com a lente da beleza da diversidade. A todos vocês, meu imenso agradecimento.

À minha mãe e ao meu pai, por sempre acreditarem nos meus sonhos e abrirem os meus caminhos. Tenho a certeza de que sou imensamente abençoada por vocês. Tia Ana, você foi fundamental. Obrigada por todo apoio.

Aos meus queridos amigos ao longo da vida e aos que fiz durante o caminho da graduação, agradeço por todos os momentos maravilhosos que passamos - e passaremos. Vocês me inspiraram muitas vezes. Agradeço em especial meu querido amigo Bruno que, além de me inspirar muitas vezes em nossas conversas, revisou com muito carinho este trabalho. Ao grupo Transcultura, meu sincero agradecimento pela rica troca de saberes e empenho na luta antirracista. Muito obrigada!

À minha *orientadora* Rita, muitíssimo obrigada pelo olhar atencioso. As aulas de Didática, ainda que remotas e em um momento difícil, me renovaram de esperança. Ao professor Bernardo, agradeço pelos bons conselhos. Depois das aulas de Filosofia da Educação no Mundo Ocidental, lá em 2019, certamente muita coisa mudou. Axé!

A todos que conversei sobre este trabalho, certamente não poderia deixar de agradecer. Vocês também foram fundamentais.

E, por último e não menos importante, a todas as professoras e professores que tive e as que contribuíram com este trabalho. Sou imensamente grata!

“Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo.”
Provérbio Africano

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar se há o desenvolvimento do tema das relações étnico-raciais em escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Tendo como base as leis 10.639/03 e 11.645/08, foi aplicado um questionário com professoras/es dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e professoras/es de Língua Portuguesa dos anos finais (6º ao 9º ano) da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com o propósito de averiguar a compreensão das leis, a formação docente e a presença do tema no espaço escolar, visando observar principalmente o desenvolvimento da agenda antirracista na educação pública pela ótica do letramento racial. Os conceitos do grupo “modernidade/colonialidade”, da Teoria Racial Crítica e de Multiletramentos formam a base teórica deste trabalho. Por fim, como resultado, observou-se que o questionário revelou a necessidade de políticas públicas que proporcionem formação às professoras e aos professores da educação básica para o tema das relações étnico-raciais, visto que, infelizmente, a falta dela, ou seja, a falta de letramento racial contribui para a manutenção de discursos dominantes enraizados na sociedade brasileira que naturalizam a experiência da escravidão e colonização.

Palavras-chave: Educação antirracista. Letramento racial crítico. Pedagogia decolonial. Relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO.....	9
Modernidade/colonialidade.....	11
Letramentos e Teoria Racial Crítica.....	18
Antirracismo e legislação.....	25
Percepção dos professores sobre do tema da educação para as relações étnico-raciais.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	38
APÊNDICE - QUESTIONÁRIO: RESPOSTA ABERTA Nº 13.....	41

INTRODUÇÃO

20 anos da lei 10.639

Diante do contexto contemporâneo brasileiro que nos encontramos, a educação antirracista emerge como uma pauta mais que necessária. Nos últimos dez anos, movimentos como “vidas negras importam”, “vidas indígenas importam” e discussões sobre racismo estrutural passaram a circular em espaços acadêmicos, jurídicos e políticos com mais força, principalmente diante dos inúmeros casos de racismo que circulam diariamente nas redes sociais. Discussões sobre violência sistêmica, genocídio, colonialidade e raça evidenciam uma nação construída em parâmetros monoculturais, coloniais, racistas, capitalistas e eurocristãos. Diante dessas questões, no âmbito educacional, a educação antirracista desenvolve-se como um projeto político pedagógico de suma importância dentro do contexto educacional brasileiro, visto que a instituição escola e toda cultura escolar foram construídas em moldes tradicionalmente coloniais. Defendendo o multiculturalismo e a interculturalidade, a educação antirracista e decolonial se compromete profundamente com saberes de fronteira, com o reposicionamento histórico desses saberes e sujeitos marginalizados e com a compreensão das questões etno-raciais presentes na construção do que chamamos de modernidade. Dessa forma, o letramento racial surge como uma importante ferramenta para o ensino escolar antirracista, operando principalmente no *descarrego colonial*¹, uma vez que seu

¹ *Carrego colonial* é o termo utilizado pelo professor Luiz Rufino para se referir à colonialidade. “Não à toa, a colonialidade – a que prefiro chamar de carrego colonial – se vitaliza trançando-se nas dimensões do ser, do saber e do poder” (RUFINO, 2017, p. 33).

maior papel é desconstruir pensamentos e ações racistas que foram naturalizados, visto que o racismo é estrutural e a estrutura é eurocêntrica.

A fim de compreender os avanços nas discussões acerca do antirracismo no ambiente escolar, esta pesquisa se propôs a investigar a presença do tema das relações étnico-raciais, no interior de escolas públicas do Rio de Janeiro, pela ótica do letramento, tendo em vista verificar a aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08. Foi aplicado um questionário com professoras/es dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e professoras/es de Língua Portuguesa dos anos finais (6º ao 9º ano) da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com o propósito de averiguar a compreensão das leis, a formação docente e a presença do tema no espaço escolar, com o intuito de observar principalmente o desenvolvimento da agenda antirracista na educação pública.

Em primeiro lugar, faço um breve apontamento histórico no intuito de contextualizar teoricamente o trabalho no que diz respeito à construção do que entendemos por Modernidade a partir das concepções do grupo Modernidade/Colonialidade, a construção da identidade nacional e alguns mitos que a compõe. Em segundo lugar, explico sobre o conceito de Multiletramentos e como ele se desdobra no racial. Em seguida, comento a respeito da Teoria Racial Crítica. Em terceiro lugar, falo sobre a educação antirracista no contexto educacional brasileiro, a importância das leis 10.639/03 e 11.645/08 e a educação para as relações étnico-raciais. Por último, apresento a metodologia, os resultados da pesquisa e as considerações finais.

Modernidade/colonialidade

A Idade Moderna que nos contam os livros de história é o marco temporal linear das grandes navegações europeias, de suas chegadas a outros territórios fora do Ocidente europeu já com um projeto pronto para ser executado. No mundo inteiro, países europeus invadiram e exploraram onde chegaram, tendo Portugal como pioneiro da empreitada ao Novo Mundo - “os mares nunca d'outrem navegados”, como canta Luís de Camões. O eurocentrismo, principal ideia difundida dos povos europeus pelo mundo, nasce de ideias de que é preciso pensar para existir e de que nascemos uma tábua rasa, um depósito, tendo a Europa ocidental como berço do que consideram *humanidade*, categorizando culturas e povos em inferiores e superiores. O etnocentrismo e a crença da superioridade dos povos europeus, então, ganham força a partir do crescente cientificismo do século XVIII. A *Origem das espécies*, de Charles Darwin, impactou profundamente a intelectualidade europeia, a ponto de orientar diversos trabalhos sobre culturas sob a perspectiva do evolucionismo unilinear, ou seja, a partir de uma escala de evolução cultural, na qual há uma classificação de sociedades mais avançadas e mais primitivas, acreditando-se que todas as culturas passariam pelas mesmas etapas de evolução, tendo, por esse viés etnocêntrico, a Europa como cultura mais evoluída. Essas teorias são o chão no qual a modernidade que conhecemos se estruturou.

O ensaio *Discurso sobre o colonialismo*, do pensador martinicano Aimé Césaire (1978), é uma grande denúncia ao projeto civilizatório colonialista europeu. O autor enfatiza três vieses pelos quais esse projeto foi executado: o místico, o científico e o literário. Todos profundamente comprometidos em criar, no imaginário e na realidade, o negro, o indígena e o oriental que querem ve(nde)r: selvagens, brutais, primitivos, animalescos, submissos, infantis e operários do sistema. Todos categorizados inferiores, portanto, servis. Subalternos. Césaire (1978) também denuncia objetivamente que os horrores vividos na Europa com a ascensão de modelos fascistas nada mais são do que *ovos da serpente* já chocados e alimentados pelo sistema criado por eles em vigor nas terras extra-europeias. Deixa claro que o fascismo é resultado de todo discurso colonizador movido pelo

empreendimento burguês e que o racismo é a força motriz do sistema capitalista no mundo. Ora, se a lógica capitalista é concentração de forças, sobretudo econômicas, nas mãos de poucos, nada mais compreensível, nesta lógica, que sejam nas destes que se intitulam dirigentes do mundo e que orquestram a moral, os bons costumes, a fé cristã, a razão e o saber universal. O autor penetra nessa essencialidade colonialista para desmascarar e dar rosto a toda hipocrisia coletiva e exploração do sistema que se vende como democrático, libertário e universal enquanto explora, assassina e extingue povos inteiros em nome do progresso.

Césaire (1978) assinala também o grande cinismo progressista europeu aliado ao discurso religioso: o pedantismo cristão que associa paganismo à selvageria e, portanto, delega ao homem branco o fardo da civilização junto à utilização das “riquezas que Deus lhes confiou para colocar a serviço do bem de todos”², criando, assim, “sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, instituições minadas, terras confiscadas, religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas” (CÉSAIRE, 1978, p. 25) em nome do discurso moralista, cientificista, religioso e racista.

Dito isso, é importante assinalar o maior sucesso da empreitada colonial no mundo e que vigora triunfante até hoje: a educação. No documentário da diretora Carol Black, *Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco*, vemos o quão organizado é o projeto civilizatório ocidental. É através da crença de que é preciso levar o progresso e a civilização para todos por meio da educação que vemos servir perfeitamente como máscara para suas reais intenções: manter a lógica colonialista e imperialista no mundo. Nele vemos que no século XX e XXI o papel de agente responsável por esse projeto troca de gerência; assumem os novos missionários: o banco mundial e as grandes corporações. A partir daí, a definição e aceitação moderna do que é educação sofre uma alteração no imaginário comum - cada vez mais urbano - e desencadeia, por sua vez, para o que bem conhecemos hoje como um aperfeiçoamento do modelo socioeconômico implantado lá no século XVI. Seu objetivo é claro: submergir uma parcela da sociedade em modelos de

² “Dado - como o afirma o seu confrade em cristianismo, o Rev. Pe .Muller - “... que a humanidade não deve, não pode tolerar que a incapacidade, a incúria, a preguiça dos povos selvagens deixem indefinidamente sem emprego as riquezas que Deus lhes confiou para colocarem a serviço do bem de todos” p. 21.

progresso, avanço tecnológico e consumo para fazê-los continuar servindo aos interesses de uma elite social, assim como os jesuítas e colonos tinham em transferir seu modelo de civilização aos povos originários e aos negros para explorá-los economicamente. Os subalternizados aqui não se modificam, continuam sendo condicionados e manipulados para atender aos interesses de uma lógica ontológica e epistêmica que jamais teve pretensão de assumir papéis ditos democráticos, apesar de se valerem desses princípios. A matriz cultural europeia é entendida como pilar das sociedades modernas, pois foi exatamente esse o projeto colonial civilizatório empreendido pela Europa desde as grandes navegações.

O grupo “modernidade/colonialidade”, formado majoritariamente por intelectuais da América Latina, entende que “a modernidade é constitutiva da colonialidade, não derivada” (MIGNOLO, 2005 *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010), ou seja, a construção da modernidade só foi possível devido à existência concomitante da colonialidade. São duas faces da mesma moeda. Foi através da colonialidade que a Europa pode produzir e transmitir todo seu conhecimento dito universal, padrão, descartando todos os outros que determinou como periféricos e inferiores.

De antemão, é importante que saibamos a diferença entre colonialismo e colonialidade. O colonialismo diz respeito a um **controle direto** dos recursos da produção e do trabalho de um povo por outro povo de jurisdição territorial e identidade diferentes. Resulta em um império. É mais antigo. Já a colonialidade, segundo Torres (2007 *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010), se refere a um **padrão de poder** que surgiu como fruto do colonialismo moderno, não se limitando a uma relação formal de poder entre povos. Diz respeito à forma como o conhecimento, o trabalho, a autoridade e as relações intersubjetivas se organizam através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. A colonialidade sobrevive à descolonização/emancipação das colônias, pois está presente nas estruturas subjetivas, nos imaginários coletivos e na colonização epistemológica dos territórios colonizados, além de que se atualizam ao longo do tempo. A colonialidade está, portanto, presente em nosso dia a dia.

Aníbal Quijano (2007 *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010), sociólogo peruano e integrante do grupo, propõe os conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser que explicam mais assertivamente as estruturas subjetivas, os imaginários coletivos e a colonização epistemológica presentes na modernidade.

A colonialidade do poder consiste na invasão do imaginário do outro para a sua inferiorização e subalternização, a partir da imposição de um novo imaginário: o ocidental. Trata-se da construção da subjetividade do subalterno, baseando-se, principalmente, na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial, ou seja, da criação do conceito de raça.

O conceito de raça, de acordo com o autor, é uma invenção do ocidente europeu imposta à população mundial como fundamento essencial do padrão de poder capitalista, visto que, no século XVI, juntaram os termos cor e raça para criar um sistema de hierarquias étnicas, no qual há uma classe de subalternos (pessoas de cor/pessoas não brancas) e outra de soberanos (pessoas brancas). Raça, portanto, “é uma categoria discursiva e não biológica” (HALL, 2006, p.63).

A colonialidade do saber diz respeito à negação do legado intelectual e histórico de povos subalternizados, como indígenas e africanos, reprimindo-os em suas formas de produção de conhecimento por considerá-los primitivos e irracionais. As dimensões de cultura e de saberes válidos eram definidas a partir da geopolítica de conhecimento localizado na Europa, inclusive no que diz respeito à língua. O monopólio linguístico da modernidade ocidental nasce das políticas glotocidas promovidas pelas metrópoles nas colônias. Havia um desprezo pelas línguas nativas, a exemplo da passagem do português Marquês de Pombal pelo Brasil, que promoveu a perseguição dos falantes da língua geral³ ou língua brasílica, do tronco tupi, como parte do projeto de limpeza étnica na colônia. “A epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2007 *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010). Cria-se, conseqüentemente, o mito do monolinguismo⁴. Assim, a construção de cânones, de modelos e de padrões

³ Sobre a língua geral, é interessante visitar a primeira obra publicada sobre a gramática da língua tupi. Disponível em: <[Arte de grammtica da lingoa mais usada na costa do Brasil. ANCHIETA, José de, 1595.](#)>. Acesso em: 20 mai. 2023.

⁴ “Uma sociedade, comunidade ou país monolíngue é aquele em que só uma língua é conhecida e usada pela generalidade dos seus membros. [...] O monolinguismo social, longe de ser um fenômeno espontâneo, pode ser (e frequentemente é) o resultado de uma série de operações glotopolíticas, mais ou menos deliberadas, de homogeneização de populações falantes de várias línguas, um resultado que, aliás, é mantido artificialmente pelos estados mediante políticas de exclusão de línguas outras que a ‘oficialmente’ reconhecida.” MONTEAGUDO, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33031>>. Acesso em: 20 mai. 2023.

comparativos são criados na Europa, que, por sua vez, autodenominou-se centro da história e da cultura na construção da modernidade.

Por fim, a colonialidade do ser representa tudo anteriormente dito concentrado na desumanização desses povos. Na modernidade colonial, há o padrão, a brancura, a história da Europa como central no desenvolvimento da humanidade, da história oficial, da racionalidade e da salvação e há o “outro”, o folclore, o não civilizado, a irracionalidade, a animalização, o pecado; ambos separados em linhas rígidas por construções discursivas maniqueístas.

É importante assinalar que, na modernidade, todos os países criados a partir da invasão territorial e da colonização construíram artificialmente sua nacionalidade. Kabengele Munanga (2008) formula e defende “a tese de que o processo de formação da identidade nacional no Brasil recorreu aos métodos eugenistas, visando o embranquecimento da sociedade.” (MUNANGA, 2008, p.15). Ele explica ainda que, apesar do projeto de embranquecimento físico não ter sido bem sucedido, esse ideal permaneceu intacto no inconsciente coletivo brasileiro, inclusive entre negros e mestiços, causando profundos problemas na identidade baseada na negritude e na mestiçagem, uma vez que ingressar na identidade branca julgada superior é o ideal sonhado, consolidando, portanto, a *branquitude*. A branquitude é entendida como um sistema de valores e comportamentos que toma o ser branco como modelo universal de humanidade - como o Homem Vitruviano, de Da Vinci - e representante ideal dos humanos. Esses valores levam a uma espécie de “cegueira social”, fazendo com que não enxerguemos a diversidade inerente à humanidade, ou mesmo nos entendamos enquanto sujeitos racializados em uma sociedade multicultural.

Assim surge o mito da democracia racial, fundamentado na mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias (branco, negro e indígena), sendo profundamente enraizado na sociedade brasileira. É pelo enaltecimento da ideia de que há uma convivência harmônica entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos que as elites dominantes dissimulam as desigualdades e impedem os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão dos quais são vítimas da sociedade. Logo, esse discurso encobre os conflitos raciais presentes em todos os momentos da história do Brasil pelo apagamento sistemático dessas histórias, fazendo com que todos se

reconheçam apenas como brasileiros, e afasta das comunidades subalternizadas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características, inclusive, são expropriadas, dominadas e convertidas em símbolos nacionais pelas elites dirigentes, processo muito presente no século XX e na construção do movimento modernista nas artes. “No Brasil, o discurso de não ver cor desabilita a possibilidade de a nação localizar o privilégio branco em troca de um paraíso racial de mistura, combinação, e miscigenação” (LEONARDO, 2002, *apud* FERREIRA, 2014).

Esses são alguns mitos que fazem parte do carrego colonial brasileiro. Apenas nos instrumentalizando somos capazes de realizar o despacho. Inclusive, esses mitos fazem parte do que Lélia Gonzalez (2020) nomeou de "ideologias nacionais": discursos dominantes enraizados na sociedade brasileira que naturalizam a experiência da escravidão e colonização no país. O mito do monolinguismo, da democracia racial e da mestiçagem positiva são as ideologias nacionais mais difundidas até hoje. Mesmo que tais discursos já tenham sido amplamente desmistificados por diversos estudiosos, esses trabalhos seguem, infelizmente, invisibilizados nos espaços, sejam eles de poder, sejam cotidianos. O apagamento sistemático desses trabalhos não é por acaso; o racismo epistemológico serve à colonialidade do ser, do saber e do poder.

Dito isso, a decolonialidade, então, questiona essa colonialidade sem a pretensão de desfazê-la, mas sim de apontá-la enquanto constituinte da modernidade, com objetivo de se desvencilhar dessa *história única*⁵ reproduzida há séculos. A partir da visibilidade das lutas contra a colonialidade, da reconstrução radical do ser, do poder e do saber e do pensamento-outro, a decolonialidade preocupa-se com o reordenamento da geopolítica do conhecimento, através da diferença colonial e do posicionamento crítico de fronteira que, de acordo com Catherine Walsh (2005 *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010), é o processo de tornar visíveis outras lógicas de pensar, em que o fim não é uma sociedade ideal, como abstrato universal, mas o questionamento do pensamento universalizante, visto que

⁵ Para Chimamanda, uma história única é criada quando mostramos um povo como se fosse somente uma coisa, sendo objeto do discurso dos outros, sob uma única perspectiva. “Mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna.” (ADICHIE, 2019, p. 12)

o pensamento da branquitude é o modo de pensar dominante tipicamente associado ao mundo ocidental. Para a autora, também integrante do grupo modernidade/colonialidade, a pedagogia decolonial é um campo educativo que tem como compromisso aprofundar os debates em torno da interculturalidade. Entendo que a interculturalidade é central para a educação antirracista, - melhor conceituada mais adiante - visto que, ainda segundo a autora, é:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10-11 *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010)

De acordo com Walsh, a interculturalidade na educação não está restrita a uma mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, sendo concebida, portanto, como processo e projeto político de transformação estrutural sócio-histórica. Sendo assim, entende-se como fundamental para a interculturalidade a capacidade de observação e reconhecimento do arco-íris cultural e diversidade presente no mundo, nos possibilitando consciência sobre as marcas da modernidade/colonialidade em nosso cotidiano.

Letramentos e Teoria Racial Crítica

“Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas”
Canção *Yayá Massemba*

Neste capítulo, muito mais que definir um conceito fechado de letramento, direi o que o envolve, uma vez que se trata de um conceito fundamentalmente plural. Embora suas primeiras definições se resumam ao universo exclusivamente da escrita e da leitura, já há, no presente, literatura suficiente que nos possibilita afirmar suas outras acepções, a exemplo do letramento visual, corporal, emocional, espacial, digital e, o importante para este trabalho, racial.

Roxane Rojo (2012) vai defender uma pedagogia dos multiletramentos, baseando-se teoricamente nas pesquisas feitas pelo Grupo Nova Londres (GNL), o qual afirma a necessidade da escola empossar-se dos novos letramentos presentes na sociedade contemporânea, levando em conta e incluindo nos currículos a imensa variedade de culturas e de práticas de linguagens atuais nos espaços escolares, nos recordando, também, que a instituição escolar é caracterizada historicamente pela intolerância na convivência com a diversidade cultural.

De acordo com a autora, o conceito bifrontal de multiletramentos aponta para dois tipos importantes e específicos de multiplicidades existentes na atualidade, principalmente nas sociedades urbanizadas: “a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Assumir a perspectiva da multiplicidade de culturas, ou seja, da multiculturalidade, implica escapar do universo dicotômico que a modernidade/colonialidade construiu socialmente, fazendo divisão entre culto/inculto, civilização/barbárie, erudito/popular, central/marginal, canônico/massificado e etc., historicamente presente nos currículos tradicionais, visto que, como já vimos anteriormente, a educação na modernidade nasce a partir

da concepção de transferência de valores de um grupo que se intitula superior para os “outros” ditos inferiores e incivilizados.

Para a autora, citando García Canclini (2008), essa dicotomia não se sustenta mais, dando lugar a uma produção cultural caracterizada por processos de *desterritorialização*, de *descoleção* e de *hibridização*, permitindo que cada sujeito faça seu próprio acervo cultural, principalmente devido às novas tecnologias. Nesse sentido, o que está em jogo é o movimento de “*descolecionar* os ‘monumentos’ patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso - ditos por Canclini “impuros” -, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades e linguagens” (ROJO, 2012, p. 16), o que requer uma nova ética e novas estéticas.

Sobre a multimodalidade dos textos contemporâneos, com o advento das novas mídias, surge a necessidade de novas ferramentas para além das comumente conhecidas: escrita manual (papel, lápis, caneta, pena, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa); agora de áudio, vídeo, imagem, edição e diagramação. Para tanto, são requeridas novas práticas que envolvem a produção de ferramentas cada vez mais atualizadas e análise crítica do receptor.

Rojo (2012) vai nos dizer que os multiletramentos são caracterizados por: (a) uma natureza interativa, mais que isso, colaborativa, visto que a *web* e as mídias digitais são, basicamente, redes de hipertextualidades construídas coletivamente; (b) pela fratura e transgressão das relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos verbais ou não-verbais), uma vez que as mídias anteriores à era pré-digital (rádio, TV, imprensa, cinema, fotografia, etc.) eram destinadas à distribuição controlada de informação/comunicação, constituindo “uma ‘indústria cultural’ típica da modernidade, centralizada pelos interesses do capital e das classes dominantes e que colocava o receptor no lugar de consumidor dos produtos culturais” (ROJO, 2012, p.23); e (c) pela natureza híbrida, fronteira e mestiça (de linguagens, modos, mídias e culturas). Nesse sentido, entendemos a defesa da autora quando diz que multiletramentos requerem novas estéticas, e uma nova ética?

A autora vai defender que a escola deve tomar para si a discussão crítica sobre as “éticas” ou costumes locais, visando constituir uma ética plural e democrática, discutindo de modo crítico as diferentes “estéticas” presentes na

sociedade, sejam produtos culturais locais e/ou globais. A autora enfatiza que se trata de atitudes e valores que a escola deve assumir e atuar. E isso envolve **letramentos críticos**: “transformar o ‘consumidor acrítico’ - se é que ele de fato existe - em analista crítico. E, para tanto, são necessários critérios analíticos que requerem uma metalinguagem (um conjunto de conceitos) e extraposição” (ROJO, 2012, p. 28).

Tendo em vista que “ensinar qualquer componente curricular tem como objetivo contribuir para a inclusão do aprendiz no mundo globalizado e no seu empoderamento com vistas para atuar em prol de transformações sociais, de forma ética, cidadã e protagonista” (ROJO;MOITA;LOPES, 2004 *apud* TILIO, 2017), Rogério Tílio (2017) vai defender uma abordagem educacional que coloca em foco o letramento crítico, o que ele vai chamar de Letramento Sociointeracional Crítico.

Tomando por empréstimo os princípios da teoria/letramento/pedagogia *queer*, Tílio (2017) vai propor que letramento sociointeracional crítico compreende:

- (1) desafiar o estudante a questionar o que é normal;
- (2) trabalhar em uma educação para a justiça social, demonstrando compromisso com a mudança, e, ao mesmo tempo, perturbando os alicerces sobre os quais naturalizações são construídas;
- (3) construir uma base de conhecimentos sólida que permita “estranhamentos”;
- (4) trabalhar contra o modelo de representação, salientando que uma história, por exemplo, não representa uma única experiência ou identidade única, mas que é apenas uma entre o leque de possibilidades de experiência humana;
- (5) criar condições para a autorreflexão, trabalhando para a transformação tanto dos estudantes oprimidos quanto dos opressores, ao invés de simplesmente silenciá-los ou adverti-los;
- (6) manter as expectativas em alta, partindo do pressuposto de que os estudantes são capazes de manter uma discussão madura e realmente transformarem-se;
- (7) esperar e responder a mudanças dinâmicas, entendendo que um aluno pode amadurecer e mudar muito mais rapidamente do que se pode antecipar; e
- (8) promover transformação: ao promover o crescimento intelectual, acadêmico, social e individual, a educação passa a ser vista como um esforço para avançar a transformação em todas essas áreas, sendo o(s) letramentos(s) uma ferramenta para esta transformação. (TILIO, 2017, p. 28)

É importante salientar que não se tratam de procedimentos meramente metodológicos, mas sim princípios fundadores que objetivam auxiliar professores/as em relação a uma postura crítica reflexiva na construção de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento do letramento crítico. É reconhecendo que

o conhecimento não é natural ou neutro, é ideológico; que a realidade não pode ser conhecida de forma definitiva, e que, portanto, a ‘verdade’ não se

encontra na realidade, devendo ser compreendida em um contexto localizado; e que o significado nunca é dado, é sempre múltiplo, (re)negociável, contestável, (re)(co)constituído cultural e historicamente, considerando as relações de poder envolvidas nas práticas sociais (TILIO, 2017, p. 26)

Que há a possibilidade de, dessa forma, questionar e ressignificar relações ideológicas e de poder naturalizadas, entendendo a aprendizagem como uma forma de agir no mundo, o ensino como formação de cidadãos capazes de agir socialmente, transformando alunos e professores em usuários reflexivos do discurso com autenticidade e autonomia de uso, reconhecendo-se como agentes de construção e negociação na interação social, analistas críticos capazes de transformar os discursos e as significações, seja no que diz respeito à recepção ou à produção.

Em vista disso, fica claro que não basta ter apenas o domínio da escrita e da leitura como instrumento. É necessário alinhar essa instrumentalização à capacidade de fazer leituras críticas das relações de poder (re)produzidas nas práticas sociais, bem como fazer uso consciente de diferentes linguagens em diferentes contextos, a exemplo do que Freire (2001) nos afirma: “não basta saber ler “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa em seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

Freire (1967) ressalta a importância de que o processo de alfabetização se dê a partir dos conhecimentos imediatos do educando em integração com a realidade, uma vez que

[...] a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se.* O homem integrado é o homem *Sujeito*. A adaptação é assim um conceito passivo — a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. [...] A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. (FREIRE, 1967) grifos do autor.

Essa integração deve ser feita por meio de diálogos, pois “ o antidiálogo não comunica. Faz comunicados”, uma vez que “implica numa relação vertical” (FREIRE, 1967). Dessa forma, é importante que o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita se dê de maneira crítica e criadora, de tal maneira que o educando possa assumir a

posição não de objeto, mas sim de sujeito. Assim, o educando, ao descobrir sua força de criação e recriação, se descobrirá agente da cultura e da história. Descobrirá, ainda, que tanto é cultura “a poesia dos poetas letrados de seu país como também a poesia do seu cancioneiro popular. Que cultura é toda criação humana” (FREIRE, 1967, p. 109).

Sendo assim, se (multi)letramento(s), para Rojo (2012), pode ser compreendido como uma grande variedade de práticas de linguagem que envolvem, de uma ou de outra maneira, vários modos de textos presentes em várias práticas sociais, Letramento Racial é, portanto, e em linhas gerais, o resultado do ato de entender o que é raça e racismo, como ele opera e interfere nas relações sociais, fazendo uso da linguagem na multiplicidade semiótica de constituição dos textos, por meio dos quais a sociedade se informa e se comunica. O primeiro passo é, ainda, o reconhecimento do primeiro princípio da Teoria Racial Crítica, o de que o racismo é endêmico na sociedade.

Aparecida de Jesus Ferreira (2014) nos explica, logo no início do artigo, sobre o surgimento da Teoria Racial Crítica no contexto estadunidense e os fundamentos elaborados pelos seus teóricos. A teoria surgiu a partir do descontentamento de dois estudiosos da área do Direito - Derrick Bell e Alan Freeman - com a lenta reforma racial nos Estados Unidos. Segundo Aparecida, apenas com Ladson-Billings e Tate, que a teoria passou a ser utilizada em contextos educacionais. Tate propôs, então, cinco princípios definidores da Teoria Racial Crítica. Baseando-se na sociedade estadunidense,

1. A Teoria Racial Crítica reconhece que o racismo é endêmico na sociedade estadunidense, profundamente impregnado do ponto de vista legal, cultural e mesmo psicológico (TATE, 1997, p. 234).
2. A Teoria Racial Crítica atravessa barreiras epistemológicas, pois usa de várias tradições, como, por exemplo, lei e sociedade, feminismo, marxismo, pós estruturalismo, estudos críticos legais. Dessa forma obtém uma análise mais completa de raça (TATE, 1997, p. 234).
3. A Teoria Racial Crítica reinterpreta o direito aos direitos civis à luz de suas limitações, mostrando que as leis para reparar a desigualdade racial são sempre minadas antes mesmo que elas sejam completamente implementadas (TATE, 1997, p. 234-235).
4. A Teoria Racial Crítica retrata as afirmações legais dominantes de neutralidade, de objetividade, de “color blind” de não ver cor e a meritocracia como camuflagem para o próprio interesse de entidades poderosas da sociedade (TATE, 1997, p. 235).

5. A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento experiencial das pessoas de cor (TATE, 1997, p. 235). (FERREIRA, 2014, p. 242).

Esses princípios, mais tarde, foram atualizados e adaptados pelos teóricos Milner e Howard (2013) citando Solorzano (1997):

1. **A intercentricidade de raça e racismo.** A Teoria Racial Crítica na educação começa com a premissa de que raça e racismo são endêmicas e permanentes na sociedade dos EUA e que o racismo faz a intersecção com as formas de subordinação com base em gênero, classe, sexualidade, linguagem, cultura e status de imigrante.

2. **O desafio à ideologia dominante.** A Teoria Racial Crítica desafia reivindicações de objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor, e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes.

3. **O compromisso com a justiça social.** A agenda de pesquisa da justiça social e racial da CRT expõe a "convergência de interesse" dos ganhos de direitos civis, como o acesso ao ensino superior, e trabalhos para a eliminação do racismo, sexismo e pobreza.

4. **A perspectiva interdisciplinar.** A Teoria Racial Crítica se estende para além das fronteiras disciplinares para analisar raça e racismo no contexto de outros domínios, tais como a sociologia, estudos da mulher, estudos étnicos, história e psicologia. A utilidade da perspectiva interdisciplinar permite uma análise mais abrangente e multifacetada de como raça, racismo e (des)igualdade racial se manifestam.

5. **A centralidade do conhecimento experiencial.** A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento empírico das pessoas de cor como credível, altamente valioso e imprescindível para a compreensão, a análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas. A Teoria Racial Crítica solicita, explicitamente, analisa e escuta as experiências vividas das pessoas de cor através de métodos contranarrativos "counterstorytelling", tais como histórias de família, parábolas, depoimentos e crônicas. Adaptado de: Milner e Howard (2013, p. 539) (FERREIRA, 2014, p. 243).

Todos esses princípios são importantes para se fazer uma leitura social crítica acerca das questões de raça e racismo, porém os princípios que mais interessam a este trabalho são: (1) a intercentricidade de raça e racismo, pois reconhecemos que raça e racismo também são endêmicos na sociedade brasileira e que faz intersecção com outras formas de opressão e subalternização; (2) o desafio à ideologia dominante, pois reconhecemos que o discurso de objetividade, de neutralidade, de não ver cor, e, no contexto brasileiro, de democracia racial e da mestiçagem positiva mascaram a divisão e problemas associados com poder e

privilégio dos grupos dominantes; e (3) o compromisso com a justiça social através da asseguuração de direitos e acessos.

O Estado brasileiro já reconheceu sua formação racista e o racismo presente na formação social do Brasil em diversos documentos, dentre os quais destaca-se o documento oficial apresentado, em 2001, à III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância⁶, em Durban, África do Sul. Nesse documento, o Estado reconhece sua responsabilidade histórica pela escravização e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos - e povos indígenas.

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL, 2001 *apud* BRASIL, 2006)

Quando reconhecemos que a sociedade brasileira é estruturalmente racista, podemos identificar como ela opera e como podemos combatê-la coletivamente. Logo, para termos atitudes antirracistas, precisamos nos instrumentalizar por meio de leituras, de debates, de filmes, de discussões, isto é, por meio de multiletramentos, que nos capacitem na compreensão da dinâmica racial desse país, tão duramente negada devido às ideologias nacionais promovidas pela branquitude. Não por acaso, o tema da educação pública sempre foi fundamental para o Movimento Negro, sendo possível verificar essa importância no contato com jornais antigos e trabalhos de diversos pesquisadores negros em revistas e bibliotecas, por exemplo. A instrumentalização por meio de multiletramentos e do letramento sociointeracional crítico, em uma sociedade grafocêntrica e construída sob moldes coloniais, nos capacita a questionar as ideologias dominantes, como diz o segundo princípio da Teoria Racial Crítica.

⁶ A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas foi realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul e contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. A conferência resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos Estados na luta contra os temas abordados. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 21 mai.2023

Antirracismo e legislação

A educação antirracista é essencialmente uma política pedagógica. A Lei Federal 10.639/03, que altera a Lei no 9.394/96, é entendida como importante avanço para a educação antirracista. Fruto do esforço de décadas do Movimento Negro, a lei modifica as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, definindo que o conteúdo programático deve incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, em que devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Além disso, a lei determina que o calendário escolar deve incluir o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Cinco anos depois, em 2008, a lei 11.645 amplia a lei 10.639/03, incluindo a cultura e a história dos povos indígenas. A lei passa a entender que o conteúdo programático escolar deve incluir também os 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 contribuições de ambos nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Segundo Nilma Lino Gomes (2011), essas leis são entendidas como uma medida de ação afirmativa antirracista, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana, afro-brasileira e indígena nos currículos e nas práticas escolares e afirmar a história, a memória, e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos na educação básica.

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicadas em 2006, é um extenso documento elaborado por grupos de trabalho

constituídos por uma vasta coletividade de estudiosos(as). Buscando contribuir com o detalhamento da política educacional que a lei 10.639/03, regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 1/2004, institui, esse documento correlaciona o tema a faixas etárias e a situações específicas de cada nível de ensino. Conforme consta na publicação (BRASIL, 2006), ele é destinado a todos os que compõem os sistemas de ensino, inclusive às famílias dos estudantes, a eles próprios que produziram e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, a fim de que nele busquem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros. Essa medida afirma a diversidade da nação brasileira, o igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania, impactando na construção de uma sociedade justa e democrática. Não se trata de um documento normativo, mas sim de um convite, principalmente aos docentes, para assumir a posição já lhes conferida de produtores de conhecimento, levando em conta as reflexões/ações acumuladas que já existentes com relação ao racismo no Brasil.

Essas orientações e ações dialogam com temas ligados ao reconhecimento da pluralidade étnica presente no território brasileiro, (re)posicionando historicamente saberes e sujeitos antes subalternizados, fazendo com que “elementos constitutivos da cosmovisão africana, em grande parte desconhecida no campo educacional brasileiro, compareçam como base, a exemplo da ancestralidade, circularidade, solidariedade, oralidade, integração, coletividade, etc.” (BRASIL, 2006, p. 55).

No capítulo sobre o Ensino Fundamental, coordenado por Rosa Margarida de Carvalho Rocha e Azoilda Loretto da Trindade, fala-se muito sobre alguns temas preciosos à cultura negra brasileira: a corporeidade, a circularidade e a memória.

Na cosmovisão africana, o corpo é essencial, integra o todo, sendo parte do ecossistema, diferentemente da cisão entre corpo/mente e homem/natureza tão presente na matriz cultural europeia.

Corpo-território: todo indivíduo percebe o mundo e suas coisas a partir de si mesmo, de um campo que lhe é próprio e que se resume, em última instância, a seu corpo. O corpo é o lugar-zero do campo perceptivo, é um limite a partir do qual se define um outro, seja coisa ou pessoa. O corpo serve-nos de bússola, meio de orientação com referência aos outros. (SODRÉ, 2002, p.135)

Nessa cosmovisão, em todas as interações, há o princípio de troca, de movimento, de caminhos que se cruzam. Esse modo de ser/estar no mundo implica em uma abertura para a vida, no qual o centro é a encruzilhada. No documento (BRASIL, 2006), trazem o exemplo da roda de capoeira, na qual todos compartilham códigos aceitos, respeitando sempre a parceria e a hierarquia, esta também aceita; o que nos leva ao ponto da circularidade. Para Trindade (2006, p. 98 *apud* MIRANDA, 2020, p. 162), “com círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se”. Essa metáfora do círculo, da circularidade que desfaz hierarquias impostas, que horizontaliza as relações e dá voz e ouvidos a todos, corresponde a esse outro princípio fundamental da matriz cultural africana.

[...] o círculo, a roda, a circularidade é fundamento, exemplo das rodas de capoeira, de samba e de outras manifestações culturais afro-brasileiras. Em roda, pressupõe-se que os saberes circulam, que a hierarquia transita e que a visibilidade não se cristaliza. O fluxo, o movimento é invocado e assim saberes compartilhados podem constituir novos sentidos e significados, e pertencem a todos e todas. (BRASIL, 2006, p. 63)

A memória também é fundamental, visto que essas culturas - africanas e indígenas - têm nela a principal fonte de preservação cultural. Inaldete Pinheiro de Andrade (2005) entende a memória como “o órgão que armazena as experiências positivas e negativas e ‘que formam o patrimônio cultural de cada pessoa’ (DISTANTE, 1988, p. 88)”.

Kabengele Munanga (2005) vai nos dizer também que o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa só aos estudantes negros, mas também aos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois como receberam uma educação envenenada pelos preconceitos, também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

A memória que lhe inculcam não é a de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles. (MUNANGA, 2008, p. 23)

Esses documentos podem contribuir para “a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a

descolonização epistêmica.” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 38), *descolecionando* monumentos patrimoniais escolares instituídos.

Entender as leis e se instrumentalizar através desse e de outros textos elaborados para o desenvolvimento do tema das Relações Étnico-Raciais é um dos caminhos possíveis ao constante processo de letramento racial, sendo, também, um importante passo para a educação antirracista, pois “a unidade da espécie humana, por mais paradoxal que possa parecer tal afirmação, não pode ser explicada senão em termos de sua diversidade cultural” (LARAIA, 1986, p. 35).

Como o foco deste trabalho é a educação escolar, focalizada no Ensino Fundamental, tomo como partida algumas definições da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), são competências gerais da educação básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos

humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Dessa forma, pensando nos princípios fundantes e concepções filosóficas de matriz africana reinventadas em territórios brasileiros que as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* trazem, principalmente a corporeidade, a circularidade e a memória, há um direcionamento para a compreensão da pluralidade de visões de mundo, da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, incluindo seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, contribuindo não “apenas no registro folclórico ou de datas comemorativas, mas principalmente buscando uma revolução de mentalidades para a compreensão do respeito às diferenças” (BRASIL, 2006. p. 58), correlacionando-se com alguns objetivos da educação básica.

O que se busca compreender aqui também é se há a presença desses princípios fundantes e perspectivas filosóficas na construção e na prática pedagógica dos docentes da rede pública municipal do Rio de Janeiro, uma vez que, conforme já discutido ao longo de todo o trabalho, os bens culturais pertencentes à cultura negra e indígena ocupam lugar de subalternidade e exotização.

Percepção dos professores sobre do tema da educação para as relações étnico-raciais

Com o propósito de investigar a presença do tema das relações étnico-raciais no interior de escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, construí e apliquei um questionário tendo como público-alvo professoras/es dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e professoras/es de Língua Portuguesa dos anos finais (6º ao 9º ano) da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com o propósito de averiguar a compreensão das leis, a formação docente e a presença do tema no espaço escolar, visando observar principalmente o desenvolvimento da agenda antirracista na educação pública.

O uso de questionário enquanto método de pesquisa social é muito relevante, principalmente para pesquisas que envolvem coleta de dados. Segundo Gil (2008), é uma das técnicas de pesquisa social por levantamento de campo, sendo muito adequada para estudos descritivos.

18 perguntas constituíram o questionário, sendo 6 perguntas abertas. Entre as abertas, apenas uma tinha caráter obrigatório e uma tinha caráter dependente. As perguntas foram divididas em três seções: (1) identificação e tempo enquanto docente na Rede Municipal; (2) formação docente, leis e documentos oficiais; e (3) práticas, vivências e experiências. Todas as questões foram direcionadas para investigar a presença e o desenvolvimento do tema da educação para as relações étnico-raciais. Importante ressaltar que a parte da identificação por nome e gênero foi opcional, visto que, já na descrição do formulário, ressaltar que seria resguardado o sigilo sobre a identidade do participante. O formulário foi construído na plataforma do *google forms* e divulgado em aplicativos de mensagens e redes sociais.

O questionário ficou aberto durante 7 dias e obteve 22 respostas. 21 participantes responderam sobre sua identidade de gênero, sendo 17 do gênero feminino, 1 homem cis, 3 masculino e 1 não respondente. Logo, opto por falar professorAS, uma vez que trata-se da maioria dos participantes. Sobre a autodeclaração racial, 9 se autodeclararam brancas, 9 pardas e 4 pretas. Pergunto, ainda na primeira seção, “quantos anos enquanto professor(a) de Educação Básica da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro?” e 11 responderam que há mais de 20 anos, 6 entre 10 e 15 anos, 4 entre 0 e 5 anos e 1 entre 15 e 20 anos.

Na segunda seção, as perguntas foram direcionadas para investigar sobre a formação docente, sobre o entendimento das leis 10.639/03 e 11.645/08 e a presença do tema na escola.

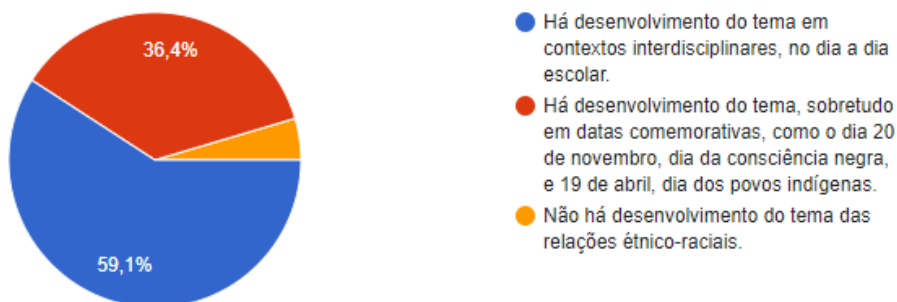
As perguntas 7 e 8 são sobre a formação docente. 54,5% (12) responderam que tiveram na formação docente e/ou formação continuada conteúdos referentes à diversidade étnica no Brasil, enquanto 45,5% (10) responderam que não. Sobre a oportunidade de fazerem algum curso sobre história/literatura/cultura africana, afro-brasileira e indígena, 11 responderam sim e 11 que não, exatos 50% cada.

As perguntas 9, 10 e 11 são sobre a presença do tema na escola. Sobre a existência de livros, CDs, DVDs e outros materiais que trazem referências sobre a cultura africana, afro-brasileira e indígena na escola, a maioria respondeu que há

materiais, apenas uma respondeu que não. Contudo, quando perguntadas sobre a presença de cartazes, faixas, painéis e murais que visem afirmar a diversidade étnico-racial do nosso país, 36,4% (8) responderam que não, o que chama a minha atenção para o fato de que mesmo havendo materiais para se trabalhar com a temática, muitas vezes não são utilizados. Utilizar esses materiais presentes na escola de forma criativa, ilustrativa e informativa para criar e expor novos materiais no espaço escolar é muito importante, uma vez que envolve práticas de linguagem - leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica - que trabalham o campo da vida cotidiana, pública e do jornalístico-midiático (BNCC, 2017). A pergunta 11 investiga como é o desenvolvimento do tema das relações étnico-raciais na escola. Para isso, disponibilizo três opções de resposta: (a) há desenvolvimento do tema em contextos interdisciplinares, no dia a dia escolar; (b) há desenvolvimento do tema, sobretudo em datas comemorativas, como o dia 20 de novembro - dia da consciência negra, e 19 de abril, dia dos povos indígenas; e (c) não há desenvolvimento do tema das relações étnico-raciais. Observemos o gráfico abaixo:

11 - Em sua escola, como é o desenvolvimento do tema das relações étnico-raciais:

22 respostas



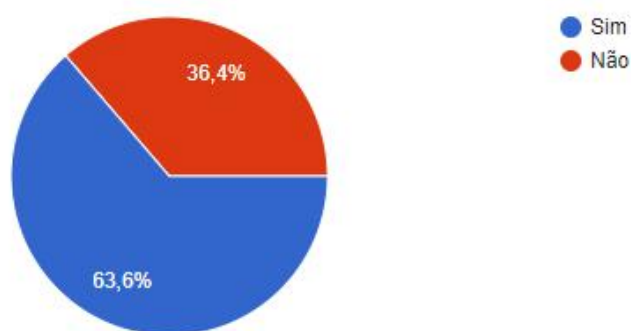
Conforme o gráfico, 59,1% (13) responderam que há o desenvolvimento de forma interdisciplinar e cotidiana, 36,4% (8) responderam que há o desenvolvimento do tema principalmente em datas comemorativas e apenas 1 respondeu que não há o desenvolvimento do tema. Isso também chama a minha atenção para o fato de que, muitas vezes, o tema acaba sendo trabalhado de forma estereotipada e superficial, como comumente acontece com o dia 19 de abril. É comum vermos que no dia dos povos indígenas se trabalha apenas sobre música, comida e costumes

sem trabalho crítico, realista. Assim como é comum vermos esse tipo de prática no dia 20 de novembro. Isso contribui para a manutenção de uma folclorização da cultura, mantendo a matriz cultural europeia enquanto universal, padrão, ao mesmo tempo que as culturas ditas “outras” são apresentadas de forma distanciada, sem reflexão do porquê são celebradas.

As perguntas 6 e 12 procuram entender o conhecimento sobre leis e documentos oficiais. Quando perguntadas sobre o conhecimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, 14 responderam que conhecem e 8 responderam que não:

6 - Você conhece as leis 10.639/03 e 11.645/08?

22 respostas



Quando perguntadas sobre a oportunidade de lerem e/ou discutirem com a sua comunidade escolar (profissionais da educação, professores, gestores, etc.) sobre o documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, do Ministério da Educação, 68,2% (15) responderam que não.

A pergunta 13, aberta e de caráter obrigatório, teve como objetivo saber o que é a educação para as relações étnico-raciais para cada participante. A apêndice anexada nos permite visualizar bem cada resposta, visto que o entendimento do tema é crucial para que ele possa ser de fato desenvolvido.

Como resposta, a maioria afirmou que é uma educação cuja a base deve ser o respeito, a conscientização da formação do povo brasileiro, desconstruindo paradigmas racistas que subalternizaram povos indígenas e negros, através de ações educacionais.

Na terceira seção, as perguntas foram direcionadas para investigar sobre as práticas, as vivências e as experiências das professoras participantes.

As perguntas 14 e 15 são sobre como o tema é trabalhado. Para isso, uso como base o documento *Orientações e ações para as relações étnico-raciais*, com foco no que falam sobre o tema no ensino fundamental, o que já foi comentado em outro capítulo deste trabalho. Quando perguntadas se abordam essas perspectivas, a corporeidade, a circularidade e a memória, em suas práticas pedagógicas, 68,2% (15) responderam que sim. A pergunta 15, aberta e não obrigatória, quis saber, em caso de positivo, como esses temas são trabalhados. A maioria respondeu que aborda a temática através de materiais didáticos e paradidáticos (apostilas da SME, livros, música, filmes, rodas de conversa). Duas respostas me chamaram atenção: “buscando parcerias com os territórios de preservação da memória africana no bairro onde a escola está inserida” e “busco embasar as atividades do dia a dia em referenciais e cosmovisões que tensionam o padrão hegemônico do conhecimento. Utilizando materiais e abordando os temas sob uma perspectiva que valorize a diferença cultural no dia a dia.”, pois vão além dos materiais já presentes da escola.

A pergunta 16 teve como objetivo investigar quanto ao sentimento de preparo/capacitação para lidar com o tema. Quando perguntadas se se sentem preparadas para lidar com a temática das relações étnico-raciais no dia a dia escolar (isso inclui participar de ações e discussões sobre racismo dentro e fora da escola, racismo enquanto estrutura, diversidade cultural, autodeclaração e identidade, entre outras), 45,5% responderam que não. Isso nos mostra que a formação, docente e continuada, ainda não é suficiente, o que nos possibilita fazer correspondência com os dados da pergunta anterior, na qual a maioria se ancora em materiais já prontos para trabalhar o tema, enrijecendo, assim, o processo educacional em segmentações disciplinares.

A pergunta 17, aberta e não obrigatória, abre espaço para as professoras falarem sobre suas vivências, experiências e observações sobre o desenvolvimento do tema na educação pública. Muitas relataram atividades desenvolvidas, como “confecção de bonecas abayomi após uma palestra sobre cultura negra e origem das bonecas”, “já fiz alguns projetos como sobre Carolina Maria de Jesus, atualmente, Djamila e Ailton Krenak” e “trabalhei o conto da princesa e a ervilha na temática africana. As crianças amaram e desconstruíram a ideia estereotipada que se tem de uma sociedade. Houve comparações e percepções das diferenças, mas de uma forma livre de preconceitos.” Gostaria de observar mais de perto alguns

relatos. O relato “inicie o ano letivo falando da formação do povo brasileiro e *propus* que os alunos se observassem. Percebessem que suas diferenças constituem a unidade... todos são brasileiros. Todos carregam em si a marca deste encontro. E foi surpreendente *pra* alguns alunos esta observação” nos conta sobre o trabalho feito no tema da formação do povo brasileiro. É preciso fazer algumas ressalvas. Como já vimos, a construção da identidade nacional foi artificial. A ideia de que há uma convivência harmônica entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos faz parte do projeto das elites dominantes para dissimular as desigualdades e impedir que as comunidades não-brancas tenham consciência dos sutis mecanismos de exclusão dos quais são vítimas da sociedade. Já vimos que esse tipo de discurso encobre os conflitos raciais presentes em todos os momentos da história do Brasil, fazendo com que todos se reconheçam apenas como brasileiros e afastando das comunidades subalternizadas a tomada de consciência de suas características culturais que contribuíram para a construção e expressão de uma identidade própria, bem como entender a multiculturalidade que constitui o povo brasileiro. Esse é um discurso dominante naturalizado e que a perspectiva do letramento racial, como vimos também, pode contribuir para a sua desconstrução. Outro relato importante é: “considero que é preciso dar visibilidade ao coletivo indígena em contexto urbano, bem como criar parcerias com os locais de resistência deste coletivo, como o CESAC e a Aldeia Maracanã. Foi criando relações com estes espaços que consegui contextualizar o ensino da cultura indígena existente no bairro onde minha escola está inserida e construir a identidade e o pertencimento dos alunos com a temática indígena”, o que nos possibilita ver o trabalho do tema fora da sala de aula, aberto ao diálogo com a comunidade, à escuta, à horizontalidade das relações, à integração de saberes e ao desemparedamento do processo de ensino-aprendizagem.

A pergunta 18, última, foi aberta para que pudessem, caso quisessem, acrescentar algo ao formulário que não foi perguntado durante a pesquisa. Uma professora chama a atenção para dois aspectos: “O primeiro é sobre o termo afro sempre aparecer anteposto ao termo indígena “afro-indígena”, quando deveria ser “indígena-afro” [...] O segundo é o tratamento que se dá ao estudo das relações no contexto africano onde a história dos países africanos que sofreram com a diáspora fica sempre diluída, fragmentando cada vez mais a cultura dos povos africanos.” Ela

nos diz que os estudos das relações étnicas devem ser trabalhados nas escolas começando sempre pelo povo indígena que pertence ao território da região onde a escola está inserida. Quanto à cultura africana, é preciso salientar a questão histórica da diáspora, para que não se perca de vista o processo histórico e a matriz cultural africana.

Embora vejamos que há uma quantidade significativa de professoras empenhadas no tratamento do tema de forma crítica, grande parte ainda não se sente preparada ou mesmo tem conhecimento crítico acerca do tema, resultando em tratá-lo de forma isolada e muitas vezes estereotipada, como nas datas comemorativas; e/ou de forma monocultural, como na manutenção da ideologia nacional de que somos todos apenas brasileiros e não sujeitos racializados em uma sociedade multicultural. É urgente o tratamento do tema de forma crítica na educação e, para isso, é igualmente urgente a formação crítica dos docentes. Sem o letramento racial crítico, continuaremos vendo a invisibilização e a desvalorização da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena em favor de ideologias dominantes e racistas no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que observei na pesquisa feita com professoras/es da educação básica, especialmente do ensino fundamental, pude perceber que a educação para as relações etno-raciais ainda tem um longo caminho a percorrer. Os dados coletados nos mostram a importância do tema na formação docente, visto que, com a falta de preparo e conhecimento, acaba sendo tratado de forma superficial - quando tratado -, contribuindo, assim, para a manutenção de discursos dominantes enraizados em nossa sociedade brasileira que naturalizam a experiência da escravidão e da colonização.

A ótica do letramento racial possibilita o questionamento e a ressignificação de relações de poder naturalizadas, uma vez que, como vimos, raça e racismo são igualmente endêmicos na sociedade brasileira e fazem intersecção com outras formas de opressão e subalternização, fazendo parte da estrutura e da criação do Estado brasileiro. Além disso, o letramento racial também opera no desafio à ideologia dominante, pois atua no discurso contra a neutralidade, o “não ver cor”, a democracia racial e a mestiçagem positiva que mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes. Também tem compromisso com a justiça social através da assecuração de direitos e acessos, como o direito à história, à memória, ao reposicionamento histórico de saberes e de sujeitos marginalizados e com a compreensão das questões etno-raciais presentes na construção do que chamamos de modernidade.

Visto tudo isso, entendo que é necessário maior investimento de políticas públicas direcionadas à formação docente inicial e continuada, para que professoras e professores possam se instrumentalizar acerca da dinâmica racial deste país, bem como conhecerem as histórias e as culturas que caracterizam a formação da população brasileira de forma crítica, afastando-se de discursos superficiais, estereotipados e folclorizados. Dessa maneira, começaremos a vislumbrar uma real desconstrução de pensamentos e ações racistas tão profundamente naturalizadas nas sociedades ocidentais.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: <https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-_2019_-_o_perigo_d_e_uma_historia_unica.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2023.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen: 2019.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. 1. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1978. Disponível em:

<<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/aime-cesaire-discurs-o-sobre-o-colonialismo.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

ESCOLARIZANDO o Mundo: o último fardo do homem branco. Direção: Carol Black. Documentário. 2010. 1 vídeo (64 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs&t=553s>. Acesso em: 09 jan. 2021

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. Revista da ABPN. v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141/138>>. Acesso em: 19 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 31. Ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 1967. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5837408/mod_resource/content/2/Educa%C3%A7%C3%A3o%20como%20pr%C3%A1tica%20da%20liberdade.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. Portal Geledés: Instituto Da Mulher Negra, 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/>>. Acesso em: 12 mai. 2023.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. (Org.) Flávia Rios e Marcia Lima. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz, 2020.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. Corpo-território & educação decolonial : proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <<http://proex.uefs.br/arquivos/File/EBOOKcorpoterritorioeducacaodecolonialrepositorio.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 3.ed. Belo Horizonte: autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RUFINO, Luiz. Exu e a pedagogia das encruzilhadas. Tese (doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2017. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10434/1/Tese_Luiz%20R%20Rodrigues%20Junior.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola, 2012.

SODRÉ, Muniz. O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago Ed; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia: 2002.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D. ZOLINVESZ, F; CARBONIERI, D. (Org.). Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola. Campinas: Pontes, 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/ppgel/pages/arquivos/Tilio.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO: RESPOSTA ABERTA Nº 13

Pergunta »	Para você, o que é a educação para as relações étnico-raciais?
Respostas »	Trabalhar todas as influências de todas as etnias.
	Educação é dar a conhecer, permitir o acesso e despertar saberes e valores de uma sociedade. Então o tema das relações étnico-raciais na escola busca tornar a sociedade melhor preparada para conceder cidadania às camadas subalternizadas desta sociedade, até o ponto de que a cidadania plena seja atingida independentemente do pertencimento étnico-racial do cidadão.
	É educar para o amor, a justiça, a igualdade e o reconhecimento do outro.
	É discutir política e culturalmente o tema. Discutir respeito e usá-lo no dia a dia em relação ao tema étnico-raciais
	Educar para a ampla conscientização sobre a formação miscigenada da população brasileira e da importância dos povos indígenas e negros para a nossa cultura. Com isso, espera-se maior compreensão da necessidade da garantia e aplicação de direitos e proteção a esses indivíduos.
	É a forma possível de se alcançar a democracia e cidadania pois sem refletir sobre o processo de construção de nossa sociedade considerando a racialização não será possível transformá-la.
	Ações educacionais de atendimento direto à demanda da população afrodescendente, por meio da oferta de políticas de ações afirmativas e pedagógicas.
	Uma educação voltada para quebra de alguns paradigmas, para o fortalecimento da luta do povo negro, para enaltecer e mostrar a história que muitas vezes não vemos nos livros . Apresentar uma literatura com protagonismo negro. Discutir questões sobre o racismo existente na nossa sociedade.
	Ensinar a lidar com nossas histórias identificando e superando preconceitos e discriminações. Conhecer melhor nossa ancestralidade e valorizar a cultura afro-brasileira e indígena.
	De forma bem simplória, seria necessário educar para fornecer conhecimento , pois além de respeitar, devemos saber as origens dos povos que construíram nossa cultura. Se isso ocorrer desde a primeira infância, teremos a oportunidade de inculcar o conceito de antirracismo.
	Uma educação que visa discutir a justa inserção do afro-descendente.
	Promover o conhecimento sobre discriminação e racismo.
	É trazer para a vivência das crianças todo o tipo de material: histórias, reportagens, desenhos, revistas com reportagens ícones negros. Trazer para o cotidiano de maneira natural essas relações.
	É um tema fundamental para acabarmos com tanta discriminação!!! Algo a ser alcançado.
	Educação de reconhecimento de si e do Outro, que envolve raízes e tradições, experiências e vivências com a diversidade da pessoa humana numa perspectiva emancipatória. Como tal, há uma necessidade política de resistência, reexistência, de conhecimento, de diálogo e escuta sensível para construção de outras formas de organizações e relações de colaboração/coletivo com engajamento crítico minimizando barreiras à inclusão escolar e combatendo a institucionalidade racista (é luta).
Reconhecer a igualdade de direitos e deveres. Nunca esquecer a história e os fatos que ainda ocorrem no nosso país.	

	Trabalhar, em sala de aula, com os alunos a importância do negro na construção da sociedade brasileira. A riqueza da sua cultura e sua importância na sociedade.
	É o conhecimento da história do Brasil além da escravidão. Trabalhar com as personalidades importantes negras e descendentes que muito contribuíram pra construção do país e daqueles não negros que também participaram destes momentos. Mostrar as Revoltas por emancipação. Mostrar um Brasil de verdade.
	Essencial.
	Respeito à diversidade étnicas-raciais.
	Não sei.