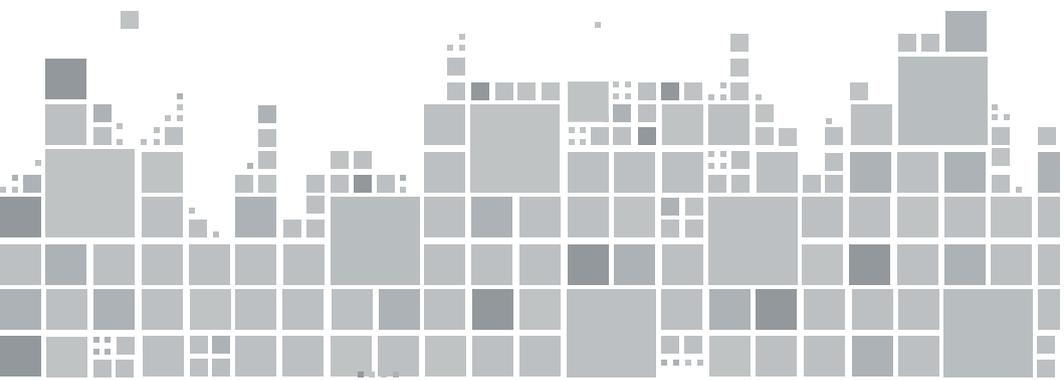


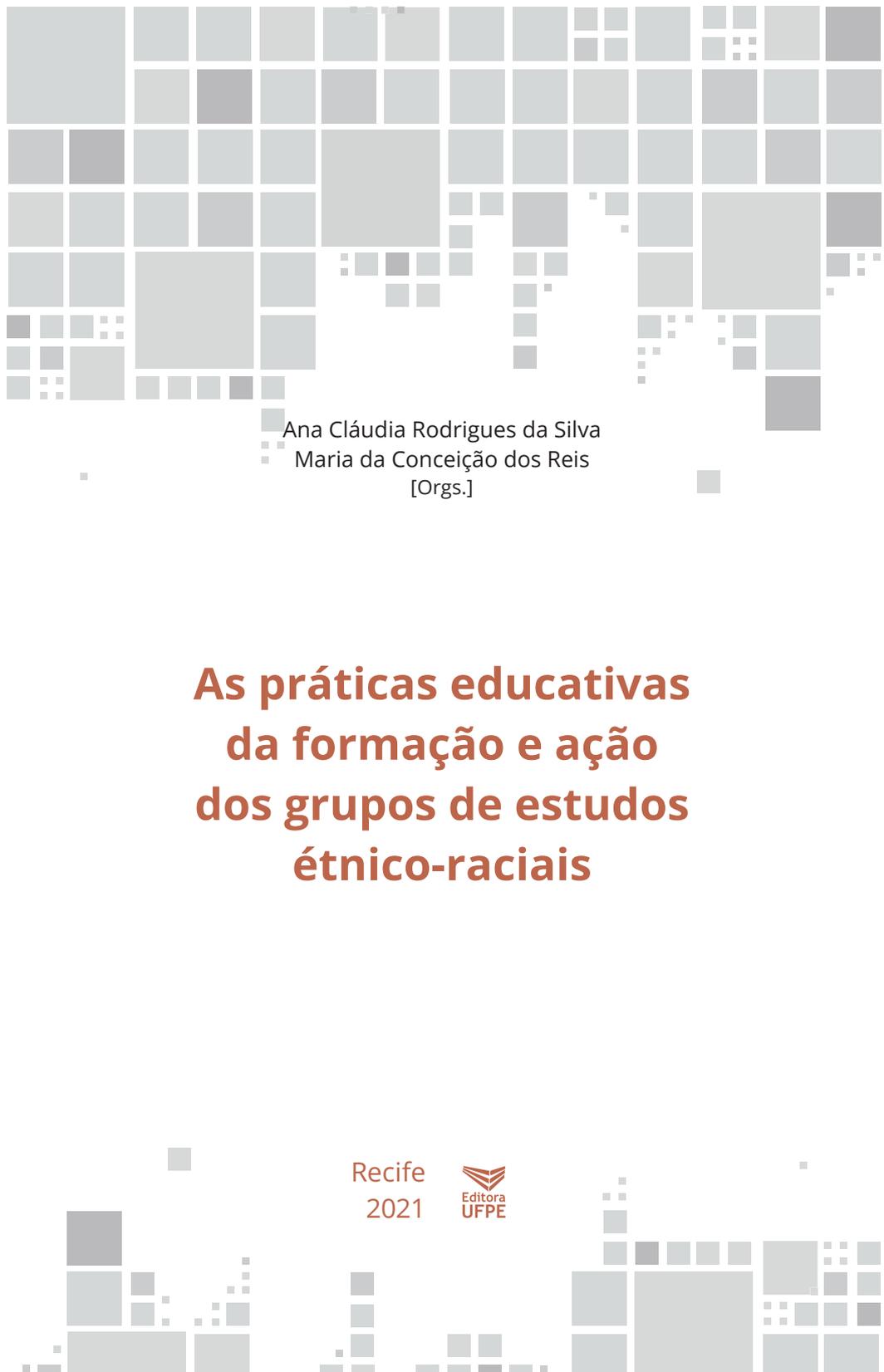
# As práticas educativas da formação e ação dos grupos de estudos étnico-raciais



Ana Cláudia Rodrigues da Silva  
Maria da Conceição dos Reis  
[Orgs.]



Série Livro-Texto



Ana Cláudia Rodrigues da Silva  
Maria da Conceição dos Reis  
[Orgs.]

# As práticas educativas da formação e ação dos grupos de estudos étnico-raciais

Recife  
2021



## Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho

EDITORA ASSOCIADA À



## Pró-Reitoria de Graduação

Pró-Reitora: Magna do Carmo Silva

Diretora: Fernanda Maria Ribeiro de Alencar

## Editores UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

## Comitê de avaliação

Adriana Soares de Moura Carneiro, Ana Célia Oliveira dos Santos, Andressa Suely Saturnino de Oliveira, Arquimedes José de Araújo Paschoal, Assis Leão da Silva, Ayalla Camila Bezerra dos Santos, Chiara Natercia Franca Araujo, Deyvylan Araujo Reis, Djalton Cunha, Flavio Santiago, Hyana Kamila Ferreira de Oliveira, Isabel Cristina Pereira de Oliveira, Jaqueline Moura da Silva, Jorge Correia Neto, Keyla Brandão Costa, Luciana Pimentel Fernandes de Melo, Márcia Lopes Reis, Márcio Campos Oliveira, Márcio Vilar França Lima, Maria Aparecida Silva Furtado, Maria da Conceição Andrade, Michela Caroline Macêdo, Rodrigo Gayger Amaro, Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos, Shirleide Pereira da Silva Cruz, Tânia Valéria de Oliveira Custódio, Waldireny Caldas Rocha

## Editoração

Revisão de texto: Abson Sany Valentim da Silva | Maria Alves de Albuquerque

Igor Ferreira de Souza | Mariana Andrade Gomes

Projeto gráfico: Diogo Cesar Fernandes | Gabriel Santana

Diagramação: João Dionísio

## Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

---

P912 As práticas educativas da formação e ação do grupos étnico-raciais [recurso eletrônico] / organizadoras : Ana Cláudia Rodrigues da Silva, Maria da Conceição dos Reis. – Recife : Ed. UFPE, 2021. (Série Livro-Texto)

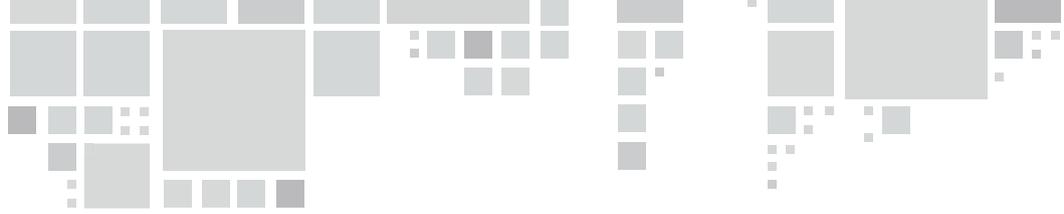
Vários autores.  
Inclui referências.  
ISBN 978-65-5962-095-1 (online)

1. Educação – Estudos interculturais – Brasil. 2. Negros – Educação – Brasil. 3. Educação – Aspectos sociais – Brasil. 4. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino. 5. Professores – Formação. 6. Extensão universitária. I. Silva, Ana Cláudia Rodrigues da (Org.). II. Reis, Maria da Conceição dos (Org.). III. Universidade Federal de Pernambuco. Núcleo de Políticas de Educação Étnico-Raciais. IV. Título da série.  
371.829 CDD (23.ed.) UFPE (BC2022-026)

---

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.





## SÉRIE LIVRO-TEXTO

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pautada pelos princípios da democracia, da transparência, da qualidade e do compromisso social, assume a Educação Superior como um bem público e um direito de todas e todos. Nesse sentido, estimula a melhoria das condições do trabalho docente, a inserção de metodologias de ensino inovadoras e a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos nas diferentes áreas do saber como instrumentos de promoção de uma formação científica, humanística e artística que prepare nossos estudantes para a intervenção na realidade, segundo o compromisso com o desenvolvimento integral e sustentável, a equidade e a justiça social. Assim, a UFPE, por intermédio da Pró-Reitoria de Graduação e da Editora UFPE, oferta à comunidade acadêmica e à sociedade mais uma seleção da Série Livro-Texto, com o objetivo de contribuir para a formação da biblioteca básica do estudante de graduação e para a divulgação do conhecimento produzido pelos docentes desta Universidade. Os 34 livros selecionados para esta coleção, que contemplam diferentes áreas do saber, foram aprovados segundo as condições estabelecidas no Edital 14/2021 (Edital simplificado de incentivo à produção e publicação de livros digitais Prograd/ Editora UFPE) e representam o esforço de discentes (de graduação e pós-graduação) e servidores (docentes e técnicos) e da gestão da Universidade em prol da produção, sistematização e divulgação do conhecimento, um de seus principais objetivos.

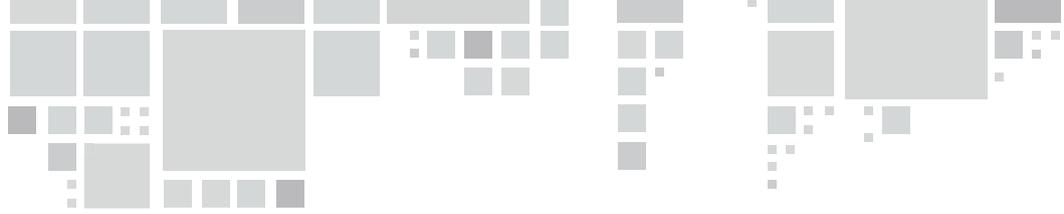
**Alfredo Macedo Gomes** – Reitor da UFPE

**Moacyr Cunha Araújo Filho** – Vice-Reitor da UFPE

**Magna do Carmo Silva** – Pró-Reitora de Graduação (Prograd)

**Fernanda Maria Ribeiro de Alencar** – Diretora da Prograd

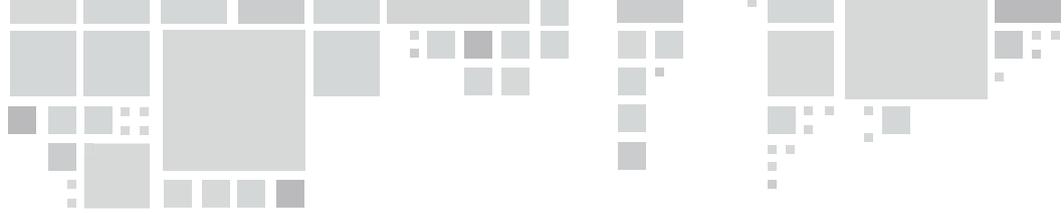




## CONTEÚDO

Apresentação 7

1. PERCURSOS HISTÓRICOS DE UMA PESQUISADORA MILITANTE NEGRA: Discurso de posse da coordenação do Núcleo Erer 10  
Maria da Conceição dos Reis
  2. CONSTRUINDO POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UFPE 17  
Maria da Conceição dos Reis  
Yure Gonçalves da Silva  
Iasmin Pires Milfont
  3. PRÁXIS CURRICULARES ANTIRRACISTAS E OS USOS DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS PARA ALÉM DAS SALAS DE AULA 35  
Michele Guerreiro Ferreira  
Janssen Felipe da Silva
  4. POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 54  
Edson Silva
  5. PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA: ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DO IF SERTÃO-PE 85  
Herlon Alves Bezerra  
Edivânia Granja da Oliveira  
Edson Silva
- 



**6. EPISTEMOLOGIAS NEGRAS: UMA PRÁTICA  
POLÍTICO-PEDAGÓGICA 103**

Ana Cláudia Rodrigues da Silva

**7. PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTO DE  
PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DO COLETIVO DE  
ESTUDOS GEO-RAÇA 114**

Dinah R. Dantas Silva

Thaiane Araújo dos Santos

Thamirys da Silva Heitor



## APRESENTAÇÃO

O presente livro, intitulado *As Práticas Educativas da Formação e Ação dos Grupos de Estudos Étnico-Raciais*, consiste numa articulação e organização do Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Pernambuco (Núcleo Erer) para que os grupos e pesquisadores(as), que trabalham com o tema, tenham oportunidade de publicizarem suas experiências, formações, ações e produções.

A proposta de organização desse livro surgiu quando a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFPE) lançou o edital simplificado nº 14/2020 de incentivo à produção e publicação de livros digitais. Contemplando o edital, o objetivo desse livro é apresentar resultados de atividades de ensino, de atividades de pesquisas e de atividades de extensão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais para serem utilizados como recursos didático-pedagógicos no ensino, como também para motivar novas pesquisas e ações extensionistas.

O Núcleo Erer tem como objetivo geral promover a política de Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito da comunidade acadêmica e na sua relação com a sociedade, orientada pelo princípio da equidade para a garantia dos direitos educacionais e o combate ao racismo e às desigualdades que afetam a permanência e o desenvolvimento pleno da comunidade acadêmica da UFPE. Conhecer,

produzir e disseminar conhecimentos sobre as histórias e memórias negras e indígenas na UFPE e na sociedade pernambucana, visando a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, é um dos objetivos específicos do Núcleo para efetivação dessa política.

Com a intenção de apresentar as atividades desenvolvidas pelo Núcleo Erer temos dois capítulos: o primeiro, “Percurso histórico de uma pesquisadora militante negra: discurso de posse da coordenação do Núcleo erer”, é a transcrição, na íntegra, do discurso de posse proferido pela primeira coordenadora do Núcleo destacando suas experiências. O segundo capítulo, “Construindo Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais na UFPE”, de autoria de Maria da Conceição dos Reis, Yure Gonçalves da Silva e Iasmin Pires Milfont, apresenta as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFPE desde a sua criação.

O capítulo “Práxis curriculares antirracistas e os usos dos espaços pedagógicos para além das salas de aula”, de Michele Guerreiro Ferreira e Janssen Felipe da Silva, sistematiza reflexões da filiação da autora e do autor aos grupos da UFPE, enquanto espaços formativos que possibilitam diálogos entre conhecimentos e experiências por meio de ações de pesquisa, extensão e trocas com os Movimentos Sociais, Quilombolas, Indígenas, Ciganos e Povos do Campo e de Terreiro. O texto parte do pressuposto que a educação das relações étnico-raciais se materializa em práxis curriculares antirracistas e versa sobre elementos que a constituem.

“Povos Indígenas e Educação para as Relações Étnico-Raciais”, do autor Edson Silva, faz uma reflexão sobre os povos indígenas, no âmbito da educação para as relações étnico-raciais, apresentando alguns temas, conceitos e concepções que expressam ambiguidades, equívocos ou desinformações sobre os indígenas e, também, apresenta entraves, desafios e significados para implementação da Lei n.º 11.645/2008, que inseriu a obrigatoriedade da temática de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas nos Currículos da Educação Básica.

No capítulo “Professores e Professoras Indígenas e Quilombolas em Formação Continuada: Especialização em Educação Intercultural Do IFSertão-PE”, Herlon Alves Bezerra, Edivânia Granja da Oliveira e Edson Silva socializam uma experiência de formação continuada para professores e professoras indígenas e quilombolas realizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE) desde 2012, em parceria com os movimentos sociais.

“Epistemologias Negras: uma Prática Político-Pedagógica”, da professora Ana Cláudia Rodrigues da Silva, apresenta a experiência da disciplina “Por um pensamento feito por (não tanto sobre) negros e negras”, ministrada na Graduação do curso de Ciências Sociais e na Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco. Ressalta a importância da inserção de autorias negras e suas epistemologias nas ementas das disciplinas como uma prática político-pedagógica antirracista.

Integrantes do Coletivo GEO-RAÇA compartilham experiências do grupo com relação às práticas educacionais no último capítulo: “Práticas educacionais em contexto de pandemia: a experiência do coletivo de estudos GEO-RAÇA”, escrito por Dinah R. Dantas Silva, Thaiane Araújo dos Santos e Thamirys da Silva Heitor.

Esperamos que este livro se configure como um recurso didático-pedagógico promotor e incentivador de uma prática educativa antirracista nos diversos cursos da UFPE e das instituições de ensino brasileiras.

**Ana Cláudia Rodrigues da Silva**

Professora do Departamento de Antropologia e Museologia  
e Coordenadora do Grupo de Pesquisa AYÉ: laboratório  
interdisciplinar natureza, cultura e técnica

**Maria da Conceição dos Reis**

Professora do Centro de Educação e Coordenadora do  
Núcleo Erer (Núcleo de Políticas de Educação das  
Relações Étnico-Raciais da UFPE)

# 1. PERCURSOS HISTÓRICOS DE UMA PESQUISADORA MILITANTE NEGRA: DISCURSO DE POSSE DA COORDENAÇÃO DO NÚCLEO ERER

Maria da Conceição dos Reis<sup>1</sup>

## PRIMEIRAS PALAVRAS

Peço licença e permissão aos mais velhos, mais experientes, aos que vieram antes de nós, para iniciar esta fala. Axé Zumbi dos Palmares!!! Boa tarde, ao Magnífico Reitor Alfredo Macedo Gomes. Boa tarde, ao Excelentíssimo Senhor Vice-Reitor, Moacyr Araújo. Boa tarde a todas as excelentíssimas pessoas aqui presentes. Sendo os estudantes a razão de existência da UFPE, eu saúdo Yure Gonçalves da Silva, em nome das representações da mesa e agradeço a participação.

Iniciando este discurso, registro que o texto não é só meu. Ele também é de Aimé Cesaire, Abdias do Nascimento, Molefi Kete Asante, Ângela Davis, Marielle Franco, Nilma Lino Gomes, Oliveira Ferreira Silveira, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Harriet Tubman, Beto Guedes e Lélia Gonzalez.

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação da UFPE. Coordenadora do Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFPE (Núcleo Erer). E-mail: cecareis@hotmail.com

## O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR

É com alegria e compromisso político, acadêmico e social que assumo a coordenação do Núcleo Erer. É a mesma alegria e compromisso que se fizeram presentes em vários momentos da minha história de vida. Posso citar: quando a Pastoral da Juventude do Meio Popular entra em minha adolescência e muda minha vida; quando, com Rosa Marques, Graça Elenice e Cida Reis criamos o grupo de Mulheres Negras de Camaragibe, em 1994; quando fui convidada por Inaldete Pinheiro, naquele mesmo ano, para compor o Centro Solano Trindade de Pesquisa e Documentação Afro-Pernambucana.

Toda uma vida envolvida em ações coletivas por um mundo mais justo fez de mim uma mulher negra.

Encontrei minhas origens na cor de minha pele nos lanhos de minha alma em mim em minha gente escura em meus heróis altivos encontrei encontrei-as enfim me encontrei (OLIVEIRA SILVEIRA, 2018).

O movimento social tornou-me NEGRA. Foi um grande educador. Mais especialmente o movimento negro. De acordo com Nilma Lino Gomes:

A compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos. (GOMES, 2017, p. 139).

Assim, já chego NEGRA na UFPE, com a esperança de contribuir para a descolonização de um espaço acadêmico tão resistente às mudanças. Tão resistente em se tornar uma pluriversidade. Mas, esta UFPE também vai compondo minha história de vida.

Fui aluna do Centro de Educação, do curso de Pedagogia, do Mestrado e do Doutorado em Educação. Quero registrar e agradecer as contribuições da Professora Eliete Santiago e do Professor Edilson Fernandes durante minha formação. Hoje sou docente desse Centro.

Em 2011 estive presente na institucionalização do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPE, junto com Dayse Moura e José Bento. Dentre outros; em 2013 aceitei o convite da Professora Auxiliadora Martins para criarmos o GEPAR (Grupo de Estudos e Pesquisas em Autobiografia, Racismo e Antirracismo na Educação), no Centro de Educação; em 2018 criei, com os meus primeiros orientandos,

Emerson Raimundo e Cledson Lima, o LABERER (Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais). Grupo que me fortalece e me orgulha a cada dia.

A UFPE tornou-me pesquisadora da Educação das Relações Étnico-raciais.

Precisamos nos esforçar para “erguer-nos enquanto subimos”. Em outras palavras, devemos subir de modo a garantir que todas as nossas irmãs, independentemente da classe social, assim como todos os nossos irmãos, subam conosco (DAVIS, 2017, p. 19).

Esta pesquisadora e seu compromisso se espalham pelo Nordeste através da criação da REDE ERER, juntamente com Professores(as) de Universidades espalhadas pelos 8 estados desta região e, também, espalha-se em âmbito nacional através da minha participação enquanto membro do GT 21- Educação das Relações Étnico-raciais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras).

A constituição desses grupos/núcleos, redes e associações representa a luta das mulheres negras e homens negros que buscam se inserir nos espaços acadêmicos e sociais para dizer ao mundo que nós existimos, fazemos ciência, pesquisa, extensão, gestão e intervenção dentro e fora da universidade. Somos intelectuais militantes e militantes intelectuais.

Mesmo que ainda, como diz Conceição Evaristo, “O imaginário brasileiro, pelo racismo, não concebe reconhecer que as mulheres negras são intelectuais” (EVARISTO, 2017, p. 2). Como ressaltou Lélia Gonzalez no *Jornal Mulherio* em 1982:

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. (GONZALEZ, 1982, p. 3)

Infelizmente o racismo estrutural é violento. O trabalho acadêmico comprometido é uma luta constante. “Minha luta diária é para ser reconhecida como sujeito, impor minha existência numa sociedade que insiste em negá-la” (RIBEIRO, 2019).

É uma luta fazer nossos(as) colegas docentes da UFPE entenderem que pesquisar sobre a população negra, indígena, quilombola,

sobre as relações étnico-raciais, sobre racismo na educação e na sociedade são temas relevantes, sim! Não apenas para computar pontos de avaliação nos projetos direcionados ao PIBIC, Facepe ou CNPq, mas para que possamos entender que o preconceito nos oprime, que o epistemicídio acadêmico nos apaga e que o racismo mata.

Aimé Césaire (2010) nos lembra o quanto a ciência ocidental negou a história da África, produzindo várias teses de inferioridade e incapacidade do povo africano, com o discurso de superioridade da raça branca sobre a raça que ela mesma julgou inferior.

Nós, indígenas, negros e negras, aqui presentes precisamos recomeçar conhecendo a nossa história negada, a história dos nossos(as) ancestrais, de nossa terra, de nossa cultura, “voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás, aprender do passado” (NASCIMENTO, 2008, p 31).

Precisamos nos afrocentrar. “Esta é a dura verdade da história, e a única história real que precisamos aprender para a total libertação de nós mesmos e nossos filhos” (ASANTE, 2014, p. 185).

Estou dizendo, com isso, que precisamos saber das nossas origens, saber quem nós somos. Uma das grandes libertadoras de pessoas escravizadas dos Estados Unidos, Harriet Tubman, dizia-nos que libertou mil escravos e poderia ter libertado outros mil se eles soubessem que eram escravos.

Pois é! Muitas pessoas negras e indígenas não sabem de seu pertencimento étnico-racial. Tal realidade é compreensível, porém, não aceitável, numa sociedade em que não é fácil assumir a negritude, onde Jovens negros são assassinados a cada 23 minutos (ONU). Não é fácil ser indígena e ver seus(suas) líderes sendo mortos(as) na intenção do enfraquecimento de suas comunidades. Só em 2019 mataram 7 lideranças indígenas, de acordo com a Pastoral da Terra, e aconteceram 160 casos de invasão, de acordo com o Conselho Indigenista Missionário — CIMI).

O Núcleo ERER, hoje institucionalizado, é a representação de um cuidado e respeito que a gestão de Alfredo e Moa está tendo por nós: indígenas, negros e brancos.

A institucionalização deste núcleo é orientada pelos seguintes documentos: Lei nº 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira; Lei nº 11.645/2008, que alterou a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE

nº 01/2004 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, 2009; Políticas de ações afirmativas com reservas de vagas para os cursos de graduação - Lei de cotas; Presença de 15.511 estudantes de graduação autodeclarados(as) pretos(as), 61.805 autodeclarados(as) pardos(as) e 366 indígenas, de acordo com matrículas no Sig@ entre 2017.1 e 2020.3; Existência de 195 comunidades quilombolas com certificação em Pernambuco, 16 povos indígenas e, aproximadamente, 66% da população pernambucana autodeclarada negra. “Para que a discussão se amplie é fundamental compreender que estamos em um lugar de tratamento diferente. É preciso reconhecer o racismo” (FRANCO, 2018, p. 1).

Este será um dos objetivos do Núcleo: o combate ao racismo institucional na UFPE através da educação das relações étnico-raciais. O núcleo é direcionado à promoção de igualdade étnico-racial que precisa ser trabalhada na relação entre brancos, negros e indígenas. Não é um núcleo para negros(as). É para a educação das relações.

O trabalho será coletivo. Vamos precisar estabelecer relações mais íntimas entre todas as instituições presentes na UFPE, em parceria com: GT Racismo, do Ministério Público de Pernambuco; os Consulados, que representam nossa Terra Mãe África; Defensoria de Direitos Humanos; Secretarias de Educação; Comissão da Igualdade Racial da OAB/PE; Associação Brasileira de Pesquisadores Negros; Rede ERER do Nordeste; Neabs e grupos correlatos da UFPE, da UFRPE, da FUNDAJ, da UNICAP, da UPE e de outras instituições parceiras.

Vamos trabalhar junto às pró reitorias, destaco aqui a relação que já estabelecemos nestes poucos dias de composição da semana da Consciência Negra, com Magna, da PROGRAD, Oussama, da PROEXC, Bruna da PROGEPE, Carol da PROPG e Sofia da Supercom.

Vamos trabalhar junto aos grupos/núcleos/laboratórios/coletivos que estudam, pesquisam e realizam extensão e intervenção sobre a temática étnico-racial da UFPE.

Vamos trabalhar em constante entrosamento com o Núcleo de Acessibilidade, na coordenação de Antônio Cardoso e Iranir, e o Núcleo LGBTQIA+, coordenado por Geovania. Formaremos um Comitê de Ações Afirmativas da UFPE. “Vamos precisar de todo mundo. *Pro* banir do mundo a opressão” (Beto Guedes).

## FINALIZANDO

Alfredo e Moa, para finalizar, quero dirigir à palavra a vocês. A luta por uma educação antirracista não é nova, as instituições com as quais trabalhamos têm lutado por isso durante toda sua existência. Institucionalizar um setor dentro da Universidade que dê conta de articular as ações de igualdade racial é um dos mecanismos e primeiros passos para fazermos a diferença. Assumir esse compromisso é um gesto de humanidade responsável. Muito breve, a UFPE lançará um Plano de Implementação de Ações de Promoção da Igualdade Racial. Isso é postura de um reitorado comprometido com a gestão pública.

Eu reedito uma mensagem de Ângela Davis para vocês:

Numa sociedade racista, não basta **não** ser racista. É necessário ser antirracista [...]. Você tem que agir como se fosse possível transformar radicalmente o mundo. E você tem que fazer isso o tempo todo (DAVIS, 2016, p. 20, grifo meu).

Muito obrigada, aos dois, por nos dar a oportunidade de experienciar uma gestão antirracista na UFPE.

## REFERÊNCIAS

- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade a teoria de mudança social**. Rio de Janeiro: Afrocentricidade Internacional, 2014.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Anísio Garcez Homem. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2010.
- DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DAVIS, Ângela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- EVARISTO, Conceição. Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. **Carta Capital**, Rio de Janeiro, 13 maio de 2017.
- FRANCO, Marielle. [Entrevistada] Marielle Franco. [Entrevistadora]

- Mariana Pitasse. Marielle Franco | “Ser mulher negra é resistir e sobreviver o tempo todo”. **Brasil de Fato**, p. 1, 15 mar. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3cbSz4J>.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. De Palmares às escolas de samba, estamos aí. **Mulherio**, São Paulo, ano II, n. 5, p. 3, jan./fev. 1982.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Pólen Editora, 2019.
- SILVEIRA, Oliveira. Encontrei minhas origens. **Literafro**, 09 fev. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2SR5UII>. Acesso em: 25 out 2020.

## 2. CONSTRUINDO POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UFPE

Maria da Conceição dos Reis<sup>2</sup>  
Yure Gonçalves da Silva<sup>3</sup>  
Iasmin Pires Milfont<sup>4</sup>

### INTRODUÇÃO

O Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Pernambuco (Núcleo Erer/UFPE) tem como objetivo promover a política de Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito da comunidade acadêmica e na sua relação com a sociedade, orientada pelo princípio da equidade para a garantia dos direitos educacionais e o combate ao racismo e às desigualdades que afetam a permanência e o desenvolvimento pleno da comunidade acadêmica da UFPE.

O referido núcleo foi regulamentado pela Portaria Normativa Nº 40/2020, de 11 de novembro de 2020, que institui o Núcleo Erer

---

2 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação e Coordenadora do Núcleo de Política de Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: cecareis@hotmail.com

3 Graduando em Pedagogia pela UFPE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades e do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais e Bolsista do Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais. E-mail: yure.goncalves@ufpe.br

4 Graduanda em Direito pela UFPE. Membro do Grupo de Estudos Afrocentrados Baobá e Bolsista do Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais. E-mail: iasmin.pires@ufpe.br

como unidade vinculada ao Gabinete do Reitor, e inaugurado no Dia da Consciência Negra (20 de novembro de 2020), uma data emblemática, repleta de símbolos e significados, marcando o compromisso da gestão da UFPE (Professores Alfredo Gomes e Moacyr Araújo) em fomentar e desenvolver iniciativas que promovam a inclusão racial e a desconstrução do racismo que, como aponta Silvio Almeida, é sempre estrutural, e, portanto, é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade, se manifestando seja nas “expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições” (ALMEIDA, 2019, p. 15).

Neste mesmo dia, aconteceu a posse da primeira coordenadora do Núcleo, a Professora Maria da Conceição dos Reis, lotada no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação. A professora é doutora em Educação e pesquisadora da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Este texto apresenta as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFPE desde a sua criação. Durante esse período o Núcleo trabalhou de forma participativa e democrática, propondo, acolhendo e desenvolvendo projetos de ações afirmativas por meio da parceria com grupos/núcleos/laboratórios da UFPE que discutem a temática étnico-racial, e com pró-reitorias, diretorias, superintendências e órgãos suplementares, também formando composição de comissões e grupos de trabalhos para articular, coordenar e desenvolver as ações propostas.

## 1 DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES

A presença de um núcleo para tratar de políticas de ações afirmativas nas Instituições de Ensino Superior é referendado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Na UFPE, essa necessidade, fruto de reivindicações antigas dos grupos e de pesquisadores(as) que trabalham a temática na instituição, é atendida efetivamente com o nascimento do movimento #MudeUFPE, que elege uma nova gestão universitária no ano de 2019, a partir de construções coletivas e diálogos horizontais, e estrutura um programa de gestão pautado nos princípios da união,

democracia e excelência para fomentar transformações positivas e necessárias na Instituição de Ensino Superior, que logo seriam sentidas pela comunidade acadêmica (discentes, docentes e técnicos(as)), abrindo portas para uma mudança política e sociocultural, com vistas a tornar o ambiente universitário mais inclusivo, democrático e equânime. Recém-chegada, umas das primeiras iniciativas da gestão MUDE UFPE é a implantação de um Comitê de Políticas Afirmativas ligado ao gabinete da reitoria, composto pelo Núcleo de Acessibilidade, Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais e do Núcleo de Políticas LGBTQIA+.

A atuação da coordenação do Núcleo Erer/UFPE teve início antes do seu lançamento e solenidade de posse, considerando a necessidade de aproveitar as oportunidades e organização das demandas para iniciar os trabalhos.

A primeira oportunidade para atuação foi a participação do Núcleo no Edital de Fundo de Defesa de Direitos Difusos do Ministério da Justiça. Para isso, no dia 29 de outubro de 2020, foi submetido o Projeto: *A Promoção da Igualdade Racial na UFPE e o Fortalecimento de Comunidades Tradicionais em Pernambuco*. Em seguida, era preciso organizar as ideias do Núcleo: finalidade, objetivos, entre outros, e organizar a programação da Semana da Consciência Negra da UFPE-2020, incluindo a instalação e cerimônia de lançamento do Núcleo Erer.

Para apresentar o desenvolvimento dessas ações, ao longo desses primeiros quatro meses, dois tópicos serão apresentados: ações realizadas e ações em encaminhamentos. Em seguida, serão apresentadas as impressões e avaliações desse processo, fator importante para novos redirecionamentos das práticas e das relações em busca de uma educação das relações étnico-raciais, que, segundo Parecer CNE/CP nº 3/2004, “requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras” (2004, p. 3).

## 1.1 Ações realizadas

### 1.1.1 Semana da Consciência Negra da UFPE

Para organização da Semana da Consciência Negra da UFPE foram realizadas duas reuniões remotas, na segunda quinzena de novembro de 2020, com a presença do reitor, pró-reitores e superintendências da instituição. Várias ações foram planejadas e executadas de forma coletiva com a participação e compromisso de todos(as) que fazem a gestão da UFPE. O resultado foi uma programação bem diversificada.

QUADRO 1 — Semana da Consciência Negra da UFPE-2020

EVENTOS	INFORMAÇÕES
20/11/2020 - Lançamento do Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFPE e posse da coordenação	Transmitido pelo <i>Youtube</i> , com a participação da comunidade acadêmica e diversas entidades parceiras da UFPE.
24/11/2020 - Encontro com os grupos/núcleos e coletivos que trabalham as temáticas étnico-raciais na UFPE	Via <i>Google Meet</i> , com a participação da Reitoria, do Núcleo Erer e de diversos grupos que trabalham as questões étnico-raciais da UFPE nos três <i>campi</i> (Recife, Vitória e Agreste).
24/11/2020 - Roda de Diálogo “Futebol e Racismo”	Transmitido pelo <i>YouTube</i> , a roda foi organizada e coordenada pelo CAEL-Complexo de Atividade de Esporte e Lazer da UFPE.
27/11/2020 - Palestra “Emancipação e Ações Afirmativas na Educação Superior”	Promovida pela Agenda UFPE, a palestra ocorreu via <i>YouTube</i> , com a participação da Profa. Dra. Nilma Lino.

Fonte: Elaborado pelo(as) autor(as) (2021).

Além das atividades descritas no quadro, durante toda a semana, a TV Universitária exibiu filmes, documentários e séries sobre a temática étnico-racial, e a SUPERCOM produziu uma série de entrevistas com profissionais do Hospital das Clínicas sobre a saúde da População Negra.

### 1.1.2 Seleção e ação com os(as) bolsistas

O Núcleo Erer, no dia 02 de dezembro de 2020, tornou pública a seleção para cinco bolsistas, estudantes da graduação, através do “Programa de Bolsa de Desenvolvimento Profissional” para colaborar com o Núcleo no desenvolvimento de ações que contribuam para a implementação de políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais na UFPE, constituindo importante instrumento de formação, preparação e qualificação para o mundo do trabalho e emprego. Pelo seu caráter de ação afirmativa e pela especificidade das vagas, o edital esteve destinado às pessoas autodeclaradas negras e indígenas membros dos grupos/núcleos/laboratórios sobre a temática ERER da UFPE.

Foram recebidas 23 inscrições. Após análise destes 23 formulários pela banca examinadora, 14 candidatos(as) tiveram a inscrição indeferida por não contemplar os critérios acima. Em seguida ao processo de seleção, no dia 18 de dezembro de 2020 foi divulgado o resultado no qual oito estudantes foram classificadas(os) e cinco selecionadas(os). Sendo elas(es):

- Iasmin Pires Milfont, estudante de Direito, integrante do Grupo de Estudos Afrocentrados Baobá;
- Luara Poliana de Vasconcelos Sousa, estudante de licenciatura em Pedagogia, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Antirracismo, Autobiografia Racismo na Educação;
- Soraia Pereira Carvalho, estudante de Rádio, TV e Internet, integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB;
- Thamirys da Silva Heitor, estudante de licenciatura em Geografia, integrante do grupo GEO-RAÇA;
- Yure Gonçalves, estudante de licenciatura em Pedagogia, integrante do LABERER — Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais.

A primeira reunião com as(os) bolsistas aconteceu ainda em dezembro de 2020 para apresentação do Núcleo Erer, sua missão

e propostas, bem como a apresentação das(os) bolsistas selecionadas(os) e orientação sobre preenchimento do formulário para inserção da bolsa junto à PROGEPE (Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida).

Apesar deste primeiro contato, o trabalho das(os) bolsistas só começou no dia 04 de janeiro de 2021, após institucionalização da bolsa, com uma reunião em que foi apresentado o Plano de Gestão do Núcleo Erer (2020-2023), na ocasião, ainda em construção. Foram solicitadas sugestões de ação para também contribuir com a elaboração do documento.

Foi destacado, também, que cabia ao grupo desenvolver atividades administrativas e pedagógicas, que envolvem mobilização e a articulação de grupos, departamentos, instituições, coletivos e organismos internos e externos à UFPE; demandas que envolvem o uso de tecnologias da informação e comunicação no Núcleo Erer (principalmente numa realidade de pandemia, em que se trabalha remotamente) e que envolvem estudos e pesquisas acerca das temáticas étnico-raciais.

Para o acompanhamento dos trabalhos e sucesso da equipe foi orientado que seguissem algumas regras para um melhor desempenho: 1. fazer Plano de Trabalho mensal explicando cada atividade a ser realizada, com prazo para início e fim; 2. relatório mensal das atividades realizadas; 3. estudos e pesquisas para aperfeiçoamento individual; 4. compartilhamento de todos os documentos criados e editados entre os membros do Núcleo.

Destacou-se também a importância da formação da equipe para conhecimento acadêmico sobre ERER e desenvolvimento das ações, através de leituras e pesquisas e reuniões semanais entre coordenação e bolsistas para encaminhamentos das ações.

Partindo dessa orientação, o bolsista e as bolsistas têm realizado várias leituras de dissertações, artigos, livros, documentos e legislações para aprofundamentos sobre o tema ERER e realizado pesquisas/consultas/coletas de dados para maiores conhecimentos sobre as ações a serem desenvolvidas pelo Núcleo: universidades que oferecem Mestrado Profissional em ERER; docentes da pós-graduação em Direito na UFPE e suas áreas de pesquisa; programas de pós-graduação na UFPE que ofertam disciplinas que envolvem a temática étnico-racial e seus(suas) respectivos(as) professores(as); docentes negros(as) da UFPE que trabalham com a temática étnico-racial; dispositivos legislativos internacionais e nacionais que tratam acerca da autodeclaração dos povos indígenas; ações afirmativas nos cursos

de pós-graduação da UFPE e de outras universidades; cursos da pós-graduação na UFPE que possuem ações afirmativas; universidades do Brasil que possuem ações afirmativas na pós-graduação; datas comemorativas para os povos indígenas de Pernambuco; construção do calendário através do diálogo com 10 etnias das 14 existentes em Pernambuco e, entre outras, redes de articulação indígena em Pernambuco.

### 1.1.3 Relação com os Grupos que trabalham as questões étnico-raciais na UFPE

Uma prática de grande importância que o Núcleo Erer acredita e desenvolve é a articulação com grupos/núcleo/laboratórios que trabalham com a temática étnico-racial na UFPE. Com eles aconteceram dois encontros no início da gestão para pensar e desenvolver ações coletivas através da composição de Grupos de Trabalho e Comissões para materialização das ideias.

Já foram realizadas as seguintes parcerias e/ou composições: banca para realizar a seleção dos(as) bolsistas para o Núcleo; comissão de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, formada por representantes de diversos segmentos da UFPE; comissão para Elaboração do Programa de Combate ao Racismo Institucional, formada por representantes da UFPE, da Comissão de Igualdade Racial da OAB/PE e de grupos que trabalham com as questões da população negra e indígena; grupo de trabalho para elaboração do Mestrado Profissional em Educação das Relações Étnico-Raciais em parceria com a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e o grupo que está elaborando a proposta de criação do Observatório das Ações Afirmativas e Promoção de Igualdade Racial do Consórcio Pernambuco Universitatis.

### 1.1.4 Formação continuada

No dia 26 de novembro de 2020 foi realizada a formação continuada com novos(as) servidores(as) técnicos(as) administrativos(as) da UFPE, intitulada “As Relações Étnico-Raciais no Trabalho”, coordenada pela PROGEPE (Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida).

Além disso, no dia 19 de março de 2021, em parceria com a Comissão de Igualdade Racial da OAB/PE, a UFPE, através do Núcleo Erer, lançou a Equipe de Formação Continuada e Acompanhamento das Relações Étnico-Raciais (EFCAR). A equipe é formada por cinco professoras negras que se uniram com o propósito de implantar e implementar a política de formação continuada sobre ERER que instrumentalize uma prática promotora de igualdade étnico-racial nos espaços institucionais, de modo a conduzir a comunidade interna e externa da UFPE a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial e criar estratégias que possam auxiliar na reeducação das pessoas, disseminando as histórias e combatendo preconceitos, discriminações e racismos. A primeira ação da EFCAR aconteceu no dia 20 de março de 2021, em uma formação continuada realizada para servidores(as) da Diretoria de Relações Internacionais da UFPE. O tema da formação foi “Racismo Institucional: concepções e formas de combate”.

#### 1.1.5 Elaboração e divulgação do Plano de Ações-2021

Considerando que o principal objetivo do Núcleo Erer na UFPE é construir e potencializar as ações afirmativas/inclusivas para a população negra, indígena, quilombola e cigana, houve a necessidade de dialogar com todos os setores e superintendências da instituição para tornar a universidade mais eficaz no desenvolvimento de políticas de ações afirmativas e nas políticas de educação das relações étnico-raciais.

Em fevereiro de 2021, o Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais iniciou o processo de articulação com cada setor/pró-reitoria, superintendência e diretorias da UFPE para elaboração do Plano de Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2021).

A primeira reunião para elaboração do Plano de Ações foi realizada no dia 05 de fevereiro de 2021 com a Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES), com o objetivo de ampliar ações inclusivas para estudantes da UFPE, que estão em processo de construção.

As ações acima elencadas foram pactuadas levando em consideração o exposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPE e no Plano de Ação Institucional (PAI) dos setores da gestão.

Ao direcionar ações da UFPE para as relações desiguais que afetam diretamente pessoas negras, indígenas, quilombolas e ciganas, volta-se o olhar para a inclusão social e para a construção de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos(ãs) orgulhosos(as) de seu pertencimento étnico-racial e reconhecedores(as) da diversidade como marca distintiva, de maneira positiva, e não como geradora de desigualdades e discriminações.

Considera-se que a educação das relações étnico-raciais se caracteriza como uma educação direcionada a todas as pessoas (brancas, indígenas, amarelas, negras, ciganas e/ou quilombolas) e que proporciona aprendizagens, troca de conhecimentos e “projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime” (BRASIL, 2004, p. 6).

O Plano vem contribuir com a implantação e implementação das ações afirmativas para a promoção da igualdade racial no âmbito da UFPE e nas suas relações com a comunidade externa e, assim, restabelecer a honra e a dignidade de grupos étnico-raciais, vítimas de danos morais causados pelo histórico racismo estrutural da sociedade brasileira.

O Plano de Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais foi construído em cerca de um mês e lançado na Semana de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

### 1.1.6 Semana de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial

Na semana em que se vivencia o Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela ONU em memória do Massacre de Shaperville, acontecido na África do Sul, em 21 de março de 1960, a UFPE, através do Núcleo Erer, realizou uma série de atividades em sinal de comprometimento com essa luta.

No dia 21 de março de 2021 foi lançado o Plano de Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais; no dia 25 de março de 2021 novos(as) integrantes das comissões voltadas à promoção de igualdade racial na UFPE tomaram posse em cerimônia remota, sendo elas a Comissão de Combate ao Racismo Institucional e a Comissão de Ações Afirmativas; por último, no dia 26 de março 2021, o professor, filósofo e advogado Silvio Almeida foi o convidado especial na sétima edição do “Agenda UFPE – Educação, Sustentabilidade e Desenvolvimento” para discutir o papel das universidades no

combate ao racismo. O programa Agenda UFPE é um ciclo de debates sobre propostas relativas à educação, política, economia, cultura e meio ambiente no contexto local, regional, nacional e global.

## 1.2 Participação em eventos representando a UFPE

Desde a sua criação, o Núcleo Erer tem representado a UFPE em vários eventos promovidos por outras instituições.

### 1.2.1 *Live* na UFRPE

A *live* “A Contribuição da Universidade no Enfrentamento do Racismo Estrutural e Institucional” aconteceu no dia 27 de novembro de 2020 e foi promovida pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFRPE. Sua proposta foi a de ser um espaço de reflexão e contribuição da Universidade no enfrentamento do Racismo Estrutural e Institucional, em alusão ao mês da Consciência Negra e à criação de Espaços Institucionais na UFRPE e na UFPE, na intenção de articular parcerias para o desenvolvimento de Políticas de Ações Afirmativas e para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

### 1.2.2 Palestra do Instituto Futuro

O Prospecta UFPE do Instituto Futuro, no dia 25 de novembro de 2020, realizou uma atividade em comemoração ao mês da consciência negra, intitulada “Prospecta UFPE – O Futuro da Consciência Negra e a Importância de uma Cátedra Frantz Fanon” na UFPE, com palestra do professor Alexandre de Jesus e comentários do professor Vico Melo (UFPB). O Núcleo Erer participou da abertura representando o reitor, no qual parabenizou o evento e o professor Alexandre de Jesus pela iniciativa de instalação de uma Cátedra direcionada a vivenciar, estudar, pesquisar e propagar as ideias de Frantz Fanon.

### 1.2.3 Jantar com Coletiva Abayomi Juristas Negras

No dia 29 de novembro de 2020 o Núcleo Erer participou, em companhia do Reitor Alfredo Gomes, de um jantar de confraternização pelos encontros e conquistas do ano de 2020 da Coletiva Abayomi Juristas Negras. O encontro contou com a participação de várias entidades e personalidades que a coletiva constitui e busca constituir parcerias.

### 1.2.4 Encontro ENEGRECER

No dia 05 de janeiro de 2021, a Comissão de Igualdade Racial da OAB Pernambuco promoveu o encontro ENEGRECER para pessoas negras e indígenas interessadas nos processos seletivos dos Programas de Pós-Graduação em Direito da UNICAP e da UFPE. Nele, o Núcleo Erer fez uma fala sobre a importância da ocupação das academias por pessoas negras e indígenas.

## 1.3 Ações em encaminhamento

Considerando as ações/projetos que o Núcleo Erer iniciou e que estão em encaminhamentos, destacam-se:

### 1.3.1 Curso de Especialização em Direito e Relações Raciais

Realizou-se a primeira reunião sobre o Curso de Especialização em Direito e Relações Raciais com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG), com representantes da Coletiva Abayomi Juristas Negras e com a professora doutora Marília Montenegro no dia 06 de janeiro de 2021 pelo *Google Meet*. Na ocasião, Manoela Alves e Ana Paula Azevedo apresentaram as ideias do projeto, expuseram sua relevância, e em seguida foram discutidas questões administrativas e técnicas necessárias para a efetivação do curso *lato sensu*. Como encaminhamento, a coletiva ficou de ler os documentos enviados e o Núcleo Erer ficou à espera do seu retorno para as próximas atividades.

### 1.3.2 Observatório de Educação das Relações Étnico-Raciais

A Universidade Federal de Pernambuco, através do Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais, apresentou no dia 17 de março de 2021 o projeto de criação do Observatório das Ações Afirmativas e Promoção de Igualdade Racial ao recém-criado Grupo de Trabalho Interinstitucional do Consórcio Pernambuco Universitatis. O GT é composto por representantes das instituições de ensino superior integrantes do Consórcio Pernambuco Universitatis, que tem o papel de analisar e reformular a proposta apresentada pela UFPE para a criação e desenvolvimento do Observatório, que pretende ser um órgão interinstitucional de levantamento, sistematização de dados e produção de indicadores sobre ações afirmativas e promoção de igualdade racial, com objetivo de mapear informações, caracterizar perfis, aprimorar iniciativas e subsidiar estratégias de inclusão social no Estado de Pernambuco.

### 1.3.3 Mestrado Profissional de Educação das Relações Étnico-Raciais

A partir da iniciativa da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) — (ABPN) e o Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiro (CONNEABs), o Núcleo Erer convidou a Diretoria de Pós-Graduação da UFPE, pesquisadores sobre EREER e os NEABS (e grupos correlatos) da UFPE, UPE, IFPE, UFRPE e UNICAP para uma reunião sobre a criação de um Mestrado Profissional de Educação das Relações Étnico-Raciais.

A proposta do Mestrado a ser realizado na UFPE vem aglutinar parcerias locais e nacionais para oferecer ao público da Educação Básica e aos(às) profissionais ligados(as) a Movimentos Sociais, que atuam dentro da temática das relações étnico-raciais, estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional na área das relações étnico-raciais. Para a construção da proposta, no dia 29 de março de 2021, houve uma rodada de socialização de experiências sobre o processo de construção do mestrado em EREER com representantes da Universidade Federal do Paraná.

### 1.3.4 Acervo Inaldete Pinheiro

No dia 08 de fevereiro de 2021 foi realizada uma reunião com a Diretoria do Sistema Integrado de Bibliotecas da UFPE e com a Coordenação da Biblioteca Setorial de Educação do Centro de Educação para discutir os detalhes iniciais da implementação do Acervo Inaldete Pinheiro na Biblioteca Central. Na reunião, que contou também com a presença de Inaldete Pinheiro e da professora doutora Ana Cláudia Rodrigues, foram discutidas questões consideradas imprescindíveis para sua efetivação.

O objetivo do projeto é criar um espaço na Biblioteca Central para acolher, disponibilizar e socializar o acervo com mais de 2.000 obras generosamente doadas por Inaldete Pinheiro como uma forma de retribuir os anos que estudou na instituição. A implementação desse acervo rico na temática étnico-racial busca inserir pessoas de fora da universidade, crianças, adolescentes, universitários(as) e professores(as) em um ambiente coletivo, confortável e com estímulo ao estudo e debate das relações étnico-raciais.

A criação do acervo é uma homenagem à Inaldete Pinheiro, militante, graduada em Enfermagem e com Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco, que tem se dedicado ao resgate da herança africana e tem contribuído para a constituição de uma bibliografia voltada para o ensino da História e das culturas africana e afro-brasileira, notadamente em suas manifestações pernambucanas e nordestinas.

## 1.4 Outras reuniões com a participação da coordenação do Núcleo Erer

Além das ações apresentadas acima, outras reuniões também foram realizadas para a articulação do núcleo, instituições parceiras e para encaminhamentos de ações internas na UFPE. Entre elas citamos: Reitor e Coletiva Juristas Negras Abayomi — para formação de parcerias entre a UFPE e a Coletiva (11/12/2020); Presidência da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros) — para conhecimento da proposta do Mestrado Profissional em Erer (18/12/2020); Comissões de organização dos processos do SISU com a PROGRAD, Chefe de Gabinete e PROGEPE (03/02 e 08/02/2021); Ministério Público Estadual — sobre o aproveitamento de vagas para docente

da disciplina ERER (17/12/2020); Gabinete do reitor e outros setores da gestão — sobre Comissão de heteroidentificação nas seleções da UFPE; Reuniões da equipe de gestão (quinzenal); Ministério Público Federal — para tratar da Comissão de verificação de cotas raciais (03/02/2021); Gabinete do reitor e outros setores da gestão — para a formação da Comissão de Apuração de Fraudes; Colegiado da Pós-Graduação em Direito — para rever no edital de seleção a inclusão de cotas para pessoas negras e indígenas; e Equipe da PROPG — para conversar sobre a minuta da resolução de ações afirmativas nos Programas de Pós-Graduação da UFPE.

## 2 AVALIAÇÃO DO PROCESSO

A avaliação do trabalho é uma tarefa de fundamental importância para o desenvolvimento do Núcleo e da equipe. Assim, a cada mês(as) bolsistas apresentam relatórios de suas atividades e destacam como estão avaliando o processo de atuação no Núcleo Erer.

Minha atuação no Núcleo é marcada pela importância da participação de uma mulher indígena num ambiente acadêmico cercado de desafios e conquistas. Durante o mês de janeiro vivenciei experiências gratificantes no âmbito profissional e pessoal, a possibilidade de apresentar ações que irão contribuir para a inserção, acolhimento e permanência de estudantes indígenas e de comunidades tradicionais fortalece a minha vida, na qual encontro nesse processo uma motivação para continuar resistindo em meio aos desafios da vida (LUARA SOUZA, 2021, informação via *Google Forms*)

A presença da estudante de Pedagogia, Luara Vasconcelos de Souza, da etnia Seridó, do Rio Grande do Norte, tem ensinado muito ao Núcleo sobre a importância da demarcação indígena no espaço acadêmico da UFPE. As suas contribuições trazem outros elementos político-culturais para pensar o desenvolvimento das ações do Núcleo no desenvolvimento de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais nos três campi (Agreste, Vitória de Santo Antão e Recife) da Universidade Federal de Pernambuco.

A experiência em participar do Núcleo Erer colocou as(os) bolsistas, como expresse abaixo, em contato com experiências que não tinham, ampliando seus conhecimentos educacionais no âmbito de suas formações acadêmicas, possibilitando o contato mais

aprofundado com temáticas étnico-raciais e vivências laborais que viabilizam o pleno desenvolvimento técnico e profissional das integrantes deste setor.

Como minha primeira experiência profissional, o mês de janeiro foi desafiador, mas ao mesmo tempo foi fundamental para meu desenvolvimento pessoal e profissional, visto que para realizar as atividades solicitadas foi necessário que eu estudasse sobre os temas que envolvem a Educação das Relações Étnico-Raciais, e buscasse entender trâmites administrativos/burocráticos da UFPE que antes não tinha contato. (IASMIN MILFONT, 2021, informação via *Google Forms*)

A realização dessas atividades foi importante para mim não só no âmbito profissional, mas pessoal também, visto que pude entender um pouco mais sobre a Jurema Sagrada e como se constitui essa religião afroameríndia que tem presença significativa no Nordeste brasileiro, principalmente em Pernambuco, Paraíba e Natal. Também aprofundi meus conhecimentos sobre a Pedagogia Griô. Estou tendo uma ótima experiência no Núcleo, tanto com bolsistas como com Ceça Reis. (THAMIRYS HEITOR, 2021, informação via *Google Forms*)

O Núcleo está ciente dos constantes desafios em que está envolvido, desde a implantação de uma nova estrutura na instituição (especialmente agora, numa conjuntura pandêmica), passando pelas questões de articulação e mobilização dos setores e sujeitos(as) sociais que fazem a comunidade acadêmica, rumo às interlocuções necessárias com a sociedade, fazendo valer assim o exposto pela Universidade Federal de Pernambuco em seu Plano de Desenvolvimento Profissional — PDI (2019-2023): “[...] a formação de profissionais bem-preparados, com competência técnica inquestionável, mas também atentos às demandas sociais das comunidades e sensíveis à condição humana dos sujeitos”. Nesse sentido, Yure Silva destaca:

Os desafios vivenciados para a realização dessas atividades são motivadores e de fundamental importância. Nesse processo, sigo mais fortalecido para contribuir com a equipe e construir novas aprendizagens (YURE SILVA, 2021, informação via *Google Forms*)

Como dito por Silva (2007, p. 502): “O tema aprender e ensinar em meio a relações étnico-raciais, portanto em contextos de sociedades multiculturais como a nossa, é amplo, vasto e permite muitas aproximações”. Nessa mesma direção a bolsista Soraia Carvalho afirma:

[...] desafiador, mas ao mesmo tempo foi fundamental para meu desenvolvimento pessoal e profissional, visto que para realizar as atividades solicitadas foi necessário que eu estudasse sobre os temas que envolvem a Educação das Relações Étnico-Raciais. (SORAIA CARVALHO, 2021, informação via *Google Forms*)

O Núcleo, criado em um período de isolamento social, devido à pandemia causada pelo COVID-19, tem funcionado de forma remota. Assim, nem sempre as(os) bolsistas estão preparados tecnologicamente (equipamento e pacote de internet) para desenvolver tarefas do Núcleo e participar de encontros/reuniões remotas. Sendo essa a maior dificuldade apresentada nesses primeiros meses de existência do Núcleo Erer.

## CONSIDERAÇÕES

Segundo Silvio Almeida (2018), “Todas as áreas, da economia à política, estão atravessadas pelo racismo. E as instituições, públicas e privadas, são os pilares de toda a estrutura. Logo, o racismo não é originário das instituições. Elas apenas o reproduzem”. A fala do teórico remete ao racismo institucional, uma outra face cruel desse fenômeno violento que obstrui o ingresso e por vezes impede a permanência dos povos negros, indígenas, quilombolas e ciganos nos espaços institucionais, escancarando as desigualdades sociais. Contudo, no que diz respeito às instituições educacionais, François Dubet (2003, p. 34) amplia a percepção quando afirma: “a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares.”

Cientes de como se configuram esses processos de exclusão e desigualdades sociais/escolares nas instituições educacionais, a Universidade Federal de Pernambuco dá um passo significativo para o combate desta problemática, institucionalizando o Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais e, por meio deste, como dito anteriormente, muitas iniciativas vêm sendo

implementadas em torno de atividades de pesquisa e articulação/mobilização com instituições externas, como também com outros aparelhos administrativos que fazem a Instituição de Ensino Superior — IES, no sentido de oferecer outras perspectivas de atuação que promovam inclusão e equidade étnico-racial dentro e fora da UFPE.

É prazeroso perceber o empenho da gestão e de seus setores administrativos para o desenvolvimento de ações afirmativas de ERER. Sabe-se que alguns agentes ainda têm poucas informações sobre como efetivar a implementação de ações afirmativas em seus espaços de trabalho, mas isso não tem impedido o diálogo, acolhimento e encaminhamento de ações, a exemplo do que aconteceu com os encontros para a construção do Plano de Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais da UFPE. Estas iniciativas demonstram a vontade e a determinação política de uma gestão comprometida com uma universidade pública, gratuita, inclusiva e de qualidade.

Avalia-se que o Núcleo tem muitas demandas, o que é reflexo da ausência histórica desta política afirmativa na UFPE. Considerando o tempo de existência que tem a UFPE, diz-se que o Núcleo Erer nasce com 75 anos de atraso. Cientes da dimensão e importância da sua missão, o Núcleo segue ávido, implementando um fazer coletivo com implicações político-pedagógicas para construção de uma universidade democrática, justa e equânime. Parafraseando Olga Benário, é possível dizer que o Núcleo Erer “luta pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio. “O racismo estrutural está evidente em comerciais como o da Perdigão”. [Entrevista concedida a] Breiller Pires. **El País**, São Paulo, 28 nov. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3/2004**, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. 2003. Traduzido por Neide Luzia de Rezende. Disponível em: <https://bit.ly/3i9u1gH>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. XXX, núm. 63, set./dez. 2007, p. 489-506. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

UFPE. **Portaria Normativa N° 40/2020**, de 11 de novembro de 2020. Recife, 2020.

UFPE. **Programa de desenvolvimento institucional** 2019-2023. Recife: Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças, 2019.

### 3. PRÁXIS CURRICULARES ANTIRRACISTAS E OS USOS DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS PARA ALÉM DAS SALAS DE AULA

Michele Guerreiro Ferreira<sup>5</sup>  
Janssen Felipe da Silva<sup>6</sup>

#### INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre elementos que constituem práxis curriculares antirracistas, tomando como foco da análise o uso dos diversos níveis dos espaços pedagógicos da escola ou da universidade, para além das salas de aulas. Tais elementos foram identificados

---

5 Doutora em Educação (CE/UFPE). Professora de História da rede estadual de ensino de Pernambuco; Integrante do Centro de Estudos Avançados da UFPE – Coordenadoria da América Latina (CEA/UFPE); Associada da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os) e da ALAS (Associação Latino-Americana de Sociologia); Integrante do NUPEFEC CAA/UFPE (Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo) e do Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação CAA/UFPE. Integrante da Equipe Editorial da Revista Interterritórios (<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/index>). E-mail: [mguerreirof@hotmail.com](mailto:mguerreirof@hotmail.com).

6 Doutor em Educação (CE/UFPE). Professor Associado II do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE; Ex-Coordenador do Instituto de Estudos da América Latina da UFPE; Integrante do Centro de Estudos Avançados da UFPE – Coordenadoria da América Latina (CEA/UFPE); Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Contemporânea da UFPE; Coordenador do Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação; Editor Responsável da Revista Interterritórios (<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/index>); E-mail: [janssenfelipe@hotmail.com](mailto:janssenfelipe@hotmail.com).

em nossas pesquisas<sup>73</sup> de mestrado em Educação Contemporânea (PPGEduC-UFPE) – 2013 – e de doutorado em Educação (PPGEdu-UFPE) – 2018 – e são reapresentados numa versão construída pelo amadurecimento das análises proporcionadas por estudos que continuamos realizando, trocas de experiências e diálogos diversos.

Vale destacar que este trabalho é fruto da política de democratização do direito à educação por meio da interiorização do Ensino Superior, a qual expandiu o alcance das Universidades Públicas também para o interior dos estados, ampliando as possibilidades de ingresso e permanência inclusive na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, como foi o nosso caso.

A política de interiorização das Universidades Públicas, juntamente com outras políticas como a de Reserva de Vagas, também podem ser consideradas um dos fios que tecem a educação das relações étnico-raciais porque contribuem para diminuir as assimetrias de cor/raça quanto ao acesso ao ensino superior. Além de que o ingresso de pessoas negras nas universidades, enquanto sujeitos curriculantes, pressiona mudanças curriculares para que as questões raciais sejam tratadas de modo a romper com o etnocentrismo branco e com o eurocentrismo, abrindo as possibilidades para que outros sujeitos e outras epistemologias façam parte da formação nesses espaços.

É necessário também frisar que as reflexões aqui apresentadas são resultado de nossa filiação a diversos grupos da UFPE como o Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade na Educação (CAA/UFPE), o Núcleo de Pesquisa, Ensino e Formação em Educação do Campo – NUPEFEC (CAA/UFPE); o Laboratório de Estudos Antropológicos – LAN (CAA/UFPE); o Instituto de Estudos da América Latina – IAL (UFPE); e à parceria com a Fundação Joaquim Nabuco. Tais espaços formativos possibilitam a troca de conhecimentos e de experiências por meio de pesquisas e de atividades de extensão, mesmo após a conclusão de nossos cursos, promovendo inserção acadêmica e trocas intepistemáticas com os Movimentos

---

7 O caminho metodológico das pesquisas nos levaram a: a) na primeira, analisarmos as referências pessoais, profissionais e acadêmicas que eram mobilizadas pelas(os) professoras(es) na hora de selecionar ou silenciar determinados conteúdos previstos nas DCN (BRASIL, 2004), em seguida a examinarmos o tempo, a forma e o espaço que estes conteúdos ocupavam no currículo praticado; b) na segunda pesquisa, a identificarmos as concepções de racismo expressas no currículo prescrito, assim como as concepções de racismo de professoras(es) e estudantes de licenciaturas para verificarmos como o racismo era curricularizado e pedagogizado em práxis curriculares antirracistas.

Sociais, povos do campo, quilombolas, povos indígenas, povos ciganos e de Terreiro.

No presente trabalho partimos do pressuposto que a educação das relações étnico-raciais se materializa em práxis curriculares antirracistas. Nossa compreensão de Currículo o concebe como uma unidade-plural complexa-articulada que envolve teoria, política e prática de modo simultâneo, sem hierarquizações entre estas partes que o compõe, mas considerando que o Currículo é o resultado de tensões e disputas nesses três campos que o constitui.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é problematizar a construção de currículos antirracistas, considerando que sua composição se faz teórica e politicamente por meio da recepção/ interpretação/ resignificação/ ação de diversos sujeitos curriculantes nos diversos espaços pedagógicos dentro e fora da sala de aula.

Tomamos como lentes teóricas as Epistemologias do Sul, ou seja, adotamos as chaves interpretativas de autoras(es) que partem de um posicionamento crítico diante da conformação e consequências do colonialismo e da colonialidade (FANON, 2008; QUIJANO, 1999, 2000, 2005; MIGNOLO, 2005, 2008; WALSH, 2008). Tais lentes teóricas nos possibilitam compreender como “raça” e racismo são forjados dentro de um projeto de subalternização e dominação baseados na criação de um padrão mundial de poder sustentado nos pilares da racialização e da racionalização. E, além de denunciar a hierarquização racial e a subalternização dos sujeitos não brancos, tais epistemologias também anunciam experiências outras que visam romper com este padrão de dominação e completar o processo de descolonização iniciado, porém não concluído, com a independência das antigas colônias e construção de Estados-Nação.

Desse modo, por meio destas lentes teóricas, podemos compreender não apenas as concepções de racismo, como também as referências mobilizadas pelos diversos sujeitos curriculantes no desenvolvimento de suas práticas curriculares.

Consideramos o referido arcabouço teórico nossa abordagem teórico-metodológica, pois nos orienta não apenas na interpretação da realidade observada, mas também no modo como definimos nosso campo de estudos, como ouvimos e dialogamos com os sujeitos que participam da pesquisa e conosco constroem o seu resultado. Assim como orienta nossos próximos passos tanto de reflexão quanto de ação.

Dessa forma, organizamos o presente texto em três seções: a) na primeira seção mobilizamos o conceito de colonialidade (nos eixos

do poder, do saber e do ser) para apresentarmos e problematizarmos as referências espontâneas apontadas por professoras(es) para trabalhar conteúdos para a educação das relações étnico-raciais, bem como as concepções de racismo que identificamos entre professoras(es) e estudantes de licenciaturas; b) na segunda seção tomamos o conceito de desobediência epistêmica para analisar as práticas curriculares antirracistas tanto na Educação Básica como nos cursos de licenciaturas desenvolvidas em três níveis de atuação (micro, meso e macro), dentro e fora das salas de aula e; c) na terceira seção apresentamos nossas considerações.

### REFERÊNCIAS ESPONTÂNEAS E CONCEPÇÕES DE RACISMO: BASES FUNDADAS NA INVENÇÃO COLONIAL DA “RAÇA”

Na presente seção discorreremos sobre como a ideia de “raça” e o racismo influenciam as práticas curriculares com base nos dados das nossas pesquisas: a) de mestrado (FERREIRA, 2013), que teve como sujeitos(as) professoras(es) dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais localizadas no território rural de Caruaru-PE e; b) de doutorado (FERREIRA, 2018), na qual foram sujeitos(as) da pesquisa as(os) professoras(es) e estudantes de cursos de quatro licenciaturas da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) nos *campi* de Redenção e Acarape do estado do Ceará.

Entendemos o racismo como uma doutrina decorrente da crença na falsa ideia de “raça” humana. Esta doutrina se desdobra em diversas áreas que ampliam a perversidade de seu alcance, por exemplo, o racismo estrutural está na base da formação de uma sociedade, o racismo religioso lança seus tentáculos sobre as práticas religiosas, principalmente aquelas ligadas à cultura de povos subalternizados como os de matrizes africanas, e assim por diante (racismo territorial, racismo recreativo, racismo institucional, etc.).

A base dessa doutrina está na invenção da ideia de “raça” direcionada aos seres humanos, a qual é forjada no âmbito do colonialismo durante a constituição do sistema-mundo moderno/colonial. De acordo com Quijano (2005) tal padrão de poder chama-se Colonialidade do Poder<sup>8</sup> e surge com o objetivo de afirmar a hegemo-

8 De acordo com Mignolo (2005, p. 75), “a Colonialidade é constitutiva e não derivada da Modernidade”, ou seja, ambas se constituíram juntas, uma agindo nos bastidores (Colonialidade) para a outra (Modernidade) brilhar sob os holofotes. Segundo Quija-

nia europeia e estabelecer os papéis e os lugares nas estruturas de poder na sociedade que se constituía em face da conquista atlântica.

Desse modo, a hierarquização racial tornou as identidades coloniais — aquelas que se distanciavam do padrão branco europeu — em identidades negativas e homogêneas, por isso a História oficial não costuma narrar os acontecimentos referentes aos povos Aymara, Kayowá, Kuna, Mapuche, Pankará, Pataxó, Taíno, Tupinambá, Xukuru e tantos outros... mas generalizam todos os povos indígenas em detrimento de suas especificidades em uma única categoria: **índios** — uma identidade racializada, homogeneizada e negativa que tendia à extinção. Assim como fizeram com os diversos povos africanos (ainda que na África não existam apenas pessoas negras, como sabemos), aqueles que foram trazidos à força para este lado do Atlântico foram categorizados como **negros**, termo que antes de ser ressignificado pelo Movimento Negro carregava um sentido pejorativo e depreciativo, mas que hoje representa de forma positiva a identidade de ascendência afro.

Apesar de se fiar em argumentos pseudocientíficos, tal hierarquização racial não encontra respaldo científico algum, mas a força da Colonialidade que se desdobra em vários eixos (Poder, Saber, Ser, entre outros) é tamanha que serve de base de sustentação para o racismo, como já mencionamos, uma doutrina derivada desta construção mental, sociológica e política que continua estabelecendo lugares e papéis de prestígio para “brancos” e lugares e papéis subalternos para os “outros” até os dias atuais.

Fanon (2008) mostra-nos que o sujeito sempre está situado em um lugar dentro das estruturas de poder, e o lugar estabelecido para o sujeito colonial, especialmente para o negro, é a zona do não-ser. O autor nos explica o que significa tal zona do não-ser quando narra que se pensava e se via como “francês” até vivenciar o racismo anti-negro, tanto no exército quando lutou contra as forças nazistas na Segunda Guerra Mundial (vale mencionar que serviu ao exército na condição de soldado francês) quanto nas ruas das cidades francesas, mesmo após a vitória.

O que Fanon nos mostra é que não adiantava ter cidadania francesa para ser um “francês”. Seu corpo negro, racializado pela

---

no (2000, p. 01), tudo começa com a invenção da América que “se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera id-entidad de la modernidad”. Em nome dos discursos civilizadores se justificaram todas as formas de violência contra aquelas(es) que resistiam a começar a narrar sua história a partir do desafortunado encontro com os europeus e sua lógica exploradora/acumuladora de recursos.

Colonialidade, apontava-lhe que ele era um sujeito colonial, um “outro”, que estava na base da pirâmide racial. Vamos entendendo que o racismo vai se estender para toda forma de vida do sujeito racializado.

Nesse sentido, as práticas curriculares desenvolvidas tanto na Educação Básica quanto nos cursos de licenciatura (segundo os dados das pesquisas já mencionadas) são atravessadas pela forma como os sujeitos curriculantes concebem o racismo e pelas referências que mobilizam para desenvolver suas práticas.

Vamos tomar como recorte neste trabalho as Referências Espontâneas que são aquelas que correspondem aos saberes pessoais, adquiridos na família, no ambiente de vida, na educação no sentido *lato*, ou seja, essas fontes estão pautadas na história de vida e na socialização primária (núcleo familiar); e os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, que são adquiridos nas escolas de formação de professoras(es), nos estágios, nos cursos de formação, entre outros, segundo as definições de Tardif (2008).

Vamos trazer estratos das entrevistas realizadas com as(os) professoras(es) da Educação Básica que serão apresentadas pelo código Professora(or)-Disciplina-Campo de Pesquisa, por exemplo: PPE1 (Professora de Português da Escola 1); PAE2 (Professora de Arte da Escola 2).

Dentro das categorizações de nossas análises, a formação familiar é apontada pela PPE1, que fala com forte convicção que a fonte de sua motivação e dos saberes adquiridos para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais está nos valores adquiridos no seio de sua família, como podemos ver abaixo:

PPE1: A primeira base eu acho que é a formação que eu tive em casa [...]. Eu nunca vi o meu pai discriminar. Meu pai e minha mãe, não! Eu aprendi que a gente tem que respeitar todo mundo.

A PAE2 aponta uma relação afetiva com uma pessoa negra como uma das fontes que motivam o seu trabalho, o que caracterizamos como Razões Pessoais:

Porque eu digo todo dia na sala de aula: “pra mim não tem nem preto, nem branco, nem rico, nem pobre”. Todos são iguais e eu amo do mesmo jeito. Do jeito que eu dou um cheiro no preto, eu dou no branco, é a mesma coisa, entendeu? Pra mim, não tem diferença. Eu mesmo sempre gostei de um guincho, né? (a professora dá uma

gargalhada), eu fui apaixonada por um neguinho (diz rindo), mas eu, na verdade não tenho preconceito. (PAE2)

O modo como a professora se expressa deixa transparecer a colonialidade do ser. As diferenças identitárias e étnico-raciais se apresentam colocando em xeque sua afirmação de que não tem preconceitos, na tensão entre a motivação para o trabalho e a estereotipia ao se referir à pessoa negra a que ela diz ter sido apaixonada como “neguinho”.

Outro dado que se revela na fala das duas professoras é a homogeneização, uma das principais características da racionalidade eurocêntrica, a qual através da tentativa de mostrar um tratamento universal, igual para todos, escamoteia a não problematização e o não enfrentamento das questões raciais.

A colonialidade do ser também é perceptível na fala do PHE2 (Professor de História da Escola 2) quando este afirma que sua principal motivação para o trabalho com tais conteúdos está na “simples questão” (PHE2) dos preconceitos sofridos pela sua condição de negro, embora se identifique como pardo, o que para esta pesquisa, assim como para o IBGE, representa a raça negra:

É pela simples questão de mim mesmo. Eu não sou negro, mas eu tenho origem negra. Eu sou pardo. Porém, eu já sofri preconceito de toda forma. Então, eu sinto na pele e eu sei que isso é uma coisa construída (PHE2).

A fala do professor revela duas questões importantes de ser analisadas: a primeira se refere ao auto-preconceito<sup>9</sup>, que é o primeiro preconceito sofrido por ele ao negar (naquele momento) seu pertencimento racial. A segunda questão se refere à ambiguidade de sua afirmação, pois não se identifica como negro, mas revela que trabalha os conteúdos “pela simples questão de **mim mesmo**”, nessa hora o docente tende a reconhecer que é negro, mas volta atrás, demonstrando as tensões/contradições na constituição identitária do negro.

Notamos a forte influência da colonialidade do ser que impede o professor se reconhecer como negro, apesar de na sua fala abordar sua “origem negra”, os preconceitos sofridos pela condição de ser

---

<sup>9</sup> Em nossa análise esta afirmação não é um juízo de valor sobre o pertencimento racial do referido professor, pois sabemos que todos os sujeitos são atravessados pela Colonialidade e ninguém está isento de ir elaborando sua identidade e seu pertencimento à medida que vai compreendendo suas bases e desconstruindo preconceitos forjados há séculos.

negro, e na sua conclusão “eu sinto na pele”. Fanon (2008, p. 39, grifo nosso) mostra que:

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. **Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será.**

Este mesmo professor afirma que o trabalho com estes conteúdos representa uma Decisão Política de combate ao racismo, quando questionamos por que trabalhar com os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, vejamos: “o combate ao racismo em si. A possibilidade de o aluno conhecer o outro lado da História, digamos assim, o lado da História do oprimido. O oprimido contando sua História” (PHE2).

Notamos que, por um lado, o professor se sente motivado a trabalhar tais conteúdos com o objetivo de combater o racismo — uma das finalidades da educação das relações étnico-raciais. Por outro lado, não se identifica diretamente com as lutas dos negros, como já mencionamos; ele não se reconhece negro, busca amenizar esses traços ao se afirmar como pardo. A tensão com a colonialidade fica evidente quando o professor afirma que o oprimido contando sua História é uma forma de combater o racismo, o qual ele mesmo diz ter sido vítima.

As falas das(os) professoras(es) expressam a colonialidade do ser, manifesta na diferença colonial, ou seja, as tensões entre a colonialidade e os indícios de decolonialidade se materializando em suas práticas curriculares. No caso do PHE2, enquanto a colonialidade do ser tenta distanciá-lo da condição de subalternizado, a decolonialidade o impulsiona a “contar a história do oprimido” para combater o racismo. Quando o PHE2 diz ter sofrido “preconceito” (racismo) e que o ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é uma forma de o oprimido contar sua história e combater o racismo, ao mesmo tempo em que não se assume negro, coloca o racismo num campo abstrato, e não como algo concreto, vivido, inclusive, por ele mesmo.

Na mesma direção seguem as falas das professoras PPE1 e PAE2, que afirmam tratar todos da mesma forma, respeitar todo mundo!

São falas que, embora queiram mostrar uma valorização da diferença cultural presente na sociedade e na escola, acabam por cair na vala comum da homogeneização.

Destacamos que as falas acima estão situadas em um contexto histórico, político e social diferente do que estamos vivenciando hoje, quase dez anos depois. As(os) professoras(es) naquele momento deixavam claro que não tiveram formação inicial sobre as questões étnico-raciais e estavam implementando uma política de promoção da igualdade racial a partir dos referenciais disponíveis naquele momento.

Em um outro contexto, nos cursos de licenciaturas em História, Letras, Pedagogia e Sociologia da UNILAB, em um espaço-tempo distinto do anterior, professoras(es) e estudantes revelam suas concepções sobre o racismo. Aqui percebemos que as concepções de racismo de cada sujeito estão marcadas pela Colonialidade de maneiras distintas e se relacionam com a conformação da própria identidade de cada uma(um).

A compreensão que cada sujeito traz sobre o racismo orienta sua ação sobre o modo como abordá-lo, como pudemos compreender conversando ou entrevistando professoras(es) e estudantes. Apesar de ser forjado pela Colonialidade que é o lado avesso da Modernidade, aquele que não se mostra, o racismo também assume essa característica que torna difícil a formulação de uma explicação para este fenômeno que parece ser autoexplicativo.

Tal subterfúgio é uma das ferramentas utilizadas para camuflar sua ação, por exemplo, quando se diz que uma atitude racista era apenas uma brincadeira. No entanto, não encontramos esta dificuldade entre os sujeitos da pesquisa de doutorado. Houve uma unanimidade na definição de racismo como uma hierarquização racial baseada em traços fenotípicos, com algumas considerações que ampliavam tal hierarquização para outras dimensões igualmente subalternizadas pela Colonialidade do Poder, como as questões de gênero, território, sexualidade.

Esta compreensão dos sujeitos curriculantes se fundamenta na força que foi atribuída ao elemento fenotípico na exploração do trabalho a partir da ideia de “raça”. Conforme nos explica Quijano (1999), a ideia de “raça” nasceu antes do critério “cor”, e este não estava relacionado à racialização, ao menos num primeiro momento. Tanto que a primeira “raça” são os índios, porém o autor nos mostra que:

Sin embargo, las primeras gentes dominadas a las que los futuros europeos aplican la idea de “color” no fueron los “indios. Fueron los esclavos secuestrados y negociados desde las costas de lo que ahora se conoce como África y a quienes se llamará “negros”. Pero aunque sin duda parezca ahora extraño, no es a ellos que originalmente se aplica la idea de “raza”, a pesar de que los futuros europeos los conocen desde mucho antes de llegar a las costas de la futura América (QUIJANO, 1999, p. 04).

Como podemos ver, o autor destaca que não foi simultânea a articulação da ideia de “raça” com os traços fenotípicos, como a cor. Porém, quando estes elementos passam a ser articulados, são os negros os que primeiro sofrem sua ação. E, assim, se tem elementos suficientes para constituir uma doutrina na qual raça-cor passam a ser praticamente homônimos.

Como mencionamos, as pessoas entrevistadas não titubearam ao explicitar suas compreensões sobre o racismo, mas durante as entrevistas pudemos perceber que tais definições se originam a partir dos estudos, de suas vivências ou da empatia. De modo que entendemos que as concepções de racismo dos sujeitos entrevistados podem ser de três tipos: a) teórica; b) prática e; c) empática.

Os tipos de concepção sobre o racismo estão relacionados à ideia da hierarquização fenotípica dos próprios sujeitos, ainda que não seja um ato deliberado ou mesmo consciente de tal, mas observamos que cada um desses tipos foi identificado em determinado grupo fenotípico dentre as(os) entrevistadas(os).

As concepções teóricas geralmente se combinam com as outras duas e servem de embasamento para compreensão do fenômeno. Este tipo de concepção teórica foi anunciado tanto pelas pessoas que se autodeclararam negras<sup>10</sup> como pelas brancas.

As concepções práticas abordam a compreensão do que vem a ser o racismo diante de situações vivenciadas diretamente pelo sujeito, ainda que sejam tomadas de maneira confusa. Apenas as pessoas que se autodeclararam pretas anunciaram este tipo de concepção.

E o terceiro tipo de concepções são oriundas de uma atitude de empatia desenvolvida a partir da compreensão das consequências da hierarquização fenotípica, seja ela restrita ou ampliada. Esta foi anunciada por pessoas que se autodeclararam brancas. Vejamos os três tipos nas falas a seguir:

- **Teórica:** “E se você é branco você já nasce com essa ideia de

<sup>10</sup> Por pessoas negras estamos entendendo o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme entendimento do IBGE.

que você é superior que Franz Fanon traz, o Franz Fanon já traz em 'Peles negras máscaras brancas'. Ser branco é se considerar uma superioridade estética e intelectual, então, isso já é uma concepção racista que é social" (PH1 – Professor de História 1). "Bem, eu tenho uma concepção crítica do que é racismo; uma concepção bem pós-colonial, de que raça não seria apenas um mero fator de fenótipo, mas uma questão de colonialidade, né? De criação da sua identidade, de como você se comporta no mundo" (EH2 – Estudante de História 2).

- **Prática:** Em tese até nós professores que estudamos isso, você não tá... preparado para essa surpresa, porque o racismo é uma surpresa, então, por mais que você esteja preparado, te pega totalmente indefeso. É... o racismo tem tantas facetas que por mais que você esteja preparado... (PH1). O racismo aqui no Brasil, não todo mundo, mas uma coisa que você vê mais de perto, uma coisa que a gente não vivenciava tão próximo assim lá em Guiné Bissau (EL4 – Estudante de Letras 4).
- **Empática:** Mesmo que eu não seja racionalizada como negra o racismo destrói nossos mundos, destrói nossas amigas negras, [...] cria um cenário de dor, digamos assim, dor não tem realização de um cenário possível para o ser humano. Impera mais a morte que a vida, então para mim é isso, racismo é um sistema, não uma ideologia só, não uma opção só (PH2 – Professora de História 2). Tive terrível experiência com o racismo por toda a minha infância. Eu branca, loira, minha mãe negra, por diversas vezes foi perguntada, quando saíamos juntas, de quem eu era filha, pois pela cor da pele dela as pessoas sempre a associavam ao papel de babá (EP1 – Estudante de Pedagogia 1).

De maneira sintética, as concepções **teóricas** se relacionam à compreensão do fenômeno do racismo a partir de discussões epistêmicas, leituras, formações etc.; as **práticas**, dizem respeito às marcas e experiências vivenciadas pelos próprios sujeitos racializados/epidermizados; as **empáticas** também se relacionam com as marcas e experiências, mas, nesse caso, são observadas por quem não as viveu diretamente, mas que a identificam como racismo.

Dentre os três tipos acima descritos, cabe destacar que embora nós tenhamos apontado se os sujeitos se identificam brancos ou negros, vale mencionar que todos se colocam no lugar epistêmico e não apenas no lugar social e, nesse sentido, assumem a postura ético-política de se contrapor a hierarquização estabelecida como nos mostra Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 21):

Central ao projeto político-acadêmico da decolonialidade é o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder. A dominação colonial seria, portanto, o conector entre diversos lugares epistêmicos.

Nesse sentido, a Colonialidade do Poder pode ferir o sujeito de diversas formas, seja teórica, prática ou empaticamente, o que destacamos é a reação diante dela. Na próxima seção abordamos as práticas curriculares de enfrentamento ao racismo narradas pelos sujeitos curriculantes.

### **ESPAÇOS PEDAGÓGICOS: NÍVEIS DE ATUAÇÃO DAS PRÁXIS CURRICULARES ANTIRRACISTAS**

Olhar para as práticas curriculares focando os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o enfrentamento do racismo nos faz concordar com Mignolo (2008, p. 307) quando afirma que a opção decolonial “demanda ser epistemicamente desobediente”. Isto é, enfatizar os conhecimentos produzidos na diferença colonial, ou seja, às margens ou na fronteira da colonialidade, valorizar conhecimentos que rompem com o eurocentrismo e a colonialidade do saber.

As práticas curriculares das(os) professoras(es) demarcam, assim, um espaço em que acontecem relações étnico-raciais estabelecidas dinamicamente de acordo com as ideias e os conceitos que a classe como um todo (professoras(es) e estudantes) tenha a respeito das diferenças e das semelhanças e do seu próprio pertencimento étnico-racial constituído social, cultural, histórica, ideológica e politicamente dentro e fora do universo escolar, como vimos na seção anterior.

O espaço pedagógico também é um elemento fundamental para a análise das práxis curriculares, uma vez que não deixa de ser um importante condicionante das práticas. Para Zabala (1998), o espaço escolar, sua estrutura física, os espaços disponíveis e a forma como são utilizados influenciam a concepção do que é o ensino e sua função social.

A organização atual das escolas e das universidades com corredores e salas de aula, estas organizadas com bancas enfileiradas

diante de um quadro e da mesa da(o) professora(or) parece ser a forma de distribuição preponderante. Mas o autor faz questionamentos: a) esta é a única forma de organização? b) é a mais adequada? c) é a melhor? E, para responder a estas questões, mostramos que tal organização está baseada em um ensino propedêutico, centrado na(o) professora(or), com vistas a garantir a ordem, o controle e a eficácia do ensino. Embora não seja nem a mais adequada para determinados trabalhos educativos, nem a única forma, nem mesmo a melhor sempre.

As salas de aula são os espaços nos quais as(os) estudantes passam a maior parte do tempo dentro da escola ou da universidade. E embora, atualmente, haja muitos debates em torno de um ensino centrado no(a) aluno(a), as estruturas físicas de boa parte das escolas e universidades ainda não atendem às necessidades geradas. Não são muitas as escolas públicas que dispõem de laboratórios, bibliotecas, refeitórios, quadra de esportes, etc. para atender à formação integral das(os) estudantes. Assim, resta saber de que forma os sujeitos curriculares utilizam os espaços disponíveis para trabalhar a educação das relações étnico-raciais?

Nas duas pesquisas, tanto na educação básica como nos cursos de licenciaturas, pudemos perceber que as práticas curriculares em torno dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e o enfrentamento do racismo são tensionadas e tensionam as relações étnico-raciais em três níveis: a) **micro**; b) **meso** e; c) **macro**.



**Micro**  
Nas salas de  
aula.



**Meso**  
Nos diversos  
espaços de  
atuação  
dentro das  
escolas, bem  
como da  
UNILAB.



**Macro**  
Fora dos  
muros das  
escolas e da  
UNILAB.

As(os) professoras(es) da educação básica apontaram três espaços no interior da escola: a) as **salas de aula**; b) o **pátio**; c) a **biblioteca** e um espaço fora da escola: d) a **comunidade**.

Observamos nas visitas às escolas que na organização tradicional do espaço escolar prevalece: corredores, salas de aula, sendo as salas de aula geralmente organizadas de forma tradicional com bancas enfileiradas diante do quadro e da mesa da(o) professora(or),

porém estes(as) buscam adequar os espaços disponíveis para realizar seu trabalho por meio de várias atividades, bem como intervenções não previstas:

Terminou a aula ali, vai ser o intervalo aqui. Se no meio do caminho eu vir uma situação dessa [de desrespeito racial, ou mesmo de racismo], eu paro. Eu vou lá. Eu vou ver. Não pode. A gente não pode fechar os olhos pra isso, não. Porque se fechar está contribuindo, não é? (PPE1 – Professora de Português da Escola 1)

Na UNILAB também identificamos, além de exemplos de atividades, dos temas de pesquisa, dos trabalhos em sala de aula ou dos projetos de extensão, um elemento que nos chamou a atenção: a prática docente do cotidiano. Algo que tem a ver com os saberes docentes que vão reverberar na sua atuação e na construção da práxis curricular de enfrentamento do racismo no nível das salas de aula, como podemos ver no exemplo abaixo:

[...] também me polício, por exemplo, a quem eu presto atenção em sala de aula, não para dizer que eu não presto atenção aos brancos, porque tem o tipo de atenção para quem, de que forma... então, quando, por exemplo, vem uma turma de História da África e os brasileiros não querem falar... “não é porque os africanos, que..., né? Eles sabem demais”. Eu falo: saber não é mamar do peito, entendeu? Ter nascido. Você tem que estudar, eles não estudaram História da África no seu país, eles participam da aula, tudo bem que são africanos, mas porque leem, né?” (PH2 – Professora de História 2)

Nesta fala a professora demonstra o quanto tem que estar atenta, conforme alerta o PPC de seu curso, pois, como vimos, uma das características do racismo que analisamos é que ele, mesmo sendo um fenômeno colonial global, em seu contexto local é mais presente no Brasil, de acordo com os sujeitos curriculantes, e a professora relata sua atuação para enfrentá-lo.

Nesse sentido, o que chamamos a atenção é a atuação pedagógica intencional das(os) professoras(es) para não criar abismos, e sim, um ambiente de convivialidade. No caso da PH2, a professora destaca que as(os) estudantes africanas(os) participam ativamente das aulas porque estudam e não porque são africanas(os).

Mas também há outros espaços de enfrentamento do racismo, nos quais os sujeitos curriculantes são as(os) estudantes e ocupam o

nível meso, como nos mostra a estudante de Pedagogia:

Eu sou membro do CAP (Centro Acadêmico de Pedagogia), estou como a coordenadora de diversidade de gênero e sexualidade, e já fui membro do NPGS (Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidade) na UNILAB. Sou também membro de RIMA (Rede Internacional das Mulheres Africanas) no Centro Acadêmico da Pedagogia. Realizamos as reuniões para organizar melhor um debate sobre o andamento do curso onde participamos de uma reunião com colegiado dos professores para estar a par dos assuntos do curso e como CAP, tomar as decisões cabíveis para bem dos alunos, ajudar da construção do curso no qual estamos inseridos. E enquanto que na RIMA, como sendo mulher africana a gente discute as questões do feminismo e feminismo, no nosso espaço como sendo africana, lendo os trabalhos feitos pelas diversas mulheres africanas com essa finalidade (EP2 – Estudante de Pedagogia 2)

A estudante ocupa vários espaços institucionais de resistência e mostra que a atuação política também é uma atuação epistemológica, pois destina espaço e tempo para estudos do feminismo e do feminismo negro com a finalidade de enfrentar o racismo e as consequências do patriarcado. A necessidade de organização é uma forma de fortalecimento e de buscar visibilidade para as questões que atuam, inclusive na constituição das identidades dessas(es) estudantes. A estudante, ao ocupar e produzir nesses espaços, coloca-se na condição de sujeita de direito, ou no lugar epistêmico de quem enfrenta a colonialidade.

O PP1 também reconhece o protagonismo estudantil como ações de resistência e destaca que o reconhecimento se expressa tanto nos espaços que estas(es) estudantes ocupam como no conceito atribuído ao curso, mesmo no contexto do golpe político que o Brasil atravessa desde 2016:

[...] há muitas ações positivas, hoje muitos estudantes estão no centro acadêmico, estão nos DCE, estão nos mestrados, estão fazendo viagens para apresentar trabalhos, [...]. Então, é um curso que foi aprovado ano passado, mas já estava com o atual governo, então, ele diz que o nosso curso é bom, nota 5...

Percebemos que a atuação interna começa a causar fissuras e a alçar o nível macro de enfrentamento do racismo. Pois os estudos começam a levantar problematizações em torno de vários elementos

que passam a ser questionados até fora da sala de aula, como, por exemplo, os símbolos municipais. A PS1 (Professora de Sociologia 1) destaca que as(os) estudantes, junto com algumas turmas de Antropologia, questionaram os monumentos do município que, apesar de reivindicarem um discurso sobre a redenção, expressam marcadores da escravidão.

Diante de tais questionamentos, ela afirma que juntos(as) chegaram à conclusão de que não se pode relacionar o racismo à escravidão, mas à abolição. “Porque é depois da abolição que não se rompeu com o sistema racial de subalternidade. A abolição não é um evento. É uma estrutura” (PS1). A professora destaca que as(os) estudantes trazem temas interessantes como este para a pesquisa e destaca uma de suas turmas que, das(os) 25 estudantes, 19 são africanas(os) e fala o quanto a turma é receptiva às leituras propostas, às discussões.

Quando a professora nos fala que as(os) estudantes começam a questionar os monumentos municipais que são seus principais símbolos como: Isabel, a Redentora, que é um busto da Princesa Isabel; o Painele da Negra Nua, que retrata uma mulher negra nua e de joelhos a qual alguém lhe concede a liberdade; ou ainda, o Ex-escravo, que é uma estátua de Vicente Mulato, considerado o último cativo da Vila do Acarape, mostra um homem negro com as correntes quebradas de suas mãos: “Este é um dos motivos que desestabiliza o pacato município feliz com suas narrativas que começam a ser questionadas pela ‘universidade dos negros’” (PS1).

Diante desta questão, vemos as tensões da diferença colonial, percebemos que a sensação que lhes passa é “Estamos sobrando, e somos seis mil sobrando aqui”, como afirma a PH2 (Professora de História 2), no entanto, as duas falas mostram que este lugar não é um lugar de favor, e que suas atuações começam a causar fissuras que podem arruinar o projeto moderno-colonial-patriarcal.

Percebemos que a UNILAB não está sobrando, mas é justamente esta desestabilização um dos elementos que nos revela que as ações da IES extrapolam as salas de aula e seus muros, alcançam a comunidade levando esta discussão sobre o enfrentamento do racismo. Assim como uma das escolas, que foi campo da pesquisa de mesurado, que teve como resultado de seu esforço coletivo, como o PPE2 destaca, a produção de um filme<sup>11</sup> produzido por esta instituição em 2011:

---

11 O foco do filme era o racismo institucional praticado pela gestora da escola contra um professor negro, mas abordava também a questão do trabalho infantil.

la ser um “curta” de vinte minutos e acabou quase virando um filme com cinquenta minutos! Nesse filme, a gente trabalhou o problema das relações étnico-raciais, trabalhamos a questão do trabalho da criança, né, o trabalho infantil. A gente aproveitou um tema bem vasto. Aquele filme abriu muitos questionamentos. (PPE2 – Professor de Português da Escola 2)

Este trabalho foi desenvolvido com professoras(es), estudantes e pessoas da comunidade, o filme foi distribuído para toda a comunidade em um evento realizado no ano de 2012 na praça em frente à escola, numa noite de sábado. Neste evento, a escola pretendia mostrar para a comunidade quais os trabalhos que desenvolveram em relação às expressões artísticas, mas a temática étnico-racial foi amplamente abordada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão de que o racismo tem suas raízes no discurso moderno-colonial, que se constitui como um sistema subalternizador, contribui para identificarmos não apenas as opressões, mas também as resistências contra tal sistema.

Podemos identificar resistências em várias frentes e de diversas formas; desde o não esquecer nossas raízes transatlânticas e o lutar como sujeitos autorizados à fala a alcançar, como sujeitos curriculantes, o nível global das políticas educacionais para que seja instituída uma política curricular nacional que torna o obrigatório nos sistemas de ensino brasileiro o ensino das histórias e culturas que não foram esquecidas.

Embora não tenha sido o foco desse trabalho abarcar todas as dimensões de um Currículo Antirracista, que envolve tanto a teoria e a política curricular como as práticas, devemos evidenciar que esta é a nossa compreensão. E que o Currículo antirracista é fruto de tensões e lutas, inclusive do Movimento Negro, para promover a horizontalização das relações raciais em nosso país.

Diante de tais considerações, observamos que os sujeitos curriculantes (professoras(es) e estudantes são igualmente sujeitos curriculantes, que se envolvem de diversas maneiras em torno da pauta), embora intencionados a promover práticas antirracistas também são atravessados pela Colonialidade e suas concepções de racismo,

bem como, as referências que mobilizam para desenvolver suas práticas são influenciadas por suas vivências e experiências pessoais, profissionais, teóricas e empáticas.

Dessa forma, entendemos que tais práxis curriculares são tensionadas porque há uma série de empecilhos que precisam ser atravessados para vencer a carência de materiais didáticos, as deficiências na formação inicial, a ignorância sobre o tema, a arrogância e promover as trocas inter-epistêmicas. Mas ao mesmo tempo, são tensionantes porque inflamam questões que desestabilizam os sujeitos e as instituições em torno da questão do racismo dentro e fora das salas de aula.

Percebemos indícios de decolonialidade nas práxis analisadas, todavia, como nos mostra Walsh (2008), é muito difícil que algum país, ou universidade, já tenha alcançado a decolonialidade, mas a ela importa as fissuras, as pequenas rachaduras nesse sistema moderno-colonial-patriarcal para desestabilizá-lo e alcançar mais justiça social e cognitiva.

Ainda que tais práxis não sejam suficientes para, de fato, aniquilarem o racismo, podem representar um quilombo de esperança para a inspiração de outras práticas tanto na educação básica quanto nas universidades.

## REFERÊNCIAS

- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.
- FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, Michele Guerreiro. **Educação das Relações Étnico-Raciais e Prática Curricular de Enfrentamento do Racismo na UNILAB**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós Graduação em Educação, Recife, 2018.
- FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores(a) de escolas localizadas no meio rural**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, CAA,

- Programa de Pós-Graduação em Educação, Caruaru, 2013.
- MIGNOLO, Walter. **El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura**: un manifiesto. 2005. p. 1-29. Disponível em: [www.tristestopicos.org](http://www.tristestopicos.org). Acesso em: 13 mar. 2012.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of world-systems research**, v. 1, n. 2, p. 342-386, summer/fall 2000.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.
- QUIJANO, Aníbal. ¡Que tal raza! (Tema central). **Ecuador Debate**. Etnicidades e identificaciones, Quito, CAAP, no. 48, p. 141-152, dic. 1999.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre 2008.
- ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## 4. POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Edson Silva<sup>12</sup>

### INTRODUÇÃO

Este texto tem um objetivo didático, em que retomamos ideias também de outros textos publicados, buscando contribuir nas reflexões sobre os povos indígenas, no âmbito da educação para as relações étnico-raciais. Inicialmente, discutiremos alguns temas, conceitos e concepções expressando ambiguidades, equívocos ou desinformações quando pensamos e tratamos sobre os indígenas. Em um segundo momento, refletiremos sobre a Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que determinou a inclusão da temática História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas nos Currículos da Educação Básica. Mais especificamente, sobre os entraves, desafios e significados para implementação da citada legislação no ensino, para a superação do racismo no Brasil.

A mestiçagem, como forma mais fácil para explicar o Brasil, a partir de grandes narrativas e mitografias baseadas na ideia do encontro das “3 raças”, omite, ignora e nega as desigualdades sociais

---

12 Professor Titular de História da UFPE. Doutor em História Social pela Unicamp. Professor no Centro de Educação/Colégio de Aplicação-UFPE; docente no Mestrado Profissional em Ensino de História/PROFHISTORIA-UFPE e no Programa de Pós-Graduação em História na UFCG (Campina Grande/PB). E-mail: edson.edsilva@hotmail.com

históricas. Afirmando o extermínio dos indígenas, legitimando a escravidão negra e ressaltando equivocadamente uma suposta continuidade harmoniosa da superioridade da colonização portuguesa. Desconsidera-se o protagonismo dos indígenas, negros, dos povos ciganos e empobrecidos. São citados por meio de visões românticas, exóticas ou folclorizadas quando interessa às elites exaltar a “cultura” para deslumbramento, deleite e apenas consumo cosmético, sem discutir as relações de poder e as diferentes expressões socioculturais.

A Lei n.º 11.645 faz parte de um conjunto de mudanças provocadas pela organização da chamada sociedade civil e os movimentos sociais em nosso país. Após 12 anos de publicação, ocorreram e continuam ocorrendo muitos entraves para efetivação da citada legislação, como o racismo institucional, as lacunas da temática indígena nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, os poucos investimentos na formação continuada de professores na Educação Básica, a inadequação do livro didático, a ausência de subsídios específicos em livros nos centros de ensino e, ainda, nas bibliotecas escolares. Superar esses entraves no atual contexto de retrocessos sociopolíticos no Brasil significa contribuir para o enfrentamento ao racismo, além de questionar visões colonizadoras, ufanismos e concepções deterministas sobre o lugar e o protagonismo sociopolítico dos povos indígenas na História do Brasil (SILVA, E., 2015).

## ENTRE DEFINIÇÕES, CONCEPÇÕES E AFIRMAÇÕES AMBÍGUAS

Como pensar nas expressões socioculturais diferenciadas superando as concepções fundamentadas no eurocentrismo, etnocentrismo e o evolucionismo? É sempre muito necessário questionar a ideia de que os povos não europeus são povos sem história ou são equivocadamente da ainda chamada “Pré-História”. Como, também, contestar a afirmação da existência de culturas superiores e inferiores, sendo parâmetro a cultura ocidental pensada superior tendo como padrão o homem branco e cristão? No geral, mesmo no universo acadêmico e no senso comum, os povos indígenas, ciganos e negros são pensados e vistos nessa perspectiva, ou seja, entre definições, concepções e afirmações eurocêntricas, etnocêntricas e evolucionistas.

As imagens e os discursos sobre esses povos são em muito marcados pela concepção evolucionista. As ideias de “evolução” e

“progresso” para pensar na história da humanidade foram elaboradas como um estudo científico no século XIX. Em 1870, após pesquisas sobre os chamados indígenas iroqueses, o jurista norte-americano Lewis Morgan (2014) publicou o livro *A sociedade primitiva*, onde classificou os grupos humanos em três categorias: selvagens, bárbaros e civilizados. Eram classificações para explicar pesquisas sobre uma suposta inferioridade racial, o racismo científico justificando uma hierarquização entre os povos e o “progresso” da humanidade, da “civilização”.

O que definiria uma civilização seria a existência do Estado, a família monogâmica e a propriedade (privada). Segundo essa concepção ainda, uma civilização detinha conhecimentos, organização e inovações tecnológicas, o que lhe diferenciava dos estágios da selvageria e barbárie. Essas ideias basearam-se no evolucionismo biológico (Darwin), mas quando pensadas para os diferentes grupos humanos são profundamente etnocêntricas e justificaram a colonização europeia; pois, uma vez julgando outros povos mediante alguns poucos valores considerados superiores, influenciaram o pensamento sobre os não europeus: indígenas, africanos e asiáticos, povos ciganos, que passaram a ser vistos como não humanos, primitivos, horda de selvagens, atrasados e inferiores, para serem colonizados, dominados, “civilizados”.

Nessa perspectiva, indivíduos e grupos de povos habitantes na Ásia, na África e de povos indígenas nas Américas, foram exibidos em museus, circos, zoológicos, feiras e instituições científicas nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil a partir de meados do século XIX. Cidades como Londres, Paris, Filadélfia, Chicago organizaram as grandes Exposições Universais, com a participação do Brasil, símbolos da modernidade e das conquistas tecnológicas e do “progresso” da “civilização”; onde multidões, por curiosidade e deleite durante dias, como em um zoológico humano, observavam os biótipos, as habitações, as vestimentas e o cotidiano de indivíduos de expressões socioculturais diferentes, consideradas exóticas, bizarras, ameaçadoras. No Brasil, em 1882 no Rio de Janeiro, realizou-se a Exposição Antropológica do Museu Nacional com a exibição de indígenas chamado de “botocudos”, trazidos de Minas Gerais e posteriormente enviados, também, para a Europa, onde foram apresentados em algumas cidades (KOUTSOUKOS, 2020).

Sendo, portanto, no mínimo estranha a citação recorrente da expressão “processo civilizatório” em referência aos povos indígenas, negros, povos ciganos. Como também, nessa concepção evolucionista

hierárquica, o usual termo “tribo” reafirma a ideia de uma escala, em que os povos “primitivos” ocupam o último degrau em direção da “civilização”. Dessa forma, também são reafirmadas diferentes formas de preconceito naturalizado, quando, por exemplo, diante da considerada Língua oficial, a “norma culta”, as línguas indígenas ou as variações linguísticas de um mesmo povo são chamadas de “dialetos” em uma evidente atitude de preconceito linguístico (BAGNO, 2015). As artes indígenas, negra, cigana são nomeadas “artesanato”, as religiões de “religiosidade”, as narrativas míticas, como “lendas”, as expressões socioculturais pensadas e vistas em condições de inferioridade. Quando os muitos mitos do Judaísmo-Cristianismo, uma das bases da “civilização” ocidental, são critérios de verdade.

As elites nas discussões sobre a formação dos Estados nacionais elaboraram narrativas fundacionais, as mitografias, legitimando-as na hegemonia do poder político (HALL, 1999). No Brasil a ideia da mestiçagem como explicação para a história do país, foi pensada e explicitada desde meados do Século XIX, por intelectuais abrigados no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) no Rio de Janeiro, onde estava sediada a Corte. Com a proteção do Imperador Dom Pedro II, o sócio número um do IHGB este foi incentivado e responsável pela escrita da história nacional (GUIMARÃES, 1998). Como pensar na história do país após a Independência e para ocupar um lugar diante das demais nações? A fim de responder a essa questão, o IHGB promoveu no início dos anos 1840 um concurso que premiaria o texto que melhor elaborasse a história do Brasil. O vencedor foi o texto intitulado *Como se deve escrever a história do Brasil*, proposta apresentada pelo naturalista alemão Carl Philipp von Martius (1845), que, com o companheiro Johann Baptist von Spix, zoólogo, viajou ao interior do Brasil de 1817 a 1820.

Na proposta apresentada por von Martius, discorrendo sobre “Ideais gerais sobre a História do Brasil”, escreveu o naturalista:

Qualquer que se encarregar de escrever a História do Brasil, país que tanto promete, jamais deverá perder de vista quais os elementos que aí concorreram para o desenvolvimento do homem. São, porém, estes elementos de natureza muito diversa, tendo para a formação do homem convergido de um modo particular três raças, a saber: a de cor de cobre ou americana, a branca ou caucasiana, e enfim a preta ou ethiopica. Do encontro, da mescla das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem um cunho muito particular. (MARTIUS, 1845, p. 381-382).

Com a proposta, estavam anunciadas as bases para pensar, explicar e escrever sobre o Brasil a partir da mestiçagem. Roteiro seguido por vários autores que, nos anos seguintes, trataram da história do país. Embora não participasse do ciclo do IHGB, o reconhecidíssimo escritor José de Alencar, em vários romances publicados, principalmente os chamados indianistas, estavam sintonizados com os debates históricos da época; ou seja, nas obras indianistas do autor cearense radicado no Rio de Janeiro, em muito foi pensado o Brasil, inclusive em notas de rodapé remetendo a fontes e situações históricas do Brasil colonial. No romance, *Iracema*, a índia com o mesmo nome intitulado o livro, relacionou-se com o português Martim e nasceu Moacir, “filho da dor”, o primeiro brasileiro; em seguida ocorreu a morte de Iracema. Nada mais simbólico para explicar as origens do Brasil, a partir da mestiçagem, com a morte indígena (SILVA, E., 2012).

A escravidão indígena, o trabalho compulsório ou não na História do Brasil ainda são por demais desconhecidos e muito pouco estudados. Esse desconhecimento resulta da narrativa “mítica” que a escravidão negra substituiu, eliminou a escravidão indígena ocorrida apenas nos primeiros anos da colonização portuguesa. Obviamente, a ausência de discussões sobre o tema nos livros acadêmicos e a omissão do trabalho indígena nos manuais didáticos de História também contribuem para esse desconhecimento. Além da ideia equivocada, inúmeras vezes repetida acerca da inaptidão indígena para o trabalho na lavoura, por sua índole de liberdade, provocando no senso comum a imagem do índio como “preguiçoso”.

A importância do trabalho indígena foi evidenciada no livro pioneiro do historiador John Monteiro ao escrever que os “negros da terra” (MONTEIRO, 1994), como eram nomeados os escravizados indígenas, foram fundamentais na história colonial de São Paulo e para as atividades dos bandeirantes nos deslocamentos para outras regiões do Brasil. Sem o trabalho escravizado indígena, não haveria São Paulo! Tampouco o sertanismo bandeirante; bem como as conexões e relações da escravidão indígena, a exemplo da necessidade de Pernambuco fornecer a força de trabalho escravizado indígena para a São Paulo colonial. O estudo, resultado de minuciosas pesquisas em arquivos, tornou-se uma referência obrigatória a partir da abordagem da chamada “nova história indígena” para repensar os índios na História e a História do Brasil.

Na mesma perspectiva, a pesquisa realizada por Maria Regina Celestino de Almeida (2013) apontou a importância dos aldeamentos

indígena no Rio de Janeiro colonial como tropas militares, trabalho negligenciado nas análises históricas, para defesa contra índios considerados hostis pelos portugueses e também para proteger a colônia nos combates aos franceses. Os índios aldeados também eram força de trabalho compulsória, às vezes, recebendo remuneração irrisória, empregados na construção de fortalezas e em serviços públicos. Foram os indígenas que construíram o Aqueduto da Carioca, trabalharam na abertura da estrada do Rio de Janeiro para Minas Gerais, nas pedreiras, em extração de madeira das matas. Desempenharam muitas atividades em serviços domésticos para particulares, sendo ainda recrutados como remeiros, guias, caçadores, nas expedições aos sertões, para combater quilombolas; nas pastagens e nas lavouras para a importante e necessária produção agrícola destinada à alimentação da colônia.

Estudos apontaram a continuidade da escravidão e o trabalho compulsório indígena durante o século XIX. Após meados desse período, registros oficiais informavam a mão de obra escravizada indígena em fazendas dos sertões paulistas: “Arrecadados e contratados nos aldeamentos existentes, ou, simplesmente, escravizados, eram os *braços das lavouras*, os peões das estâncias, os trabalhadores das aberturas de estradas e de tantas outras sortes de serviços” (DORNELLES, 2018, p. 91, grifo da autora).

Em Alagoas, também na mesma época, indígenas de vários aldeamentos foram recrutados para trabalho nos engenhos e nas obras públicas em Maceió, sem remuneração ou recebendo valores muito abaixo dos pagos a outros trabalhadores. A mão de obra indígena foi utilizada nos aterros dos mangues insalubres com malária, na construção de canais, estradas e calçamento de ruas. Diante das condições, muitos indígenas fugiram do local de trabalho e do aldeamento (SILVA JÚNIOR, 2015). Além disso, o importante trabalho de indígenas em tropas militares, em milícias legais ou particulares foi pouco considerado nas reflexões históricas, embora muitas vezes decisivo na definição dos combates.

Um estudo sobre as mobilizações dos povos indígenas na Mata Sul pernambucana no século XIX, evidenciou a importância dessa participação de indígenas em tropas no chamado ciclo das revoltas liberais em Pernambuco (1817-1848). Os indígenas aldeados em Jacuípe (Alagoas), Barreiros, Escada e Cimbres (Pernambuco) atuaram de forma significativa nas forças militares nos combates em tropas legalistas ou como aliados dos revoltosos. Mesmo que houvesse recrutamento compulsório, analisou-se a participação indígena nos

conflitos como formas de inserção na arena política, com os índios barganhando interesses, negociando com as oligarquias locais e considerando as relações de poder provincial, para conquista de benefícios pontuais e, sobretudo, o controle na administração dos aldeamentos e garantias das terras habitadas (DANTAS, 2018).

Em 1854, o diretor da Aldeia de Barreiros enviou 15 índios ao Recife para se empregarem no serviço em obras públicas. Naquele mesmo ano, também enviaram índios do mesmo aldeamento para se empregarem em serviços no Arsenal da Marinha na capital. Um ofício resposta do diretor-geral dos Índios, enviado em 1867 ao presidente da Província de Pernambuco, informava que tomara providências sobre a solicitação de seis índios para o serviço nos Correios. São exemplos de como a força de trabalho indígena foi recrutada a serviço do Estado (BARBOZA, 2020).

No livro *O selvagem*, publicado em 1876 pelo general Couto de Magalhães (1975), o autor, ressaltando a importância do “selvagem como elemento econômico”, enfatizou a disponibilidade de “um milhão de braços indígenas” para o trabalho. Couto de Magalhães era de família portuguesa abastada e reconhecido intelectual com formação em Coimbra e Londres. Foi sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), poliglota e falante do Tupi. Notabilizou-se na carreira militar, por ocupar cargos na administração pública, na política e também como empresário bem-sucedido. No livro escrito por determinação de D. Pedro II, para representar o Brasil na Exposição Universal da Filadélfia nos Estados Unidos, o autor em muito se baseou nas experiências pessoais como governador das províncias de Goiás, Pará, Mato Grosso e São Paulo, quando realizou muitas viagens pelos “sertões”, tendo, também, fundado uma empresa de navegação no rio Araguaia.

As ideias de Couto de Magalhães acerca da mão de obra indígena estavam sintonizadas nos debates ocorridos na década de 1870 com o movimento abolicionista e sobre a substituição da mão de obra negra escravizada. O militar, no citado livro, influenciado pelo evolucionismo no período, referiu-se aos indígenas como uma “raça bárbara” em oposição aos “civilizados”, óbvia e naturalmente representada pelo autor. Reconhecendo “o imenso poder do homem bárbaro”, e a “selvageria” dos índios, salientou a necessidade dos indígenas como civilizados, pacíficos e cristãos, advogando a catequese e o investimento no aproveitamento da mão de obra indígena para o País, pois existia “mais um milhão de braços aclimatados e utilíssimos nas indústrias pastoris, extrativas e de transportes internos,

únicas possíveis por muitos anos no interior”. Destacando o índio trabalhador, para fomentar o progresso econômico nacional, além disso, recluso a espaços determinados, o que possibilitaria “conquistar duas terças partes do nosso território, que ainda não pôde ser pacificamente povoado por causa dos selvagens” (MAGALHÃES, 1975, p. 13-17).

Na documentação da Diretoria dos Índios, disponível no Arquivo Público Estadual de Pernambuco, encontram-se vários ofícios do Ministério da Agricultura no Rio de Janeiro endereçados às províncias, solicitando o envio de indígenas destinados ao serviço de remadores na Baía de Guanabara para a Família Imperial. Sobre a Aldeia da Escada localizada na Zona da Mata Sul de Pernambuco, oficialmente declarada extinta em 1861 após pressões de senhores de engenho, existem referências de indígenas trabalhando na lavoura da cana-de-açúcar nas proximidades do aldeamento. Como também possivelmente foram empregados nas obras para construção da Estrada de Ferro Recife-São Francisco, que cruzou aquela região, contribuindo para o transporte da produção do açúcar até o Porto do Recife e, com isso, a expansão da lavoura canavieira com a invasão das terras indígenas. Transferidos para o lugar Riacho do Mato (atual município de Jaqueira, PE), os índios de Escada trabalhavam na agricultura e no corte de madeira, a maioria destinada à construção naval. Eram empregados em obras públicas, em milícias no serviço de polícia realizando diligências nas abundantes e densas matas existentes no local (SILVA, E., 1995).

A escravidão indígena continuou no século XX, sobretudo na região amazônica nos seringais desde fins do século anterior e de forma mais intensa na década de 1940, após a expansão internacional do comércio da borracha, ocorrendo muitas situações de violência, com o estupro coletivo de mulheres e até mesmo de crianças indígenas (SILVA, K., 2017; TRUBILIANO, 2017).

Na atualidade, a escravidão ocorrendo em várias regiões do Brasil é nomeada com o eufemismo “situação análoga à escravidão”. Em 2019, uma índia Desana (Amazonas) foi resgatada do trabalho escravizado doméstico em um apartamento em São José dos Campos, interior de São Paulo; e um grupo de indígenas Terena, resgatados trabalhando como escravizados em uma fazenda em Aquidauana, Mato Grosso do Sul: “[...] o grupo estava alojado em barracos de madeira cobertos de palha e lona que eles mesmos tiveram que construir”. (SAKAMOTO, 2019, n. p.). Com a alimentação insuficiente, caçavam e pescavam. Sem banheiro, recorriam ao mato. Usavam a

água marrom de um poço para beber, cozinhar, tomar banho e lavar roupas.

## ACULTURADOS? DESALDEADOS, EXTINTOS PELO GENOCÍDIO E ETNOCÍDIO?

A ideia de assimilação/aculturação para explicar as mudanças culturais surgiu por meio das reflexões de antropólogos norte-americanos nas primeiras décadas do século XX. No Brasil, a aculturação para pensar no lugar dos indígenas na História e na formação do povo brasileiro foi defendida, ora de forma explícita em vários livros, textos e palestras, pelo conhecido antropólogo Darcy Ribeiro:

Por essas vias se plasmaram historicamente diversos modos rústicos de ser dos brasileiros, que permitem distingui-los, hoje, como sertanejos do nordeste, caboclos da Amazônia, crioulos do litoral, caipiras do Sudeste e Centro do país, gaúchos, das campanhas sulinas, além dos ítalo-brasileiros, teuto-brasileiros, nipobrasileiros etc. Todos eles muito mais marcados pelo que têm de comum como brasileiros, do que pelas diferenças devidas a adaptações regionais ou funcionais ou de miscigenação e aculturação que emprestam fisionomia própria a uma ou outra parcela da população. (RIBEIRO, 1995, p. 21).

Ora de forma ambígua, como escreveu no mesmo livro:

Já assinalamos que essa integração não corresponde a uma assimilação que se convertam em membros indiferenciados da etnia brasileira. Significa, tão-somente, a fixação de um *modus vivendi* precaríssimo através do qual transitam da condição de índios específicos, com raça e culturas peculiares, à de índios genéricos. Esses, *ainda que crescentemente mestiçados e aculturados*, permanecem sempre ‘indígenas’ na qualidade de alternos dos ‘brasileiros’, porque se veem e se sofrem como índios e assim também são vistos e tratados pela gente com que estão em contato. (RIBEIRO, 1995, p. 145, grifo nosso).

Ocorre que, além de apropriada pelo Estado, a ideia de aculturação como fim, desaparecimento, extinção dos índios nas regiões mais antigas da colonização portuguesa no Brasil, a exemplo do Nordeste, também foi apropriada nas pesquisas acadêmicas e pelo senso comum. O discurso das “perdas culturais” de povos indígenas em

vias de extinção vem sendo argumentado para negação dos direitos indígenas, sobretudo aos territórios onde habitam e justificando até juridicamente as invasões das terras dos antigos aldeamentos. Após a publicação da Lei de Terras em 1850, intensificaram-se as invasões das terras indígenas no Nordeste por senhores de engenho na zona do litoral e pelos fazendeiros no interior. Os índios foram chamados de “caboclos” e depois de muitas solicitações das câmaras municipais formadas pelas oligarquias locais, alegando que os índios “estavam confundidos com a massa da população”, o Governo Imperial decretou oficialmente a extinção dos aldeamentos a partir de 1870. Com a medição, demarcação, foram destinados alguns lotes para poucos indígenas, a maior parte das terras seria vendida em leilões públicos, e foram legitimadas as posses dos tradicionais invasores (SILVA, E., 2017a).

Após a extinção dos aldeamentos no Nordeste, muitos indivíduos e famílias indígenas se dispersaram pelas regiões vizinhas, migraram para os centros urbanos próximos, foram morar nas capitais ou, ainda, foram para a Zona da Mata em busca de trabalho na lavoura canavieira. Outras poucas famílias indígenas resistiram às pressões dos invasores nos antigos locais habitados, às vezes em lugares de difícil acesso. Por meio de relações com outros grupos marginalizados pelo sistema social vigente, negros e brancos empobrecidos, nos vínculos como casamentos e moradias em terras comuns, reelaboraram a identidade étnica afirmada pelos atuais povos indígenas no Nordeste (OLIVEIRA, 2004; SILVA, 2004). Indígenas e negros coabitando as mesmas terras foram registrados desde o período colonial, como apontaram estudos sobre o Quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga em Alagoas, onde pesquisas arqueológicas encontraram cerâmicas e pontas de flechas indígenas (ALLEN, 2000; FUNARI, 1996).

As relações entre indígenas e negros foram evidenciadas em vários estudos. Em Pernambuco, em outras situações ocorrem essas relações, a exemplo do Quilombo Indígena Tiririca dos Crioulos, formado por indígenas Pankará (Carnaubeira da Penha, PE) e negros, onde são dançados o Toré e a Gira, e são cultuados os Encantados indígenas.

Além do povo negro, nossa comunidade também traz em sua origem o povo indígena. Ao longo dos anos, nossos vizinhos Pankará da Serra do Arapuá foram se casando com negros e negras da Tiririca, por isso nos identificamos como um quilombo-indígena. (SÁ; SERRADELA; LÉO NETO, 2016, p. 8).

Na história do povo Pankararu, atualmente habitantes em Tacaratu e Petrolândia (Pernambuco), foi citada a presença negra, ex-escravizados, entre os “caboclos misturados” no Brejo dos Padres em Tacaratu, PE (ARRUTI, 1996). Entre os indígenas Truká habitantes na Ilha de Assunção em Cabrobó, PE, é visível o fenótipo e o biótipo negro em razão das relações entre quilombolas e indígenas nas ilhas do Rio São Francisco (BATISTA, 1992). A presença negra em Cimbres na Serra do Ororubá e adjacências, região habitada pelos indígenas Xukuru do Ororubá, foi citada em vários registros históricos evidenciando as intensas relações, trocas e apropriações religiosas ocorridas entre indígenas e negros. A mão de obra negra escravizada naquela região foi utilizada na pecuária. Em Pesqueira, na atualidade, existe a comunidade Quilombola Negros do Osso, onde uma pesquisa apontou, embora sem uma análise mais aprofundada da situação, a formação de famílias por casamento com indígena, em estreita vinculação e deslocamento, entre Cimbres e a comunidade quilombola (ARCANJO, 2008). Além disso, no Livro de Tombo da Paróquia de Cimbres encontram-se anotações de casamentos, batismos e relações de compadrio entre indígenas e negros.

Os indígenas Atikum, habitantes em um território entre os municípios de Carnaubeira da Penha e Salgueiro, também estabeleceram intensas relações com os negros habitantes em Conceição das Crioulas por meio de casamentos, trocas e apropriações religiosas; uma vez que os territórios onde habitam são vizinhos e na zona de fronteira as relações étnicas e socioculturais, embora em alguns momentos também ocorram tensões, historicamente se confundiram. Os negros de Conceição das Crioulas e os índios Atikum:

[...] sempre mantiveram estreitas relações; não só pela proximidade físico/geográfica desses povos, mas também por possuírem uma história comum de dominação, a mesma luta pela sobrevivência e manutenção de suas culturas e, principalmente, pelos laços de parentesco que os unem. (LEITE, 2016, p. 109).

Nas origens da comunidade quilombola Conceição das Crioulas, em Salgueiro, Sertão de Pernambuco, em relatos das memórias orais, Dona Isaura, citando vários nomes de mulheres, afirmou que eram conhecidos por “caboco”; e assim os habitantes locais “Migue Caboco, João Caboco, Agostinha Caboca, Ana Caboca, Antonha Caboca, Joaquina Caboca e Josefa Caboca” e familiares “tudo era caboco”. Na mesma perspectiva, Dona Firmiana Macionila (Ana Belo) relatou:

Nós aqui nem somos índio puro nem negro puro é braiado negro com índio, porque os pais da gente uns era negro e outros era índio, minha mãe era caboclinha, mãe era cabocla e o pai dela era negro, minha mãe nasceu aqui na Conceição. (SOUZA, 2020, p. 186).

A referência ao “braiado”, expressão muito utilizada no semiárido pernambucano, corresponde a “misturado”; e a expressão “caboco” é uma corruptela da palavra “caboclo”, esta surgida nos primeiros tempos da colonização portuguesa no Brasil como referência aos indígenas missionados, “os caboclos de língua geral”, nas aldeias na Amazônia, no litoral e em diversas regiões do país. Também como se designavam ainda filhos/filhas de relação entre brancos e indígenas, significando uma categoria inferior, o “mestiço” na sociedade colonial. Obviamente, a designação estava vinculada à concepção da perda da cultura, da identidade e direitos como nativos embora a expressão fosse proibida pelo Alvará Régio de 1755, possivelmente porque evidenciava a “impureza de sangue” da nobreza colonial quando comparada com a metropolitana (PAIVA, 2015), impedindo, assim, o pleno acesso a títulos nobiliárquicos, honrarias e benefícios reais. A expressão “caboclo” foi retomada no contexto dos esbulhos das terras indígenas após meados do século XIX.

Os estudos antropológicos atuais sobre etnicidade contribuem para compreensão da complexidade das relações étnicas, sobre as definições dos grupos étnicos e a comunhão étnica. Nessa perspectiva Max Weber pensou nos grupos étnicos como comunidades políticas, e não como constituídas necessariamente por laços de sangue:

Chamaremos de grupos ‘étnicos’ aqueles grupos humanos que, em virtude de semelhanças do *habitus* externo ou nos costumes, ou em ambos, ou em virtude de lembranças de colonização e migração, nutrem uma crença subjetiva na procedência comum, de tal modo que está se torna importante para a propagação de relações comunitárias, sendo indiferente se existe ou não uma comunidade de sangue efetiva. (WEBER, 1991, p. 270, grifo do autor).

No fim da década de 1960, as afirmações do antropólogo Fredrik Barth sobre os grupos étnicos e os processos sociais de construção da diferença, pensando nas identidades na perspectiva relacional, interacionista e processual, contribuíram decisivamente nas discussões sobre a identidade de indígenas, quilombolas e as fronteiras étnicas, em muito influenciando as reflexões históricas (BARTH, 1997).

A categoria “índios misturados” vem sendo utilizada nas últimas décadas para estudar os índios no Nordeste, que, por muito tempo, não interessaram aos etnólogos no Brasil, existindo raras publicações e pesquisas sobre os indígenas na Região Nordeste. Mesmo após o aumento dos debates sobre os índios no Brasil, a temática indígena no Nordeste era pensada como uma “etnologia menor”, com poucos estudos. Permanecia a ideia das “perdas” ou inautenticidade da “cultura” de índios “mestiçados” ou chamados no senso comum e também oficialmente de “remanescentes” e, ainda, “caboclos”. A situação mudou a partir da década de 1990, com a intensificação de pesquisas sobre os índios no Nordeste, pensados como sujeitos em relações socioculturais nas dinâmicas dos processos históricos vivenciados pelos indígenas na Região, na perspectiva de Antropologia Histórica com vários estudos divulgados e publicações de importantes coletâneas (OLIVEIRA, 2004; 2011).

A expressão “genocídio”, definida como a morte ou extermínio de um grupo humano específico em razão de pressupostos ideológicos, foi citada a primeira vez em 1944 pelo intelectual polonês de origens judaicas Raphael Lemkin. O filósofo, professor e reconhecido ativista dos Direitos Humanos, refugiado nos Estados Unidos, observava os horrores do nazismo com as perseguições às minorias, como negros, ciganos, homossexuais e a política antissemita. Por sua atuação, o conceito de genocídio foi incorporado nos julgamentos dos criminosos nazistas, na jurisprudência e no Direito Internacional; e em dezembro de 1948, a ONU aprovou a Convenção sobre a Prevenção e Punição dos Crimes de Genocídio (ORTIZ, 2020). No Brasil, em 1956, o genocídio foi definido na legislação como prática criminosa. Em 1967, o Procurador Federal Jader Figueiredo, responsável pelo relatório com denúncias sobre a atuação dos funcionários do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), o conhecido “Relatório Figueiredo”, denominou como genocídio os massacres, torturas e maus-tratos contra os indígenas em todo o País.

Nos anos posteriores da ditadura civil-militar no Brasil, ocorreram denúncias várias de violência contra povos indígenas com os projetos desenvolvimentistas governamentais e privados, a exemplo da construção da Transamazônica e a atuação de empresas multinacionais de mineração na Região Norte, durante o período do chamado “milagre brasileiro”; conforme relatado por um antropólogo, designado em 1970 pelo Banco Mundial para avaliar os empreendimentos, em um livro que, em razão do contexto político da época, somente foi publicado em nosso país anos depois (DAVIS, 1978).

Desde então, o termo genocídio vem sendo utilizado para citar as violências vivenciadas pelos povos indígenas. Entretanto, o uso deliberado do termo genocídio, um conceito também político, se, por um lado, desconsidera os protagonismos indígenas apesar dos extremos processos históricos violentos da colonização, por outro, corre-se o risco da ênfase no extermínio total dos povos indígenas negando sua (des)continuidade na História (MOREIRA, 2020). Portanto, sendo necessário o uso cuidadoso da expressão genocídio, assim como o termo etnocídio, ao referir-se à violência contra os índios, para não contribuir com a ideia do desaparecimento dos povos indígenas.

Mesmo com muitos questionamentos, as expressões “índio” ou ainda “indígena”, por remeterem a equívocos históricos e também a generalizações, vêm sendo usadas por esses próprios atores para se definirem como indivíduo, coletividade e também agente sociopolítico, como escreveu Gersem dos Santos Luciano, indígena Baniwa:

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns (LUCIANO, 2006, p. 30-31).

Para esse reconhecido intelectual e ativista indígena, com muitos textos e livros publicados, uma intensa atuação nas discussões sobre Educação Escolar Indígena, Doutor em Antropologia e professor na Universidade Federal do Amazonas (Ufam), “índio” ou “indígena” são nomeações que, dependendo de quem usa e o sentido da utilização, possuem um importante significado sociopolítico, expressando sociodiversidades, que reivindicam reconhecimento de direitos específicos (SILVA, E., 2017b).

Outra questão diz respeito aos espaços habitados pelos povos indígenas se nomeados como aldeias. É importante saber que em geral as aldeias fazem parte de um território, o qual é composto de

muitas aldeias; ou seja, na maioria das vezes, a aldeia é uma unidade no território bem maior. Ainda nesse sentido, observar as diferenças entre o território habitado, a terra indígena demarcada como um espaço geográfico concreto, distinguindo-o da territorialização definida como um “processo de reorganização social”, em que uma das implicações é “a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora”, também “a constituição de mecanismos políticos especializados; a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; a reelaboração da cultura e da relação com o passado” (OLIVEIRA, 2004, p. 22).

Qual o sentido da denominação “índio desaldeado”? O Censo 2010 do IBGE constatou partes consideráveis da população indígena habitando as capitais afora, em cidades de médio e pequeno porte vizinhas às aldeias/territórios indígenas. Dessa forma questionando uma das concepções mais arraigadas ao pensarmos nos índios no Brasil: as intrínsecas relações com a floresta, o campo, o mundo rural onde está localizada a maioria das aldeias/territórios indígenas. Em 2010, a estimativa oficial contabilizou que 36% dos índios no país estavam urbanizados, não significando necessariamente os índios moradores nas cidades, mas muitas delas avançam sobre os territórios indígenas (IBGE, 2010). Historicamente, os deslocamentos dos indígenas para as cidades ocorrem por migração forçada em razão de conflitos, perseguições e violenta expulsão de suas terras e pela busca de melhores condições de vida, tendo em vista, por exemplo, as condições ambientais como é o caso da Região Nordeste, que enfrenta períodos de longa estiagem ou secas prolongadas, provocando o êxodo de moradores no campo para a cidade.

O citado censo, quando introduziu questões referentes ao pertencimento étnico, qualificou a pesquisa em relação aos índios no Brasil à língua falada e ao domicílio. Os resultados censitários caracterizaram três situações sobre os indígenas no Nordeste: a primeira correspondendo às populações habitando em terras indígenas; a segunda, referente aos índios vivendo nas capitais, nos grandes centros, em áreas urbanas próximas às aldeias/territórios indígenas, mantendo constantes laços sociais e afetivos com estes; e a terceira, às “pessoas que se autodeclararam indígenas, mas cuja sociabilidade não está primordialmente dirigida para a aldeia, nem para a cidade” (OLIVEIRA, 2011, p. 679).

O Censo 2010 também contabilizou que – dentre as 60.995 pessoas autodeclaradas ou se considerando indígenas em Pernambuco – 13.414 habitavam “fora de terras indígenas”, sendo 3.665 no Recife

e na Região Metropolitana (IBGE, 2010). Os números citados, além de questionarem visões corriqueiras sobre os lugares de habitação dos indígenas, evidenciaram um “incômodo” para as autoridades governamentais: como lidar e atender às reivindicações desses indígenas residentes nos ambientes urbanos? Para o poder público, a primeira questão trata-se de atribuir uma classificação para esses indígenas: “índios na cidade”, “índios urbanos” ou “índios desaldeados” (NUNES, 2010), sendo a categoria “desaldeados” considerada uma expressão pejorativa, discriminatória e, por essa razão, bastante criticada pelos indígenas.

A presença dos índios no universo urbano, por um lado, denuncia a falência das políticas indigenistas oficiais em não demarcar as terras indígenas, o que em muito mitigaria os deslocamentos para as cidades; por outro lado, vem constituindo-se em um desafio para os estudos e as pesquisas sobre a temática indígena, exigindo um esforço teórico na busca da compreensão sobre os indígenas que se reinventam em um novo ambiente. Favorecendo reflexões, por exemplo, no âmbito da Educação, atendendo às exigências da Lei n.º 11.645/2008, para subsidiar políticas públicas que atendam às reivindicações indígenas e contribuindo na superação de desinformações, estereótipos e preconceitos contra os índios (SILVA, 2019).

Apresentamos um mapa com os povos indígenas em Pernambuco.

IMAGEM 1 - MAPA POVOS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO



FONTE: Elaboração de Lara Erendira de Andrade (Nepe, UFPE), 2019.

Como observado no quadro a seguir, na atualidade, os 14 povos indígenas em Pernambuco habitam o semiárido em territórios localizados nas áreas de serras como a Serra do Ororubá (Pesqueira), Serra Negra (Tacaratu, Floresta e Inajá), Serra Umã (Carnaubeira da Penha), Serra do Periquito (Ibimirim), Serra do Arapuá (Carnaubeira da Penha); nos brejos como em Pesqueira e Tacaratu; em vales como o Vale do Ipojuca (Pesqueira e Poção) o Vale do Catimbau (Buíque), próximos aos rios como o Ipojuca, o Ipanema, o Moxotó e o São Francisco; às margens e em ilhas do rio São Francisco em Cabrobó e Orocó. Em 2019, a população indígena no estado contabilizava mais de 60.000 indivíduos (IBGE, 2010).

Quadro 1 – Povos Indígenas em Pernambuco

<b>POVO INDÍGENA</b>	<b>MUNICÍPIO</b>
Atikum	Carnaubeira da Penha, Salgueiro
Fulni-ô	Águas Belas
Kambiwá	Ibimirim, Inajá
Kapinawá	Buíque, Tupanatinga, Ibimirim
Pankawiká	Jatobá
Pankará	Carnaubeira da Penha, Itacuruba
Pankararu	Petrolândia, Tacaratu, Jatobá
Entre Serras Pankararu	Petrolândia, Tacaratu, Jatobá
Pipipã	Floresta
Tuxá	Inajá, Itacuruba
Truká	Cabrobó, Orocó
Tuxi	Belém de São Francisco
Xukuru de Cimbres	Pesqueira, Alagoinha, Venturosa, Pedra
Xukuru do Ororubá	Pesqueira, Poção.

Fonte: Elaboração do autor.

Os povos indígenas em Pernambuco e no Nordeste considerados extintos desde fins do século XIX, a partir das primeiras décadas do século XX, pressionaram as autoridades para serem reconhecidos oficialmente povos étnicos diferenciados. Nas narrativas das memórias orais e em registros documentais sobre esses povos, encontramos relatos de viagem ao Rio de Janeiro, onde estava a sede do SPI, e a partir de 1967, à sede da Fundação Nacional do Índio (Funai) em Brasília, DF, para solicitarem o direito à instalação de um Posto do

órgão indigenista nas terras habitadas, o que significava o fortalecimento das mobilizações pelo reconhecimento estatal e a reconquista das terras tradicionais nos anos seguintes.

Os estudos históricos e antropológicos recentes buscam compreender como os diversos povos indígenas, em diferentes contextos e situações sócio-históricas, elaboraram diferentes estratégias nos mais de cinco séculos de colonização. Nesse sentido, foi ampliada a ideia do próprio conceito de resistência, até então vigente, como confrontos e conflitos bélicos, guerras com fins trágicos e a morte de milhares de indígenas, para uma concepção mais ampla de relações diferenciadas em contextos de dominação e violência socioculturais: as muitas formas de resistência no cotidiano, por meio de gestos, práticas, atitudes rompendo uma suposta totalidade, a hegemonia da dominação colonial (SILVA, 2020a).

### **ORIGENS DA LEI N.º 11.645/2008: “UMA LACUNA NO ENSINO”**

As muitas mobilizações dos povos indígenas em Brasília, DF, no período da Assembleia Nacional Constituinte entre 1987-1988, por meio de visitas aos gabinetes dos deputados constituintes, participação nas discussões em plenários e pressão sobre os parlamentares no Congresso Nacional, resultaram no reconhecimento dos direitos indígenas na Constituição federal promulgada em 1988. Nos anos seguintes, as mobilizações indígenas continuaram para a efetivação dos direitos conquistados. Diante de preconceitos enfrentados por estudantes em escolas fora dos territórios, em 1989, o movimento de professores indígenas na Região Norte reivindicava que as escolas atualizassem as práticas de ensino a respeito da História e das culturas dos povos indígenas, criticando também as imagens e os textos impressos sobre esses povos nos subsídios didáticos (SILVA, M., 2020, p. 56).

O artigo 242 da Constituição federal 1988 afirma: parágrafo “1.º – O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LDBEN (1996) no artigo 26-A confirmou o citado na Carta Magna, e em 2003, após discussões no Congresso, foi promulgada a Lei n.º 10.639, determinando no currículo da Educação Básica a obrigatoriedade de inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A referida lei resultou

das várias reivindicações do Movimento Negro para uma educação antirracista, com o reconhecimento da diversidade etnoracial nos currículos e no ensino escolar (GOMES, 2008). Com a criação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), em articulação com os movimentos sociais, foram pensados e executados programas para reconhecimento e valorização das diversidades socioculturais.

Nesse contexto, ocorreram as discussões no Congresso, que resultariam na Lei n.º 11.645/2008 (BRASIL, 2008). A então deputada federal pelo PT/SP, Mariângela de Araújo Gama Duarte – licenciada em Letras, com Mestrado em Teoria Literária, ex-professora na Educação Básica na rede estadual de ensino na Baixada Santista, SP, docente na Universidade Católica de Santos (UniSantos) e líder sindical, em 2003 – dois meses após a promulgação da Lei n.º 10.639, apresentou um Projeto de Lei para também inclusão da temática indígena nos currículos escolares. A proposta foi encaminhada para discussão e votação nas várias comissões da Câmara dos Deputados, sendo aprovada, após muitos debates, em agosto de 2005, e em outubro daquele ano, enviada ao Senado.

Após tramitar nas comissões, no início de dezembro de 2007, o Projeto foi posto em votação no plenário pela Mesa Diretora, aprovado por unanimidade pelos senadores e na segunda votação com a redação final, em fevereiro de 2008. Encaminhado à Secretaria da Presidência da República, foi sancionado sem vetos pelo então presidente Lula em 10 de março de 2008 (FANELLI, 2018). É importante ressaltar duas questões: o longo período de tramitação da proposta e a ausência dos índios ou de organizações indígenas durante as discussões para elaboração da Lei n.º 11.645/2008.

O texto publicado da citada lei, no preâmbulo remetendo à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), resume-se a dois parágrafos:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1<sup>a</sup> 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.

§ 2<sup>a</sup> Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 2<sup>o</sup> Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Observemos que foram citadas as expressões “formação da população brasileira”, e “educação artística, e de literatura e história brasileiras”. A primeira retomando a ideia do mito das três raças formadoras da nacionalidade brasileira, vinculando a ideia recorrente e equivocada da presença dos índios somente na “formação da sociedade nacional”. A segunda, de certa forma, relacionada com as áreas de atuação da autora do Projeto para a Lei, pois, quando professora, a deputada Mariângela Duarte lecionou Literatura, área do conhecimento próxima das Artes, sendo ainda incluída a História, por motivos óbvios, os conteúdos sobre a temática indígena vinculados à História do Brasil. Mesmo o texto da lei explicitando que os conteúdos devam ser “ministrados no âmbito de **todo o currículo escolar**” (grifo nosso), mas ao referir-se “em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”, de certo modo, não isenta as demais áreas como Matemática, Biologia, Química, Física.

A Lei n.º 11.645, promulgada em março de 2008, determinando a inclusão nos currículos escolares da Educação Básica pública e privada, o ensino da História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas, faz parte de um conjunto de mudanças provocadas pelas mobilizações da chamada sociedade civil e os movimentos sociais. Nesse sentido, quando observamos a organização sociopolítica no Brasil nas últimas décadas, constatamos que a referida lei como parte das conquistas recentes de direitos específicos e diferenciados. Nas últimas

décadas, portanto, em diversos cenários políticos, os movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades (SILVA, E., 2017c).

## DESAFIOS DO CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO

Em 18 de abril de 2016 o Diário Oficial da União publicou as “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n.º 11.645/2008”, o Parecer CNE/CEB n.º 14/2015 com o Despacho do ministro da Educação (BRASIL, 2016). O documento, com 11 páginas, após ser apresentado pela conselheira e relatora, a indígena Potiguara (CE) Rita Gomes do Nascimento, fora aprovado por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) na Câmara de Educação Básica (CEB) em 11 de novembro de 2015. Na introdução do referido Parecer, foi citado que ele resultou de várias provocações ao CNE sobre a efetivação da Lei n.º 11.645/2008:

Cabe assinalar, ainda, a participação do CNE nos diversos fóruns de educação nos quais foi convidado para debater e apresentar proposições sobre o tratamento da temática no âmbito da Educação Básica e da Educação Superior, ao longo desses sete anos de existência da Lei n.º 11.645/2008. Finalmente, merece destaque o interesse de diferentes atores sociais, tais como professores, gestores educacionais e operadores do direito que, por meio de consultas e outras iniciativas, têm provocado o CNE a se manifestar sobre a matéria. Nesse sentido, o presente Parecer dá encaminhamento aos resultados dos estudos já realizados até então, com a intenção de responder a essas constantes solicitações. (BRASIL, 2016, p. 1-2).

Observando em linhas gerais, as referidas Diretrizes enfatizam que, embora tenha havido esforços por parte do MEC e algumas Instituições de Educação Superior para implementação da Lei n.º 11.645/2008, ainda persiste a reprodução de estereótipos, desinformações e preconceitos sobre os povos indígenas. A pouco divulgada e conhecida “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei n.º 11.645/2008”, em suas conclusões, enfatizou a importância do papel das “instituições formadoras de

professores e seus estabelecimentos de ensino”, ou seja, os cursos de Licenciatura incluindo o curso de Pedagogia, para efetivação da Lei n.º 11.645/2008 contribuindo para o (re)conhecimento das socio-diversidades indígenas existentes no Brasil e a superação de preconceitos (SILVA, E., 2020b).

Com o golpe do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016, e assumindo o vice-presidente Michel Temer, foi nomeado outro ministro da Educação. No tumultuado contexto sociopolítico da época e com as mudanças ocorridas no MEC, as “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n.º 11.645/2008” não foram divulgadas, sendo por essa razão desconhecida por muitos pesquisadores, os docentes e gestores da Educação. Se a Lei n.º 11.645/2008 enfrentava vários entraves para efetivação, a não divulgação das “Diretrizes Operacionais...” contribui muito mais para a visão de menor importância sobre o ensino da temática indígena na Educação Básica.

Além disso, como previsto no Plano Nacional de Educação, ainda em 2015, foi publicada a 1.ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bastante criticada pelos especialistas em Educação em razão dos retrocessos pedagógicos no texto apresentado. Após vários debates e controvérsias, no fim de 2017, a 3.ª versão discutida pelo Conselho Nacional de Educação foi publicada, para ser implementada em todo o País até o fim de 2019. A versão final da BNCC expressa o contexto sociopolítico conservador com as eleições presidenciais ocorridas em 2018. Nesse sentido a temática da educação para as relações étnico-raciais e, por conseguinte, a temática indígena foram desconsideradas. Dessa forma a Lei n.º 11.645/2008, bem como as “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica”.

No contexto sociopolítico pós-eleição presidencial em 2018 e o atual, vivenciamos um grande retrocesso político, fomentado pelo grupo no exercício hegemônico no poder central e suas derivações em níveis estaduais e municipais. Os avanços e as conquistas de direitos sociais e as políticas públicas implementadas nos anos seguintes depois da aprovação da Constituição federal em 1988 são ignorados, negados ou simplesmente descumpridos, provocando situações extremas da necessidade de recorrer à Justiça como forma de garantir o estabelecido na legislação. O presidente eleito anunciava durante as eleições a não demarcação de terras, a exploração mineral nos territórios indígenas e questionamentos aos direitos indígenas

fixados na Carta Magna. Os órgãos estatais responsáveis em implementar políticas públicas, a exemplo nas áreas de Educação e Saúde indígenas, foram esvaziados, os orçamentos reduzidos, suprimidos, ou tiveram as direções ocupadas por gestores que intencionalmente desvirtuaram as funções a serem realizadas pelas agências oficiais.

A situação agravou-se durante a pandemia da Covid-19 em nosso país, infelizmente, com morte de muitos indígenas. Perdas consideráveis com o falecimento de líderes e anciões, reconhecidos pelos amplos conhecimentos e a sabedoria entre seus povos. Na última semana de outubro/2020, o site da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) informava 37.349 casos confirmados de contaminação pela Covid-19, com 857 mortos, sendo 158 povos afetados. A Apib, por meio de liminar, solicitou providências ao Supremo Tribunal Federal (STF) diante do descaso e omissão governamental, exigindo o cumprimento de direitos fundamentais em relação aos povos indígenas, como garantido na Constituição Federal.

## QUESTÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Em 2020, diante da expansão da Covid-19, infelizmente com mortes e muitos infectados entre os povos indígenas no Brasil, a partir da mobilização dos povos atingidos e campanhas da Apib, houve importantes e significativas manifestações de apoio, explícitas ações de solidariedade e denúncias diante da trágica situação. A exemplo da atitude do fotógrafo Sebastião Salgado – conhecido internacionalmente pelas belíssimas imagens captadas dos Zo'é, povo indígena de pouco contato, habitante entre os municípios de Óbidos e Oriximiná no Nordeste do Pará – que, recorrendo ao STF, denunciou as invasões de terras indígenas, e, sobretudo, os riscos de contágio do coronavírus para essa parte da população brasileira, exigindo a expulsão dos invasores.

Além disso, políticos, intelectuais e diversas personalidades do mundo artístico se manifestaram em apoio aos povos indígenas. Todavia, observando atentamente essas ações de solidariedade e apoio, ainda que extremamente necessárias neste momento trágico e de cruel descaso das autoridades públicas, notamos a permanência ainda de visões hegemônicas com ênfase nas campanhas, notícias e informações divulgadas sobre os povos indígenas na Região Norte e/ou no Xingu. Nessa perspectiva, em considerável menor quantidade,

as referências acerca dos indígenas nas regiões mais antigas da colonização, a exemplo do Nordeste.

De forma geral e no senso comum, os indígenas nas regiões mais antigas da colonização, a exemplo do Nordeste, são considerados “menos índios” ou nem sequer índios, por não corresponderem à idealização de certos fenótipos dos chamados supostos “índios puros” habitantes na Região Norte e/ou no Xingu. Essa distinção, aliada às visões romântica, exótica ou folclórica sobre “os índios”, vincula-se, também, às práticas dos “consumidores da cultura”, pessoas valorizando expressões da “cultura” indígena como as danças, os cantos, as pinturas corporais, etc. e com a aquisição de “artesanato indígena” a exemplo de flechas, cestos, cocares, colares, etc.

Essas concepções de “índio” limitam em muito a solidariedade com os povos indígenas nas regiões mais antigas da colonização, a exemplo do Nordeste, pois desconsideram as diversas formas e modos de ser índio por meio dos processos históricos vivenciados pelos povos indígenas, em cada região do país ao longo da História do Brasil. Afora a valorização de imagens caricatas de índios nas mídias sociais, no geral, as pessoas expressam ideias, definições, conceitos equivocados como se referir à aldeia ao invés de território indígena, quando em um território existem várias aldeias; cultura indígena, desconhecendo que são diferentes expressões socioculturais, correspondentes a cada povo específico; o genocídio, como extermínio total dos indígenas; o etnocídio como fim dos conhecimentos indígenas; a vinculação dos índios às florestas, às matas, ao mundo rural desconhecendo a significativa presença de indígenas nos centros urbanos.

A citada ideia sobre a mestiçagem por meio das grandes narrativas para explicar o País, se, por um lado, é uma fácil e quase convincente explicação, por outro, omite, nega, desconsidera as sociodiversidades indígenas, quilombolas, ciganas dentre outras historicamente na História do Brasil (MUNANGA, 2004); igualmente, a ideia da “aculturação” com a suposta “perda” da cultura indígena, ignorando as pesquisas antropológicas que evidenciam a dinâmica, a complexidade das relações e os processos de reelaborações socioculturais dos povos indígenas; e a ideia de desenvolvimento/progresso, por meio de uma concepção evolucionista da sociedade, contrapõe-se aos povos indígenas, ainda pensados como primitivos, atrasados e pré-históricos, e aqueles indígenas inseridos e em relações contínuas com e no “mundo dos brancos” têm a identidade étnica e direitos questionados.

Pensar no ensino da temática indígena significa defrontar-se cotidianamente com essas e outras questões; e indagarmos quais são realmente as contribuições do ensino para superá-las e qual o nosso papel na condição de docentes, inseridos nesse contexto sociopolítico de supressão de direitos dos povos indígenas. Questionarmos as relações dos avanços nas pesquisas e produção acadêmica com o livro didático, com o ensino, visto como “primo pobre” e muito desvalorizado nos processos formativos; e ainda como as pesquisas acadêmicas, especificamente na área de História, estão vinculadas à atualidade das vivências evidenciando os protagonismos individuais e coletivos dos povos indígenas. Protagonismos explícitos no considerável número de estudantes indígenas em vários cursos em universidades e institutos federais nas diferentes regiões do país. Assim, exigindo o repensar dos currículos, conteúdos programáticos e investimentos na qualificação de docentes atuando no Ensino Superior, seja nas instituições públicas, seja, sobretudo, nas instituições privadas, pois muitas delas são sempre questionadas sobre a qualidade do ensino.

Superados os entraves e enfrentadas as questões citadas, a efetivação da Lei n.º 11.545/2008 é uma grande possibilidade de enfrentamento ao racismo, além de questionar visões colonizadoras, ufanismos e concepções deterministas sobre o lugar e os protagonismos sociopolíticos dos povos indígenas na História do Brasil. Possibilitando, sobretudo, repensar as imagens e os discursos genéricos, superficiais e preconceituosos nos conteúdos e práticas pedagógicas sobre os chamados “índios”, e assim superar os muitos estereótipos, equívocos, preconceitos, e (re)conhecer direitos como fixados na Constituição federal aprovada em 1988 e em vigor, como ratificado na LDB, os significados que representam as sociodiversidades indígenas em nosso país.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Passados doze anos da publicação da Lei n.º 11545/2008 pensando em uma síntese dos desafios para sua efetiva implementação e no âmbito da educação para as relações étnico-raciais, citamos a necessidade de leituras críticas das imagens e dos discursos sobre os índios; maior vinculação das pesquisas acadêmicas da chamada “nova história indígena” evidenciando o protagonismo dos povos

indígenas com os conteúdos dos livros didáticos, com o ensino da temática indígena para mudanças nas práticas pedagógicas; o cumprimento das “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei n.º 11.645/2008”; com a produção de subsídios didáticos, sobretudo, destinados à Educação Infantil, e investimentos na formação sobre a temática indígena nas licenciaturas e para a formação continuada de docentes atuando na Educação Básica nas diferentes áreas do ensino.

Por fim, é importante ressaltar que, nas discussões sobre os povos indígenas, os negros, os quilombolas, os povos ciganos, na educação para as relações étnico-raciais é fundamental observar “as armadilhas da identidade”, para não desconsiderar os contextos das relações sociopolíticas mais amplas; ou seja, os debates sobre a identidade, contra o racismo e preconceitos devem necessariamente estar conectados com projetos coletivos para mudanças sociais (HAIDER, 2019). O racismo está de forma intrínseca sintonizado com a dominação política de grupos hegemônicos no poder em uma sociedade de classes sociais. Nessa perspectiva, as mobilizações identitárias ocorrerão em conexão com as mobilizações de todos os grupos buscando as transformações sociais, das relações de dominação, exploração e negação dos direitos, para o pleno reconhecimento das sociodiversidades, a equidade e a vida digna de todos os subalternos na atualidade.

## REFERÊNCIAS

- ALLEN, Scott Joseph. Identidades em jogo: negros, índios e a arqueologia da Serra da Barriga. *In*: ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos; ELIAS, Juliana Lopes (org.). **Índios do Nordeste: temas e problemas 2**. Maceió: Edufal, 2000. p. 245-275.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ARCANJO, Juscélio A. **Terras de preto em Pernambuco: Negros do Osso. Etnogênese quilombola**. 2008. 155 f. Orientadora: Maria Rosário Gonçalves de Carvalho. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

- ARRUTI, José Maurício P. A. **O reencantamento do mundo:** trama histórica e arranjos territoriais Pankararu. 1996. 219 f. Orientador: João Pacheco de Oliveira Filho. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico.** São Paulo: Parábola, 2015.
- BARBOZA, Maria José. **“Civilização” de índios em Pernambuco no século XIX:** a mão de obra indígena. Maceió: Olyver, 2020.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFFENART, Jocelyne (org.). **Teorias da etnicidade.** São Paulo: Unesp, 1997. p. 185-227.
- BATISTA, Mércia R. R. **De caboclos da Assunção a índios Truká:** estudo sobre a emergência da identidade étnica Truká. 1992. 229 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.
- BRASIL. Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica, em decorrência da Lei n.º 11.645/2008. Parecer CNE/CEB n.º 14/2015. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 43, 18 abr. 2016.
- BRASIL. Lei n.º 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Sobre a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na Educação Básica. **Diário Oficial da União:** Brasília/DF, seção 1, p. 1, 11 mar.2008, retificado em 12 mar. 2008.
- DANTAS, Mariana A. **Dimensões da participação política indígena:** Estado nacional e revoltas em Pernambuco e Alagoas, 1817-1848. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2018.
- DAVIS, Shelton H. **Vítimas do milagre:** o desenvolvimento e os índios do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- DORNELLES, Soraia Sales. Trabalho compulsório e escravidão indígena no Brasil imperial: reflexões a partir da província paulista. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 38, n. 79, p. 87-108, 2018.
- FANELLI, Giovana de Cássia R. **A Lei 11.645/08:** história, movimentos sociais e mudança curricular. 2018. 144 f. Orientador:

- Circe Maria Fernandes Bittencourt. São Paulo: PUC-SP, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.
- FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. A arqueologia de Palmares: sua contribuição para o conhecimento da história da cultura afro-americana. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. p. 26-51.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aracélia R. do. (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC, 2008. p. 17-47.
- GUIMARÃES, Manoel Luís L. Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 5-27, 1998.
- HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias atuais**. São Paulo: Veneta, 2019.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>. Acesso em: 16 dez. 2020.
- KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. **Zoológicos humanos: gente em exibição na era do imperialismo**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- LEITE, Maria Jorge dos Santos. Quilombolas e indígenas: intercruzamentos, identidades e conflitos no sertão de Pernambuco. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 17, n. 26, p. 102-113, 1.º sem. 2016.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad/; Rio de Janeiro: Museu Nacional/UF RJ, 2006. (Coleção Educação para Todos, 12).
- MAGALHÃES, José Vieira Couto de. **O selvagem 1876**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.
- MARTIUS, Carl Friedrich Phillip von. Como se deve escrever a

- História do Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, v. 6, n. 24, p. 381-403, jan. 1845.
- MONTEIRO, John M. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MOREIRA, Vânia M. Losada. *Kruk, Kuruk, Kuruca*: genocídio e tráfico de crianças no Brasil imperial. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 24 n. 3, p. 390-404, set./dez. 2020.
- MORGAN, Lewis H. A sociedade primitiva. Rio de Janeiro: Expresso Zahar, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NUNES, Eduardo Soares. Aldeias urbanas ou cidades indígenas?: reflexões sobre índios e cidades. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010.
- OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A viagem de volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2. ed. Rio de Janeiro: Contracapa, 2004.
- OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A presença indígena no Nordeste**: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.
- ORTIZ, Rosalvo Ivarra. O genocídio na ótica do jurista polonês Raphael Lemkin: (re)visão histórica e contemporânea. **Empório do Direito**, 2020. Disponível em: <https://emporiiododireito.com.br/leitura/o-genocidio-na-otica-do-jurista-polones-raphael-lemkin-re-visao-historica-e-contemporanea>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- PAIVA, Eduardo F. **Dar nome ao novo**: uma história lexical da Ibero-América entre os séculos XVI e XVIII: as dinâmicas de mestiçagens e o mundo do trabalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SÁ, Aleckssandra A. dos S.; SERRADELA, Larissa I.; LÉO NETO, Nivaldo A. (Coord.). **Tiririca dos crioulos**: um quilombo-indígena. Carnaubeira da Penha-PE: Associação dos Remanescentes do Quilombo Tiririca, 2016. Disponível: <http://afro.culturadigital.br/wp-content/uploads/2016/07/>

Tiririca\_dos\_crioulos\_um\_quilombo\_indi%CC%81gena-1.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

SAKAMATO, Leonardo. Trabalhar por comida: indígenas são resgatados da escravidão em MS e SP. **UOL**, set. 2019. Não paginado. Disponível em <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2019/09/15/dez-indigenas-sao-retirados-da-escravidao-em-mato-grosso-do-sul-e-sao-paulo/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SILVA, Edson. **O lugar do índio**: conflitos, esbulhos de terras e resistência indígena no século XIX: o caso de Escada-PE 1860-1880. 1995. 128 f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

SILVA, Edson. “Os caboclos” que são índios: História e resistência indígena no Nordeste. **Portal do São Francisco**, Revista do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco, Belém de São Francisco, ano III, n. 3, p. 127-137, 2004.

SILVA, Edson. História e diversidades: os direitos às diferenças: questionando Chico Buarque, Tom Zé, Lenine... *In*: MOREIRA, Harley Abrantes (org.). **Africanidades**: repensando identidades, discursos e ensino de História da África. Recife: Livro Rápido/UPE, 2012. p. 11-37.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. *In*: SILVA, Edson H; FERREIRA, Gilberto Geraldo; BARBALHO, José Ivamilson Silva (org.). **Educação e diversidades**: um diálogo necessário na educação básica. Maceió: Edufal, 2015. v. 1, p. 161-180.

SILVA, Edson. Povos indígenas no Nordeste: mobilizações sociopolíticas, afirmações étnicas e conquistas de direitos. **Crítica e Sociedade**, v. 7, n.1, p. 147-172, 2017a.

SILVA, Edson. Os índios na História e o ensino de História: avanços e desafios. **História, Histórias**, v. 5, n. 9, p. 40-56, 2017b.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas. **Tópicos Educacionais**, v. 23 n. 2, p. 89-105, 2017c.

SILVA, Edson. Índios: pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas. **Instrumento**, Revista em Estudo e Pesquisa em Educação, v. 21 n. 2, p. 168-186, 2019.

SILVA, Edson. História e pandemias: algumas questões. Discutindo sobre os povos indígenas. *In*: SILVA, Edson; SILVA, Augusto César

- Acioly Paz. **História e pandemia**: reflexões interdisciplinares. Maceió: Olyver, 2020a, p. 27-44.
- SILVA, Edson. Ensino sobre a temática indígena: reflexões após 12 anos da Lei n.º 11.645/2008. *In*: SILVA, Edson; FERREIRA, Joseildo Cavalcanti; PEREIRA, Jaelson Gomes de Andrade. **Relações étnico-raciais**: educação, ensino, história e sociedade. Maceió: Olyver, 2020b. p. 28-43.
- SILVA, Katiane. Reflexões sobre violência e deslocamentos de povos indígenas na Amazônia. **Mediações**, Londrina, v. 22 n. 2, p. 277-319, jul./dez. 2017.
- SILVA, Maria da Penha da. Educação intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a Lei n.º 11.645/2008. *In*: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (org.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020. p. 52-76.
- SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. **A província dos trabalhadores tutelados**: trabalhadores indígenas diante do poder político e econômico na Província das Alagoas 1845-1872. 2015. 188 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- SOUZA, Maria Aparecida de Oliveira. **“Negras nós somos, só não temo o pé no torno”**: a identidade negra e de gênero em Conceição das Crioulas, Contendas/Tamboril e Santana-PE. Maceió: Olyver, 2020.
- TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros. Exploração da força de trabalho indígena na formação dos seringais em Rondônia. **Diálogos**, v. 21, n. 3, p. 51-63, 2017.
- WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: Editora UnB, 1991.

## 5. PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA: ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DO IF SERTÃO-PE

Herlon Alves Bezerra<sup>13</sup>  
Edivânia Granja da Oliveira<sup>14</sup>  
Edson Silva<sup>15</sup>

### INTRODUÇÃO

Este texto é uma versão revisada, modificada e bastante ampliada de outro publicado (BEZERRA; OLIVEIRA; MENDONÇA, 2017, p. 473-484), uma vez que naquela ocasião tratou-se apenas da temática quilombola. Neste texto, destacamos alguns aspectos que vêm configurando a formação continuada para professores e professoras indígenas e quilombolas realizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE) desde o ano de 2012.

De início, o curso foi organizado em uma iniciativa conjunta reunindo ativistas, líderes, professores e pesquisadores do IF

13 Licenciado em Psicologia. Mestre em Filosofia. Doutor em Educação. Professor no IF Sertão-PE. Coordena o Curso de Especialização em Educação Intercultural do IF Sertão-PE – *Campus* Floresta. E-mail: herlon.bezerra@ifsertao-pe.edu.br

14 Doutoranda em História. Professora de História no IF Sertão-PE. Membro do NEABI e Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Intercultural: Indígenas e Quilombolas no IF Sertão-PE. Coordena o Programa Ação Saberes Indígena na Escola MEC/IF Sertão-PE. E-mail: edivania.granja@ifsertao-pe.edu.br.

15 Professor Titular de História da UFPE. Doutor em História Social pela Unicamp. Professor no Centro de Educação/Colégio de Aplicação-UFPE. Docente no Mestrado Profissional em Ensino de História/PROFHISTORIA-UFPE e no Programa de Pós-Graduação em História na UFCG (Campina Grande/PB). E-mail: edson.edsilva@hotmail.com

Sertão-PE, Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe) e do Núcleo de Educação da Coordenação Estadual de Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco (NE-Ceacq). Realizadas ao longo dos anos de 2012 e 2014, as oficinas somaram 172 horas no Curso de Formação Continuada em Desenvolvimento Curricular e Educação Intercultural Descolonizante. Entre os produtos, esteve o Projeto Político-Pedagógico da Especialização em Educação Intercultural, no Campus Floresta do IF Sertão-PE com carga horária total de 428 horas, tendo como estudante um grupo de 50 educadores, preferencialmente formado por 20 professores/as indígenas, 20 professores/as quilombolas e 10 outros/educadores e educadoras, atuando em escolas nos territórios indígenas e quilombolas.

A primeira turma do Curso de Especialização em Educação Intercultural ocorreu no IF Sertão-PE – Campus Floresta para o biênio 2015-2017, conforme o público, a carga horária e o currículo conjuntamente planejados no início do processo. No momento, a segunda turma (2018-2020) dessa Especialização está ocorrendo nas bancas de defesa dos trabalhos de conclusão de curso, uma vez que a pandemia de covid-19 impôs algum atraso, seja no pleno encerramento da segunda turma, seja para publicação do edital de abertura de vagas para a terceira turma (2021-2023).

Ao destacarmos, neste relato, alguns dos aspectos que vêm configurando esse curso específico em uma instituição pública federal de formação continuada para professores indígenas e quilombolas, buscamos contribuir nas reflexões sobre processos formativos similares. Fazemos, em todo caso, a partir de um evidente lugar de fala que, como qualquer outro, apresenta limites e possibilidades próprias. Em nosso caso, falamos a partir do que é possível enxergar na condição de professoras e pesquisadoras que, partindo de vínculos empregatícios públicos federais, assumiram compromisso ético-político com as mobilizações por direitos específicos dos povos indígenas e quilombolas na região, buscando provocar internamente as instituições de trabalho sob a responsabilidade constitucional na garantia da plena cidadania a essas populações.

Esse é um compromisso necessariamente dinâmico, exigindo permanente atenção aos desafios que sistemicamente se interpõem; especificamente em países emergentes como o Brasil, advindos de

uma história de complexas opressões – invasão colonial extraterritorial, escravização, exploração geopolítica capitalista, modernização dependente, desigualdades socioeconômicas, racismo, violência, etc. (CODATO; OLIVEIRA, 2004; FERNANDES, 1972, 1986, 1989, 2006 [1975], 2008a, 2008b, 2015 [1968]; GORENDER, 1978, 1990; KLEIN, 1987; REIS, 2014; RIBEIRO, 1995; SADER, 2010; SAES, 1984; SEYFERTH, 2002; STÉDILE; LOCONTE, 1997). De modo que estamos longe de prever, neste texto, apresentar aqueles que se fariam os mais preciosos destaques acerca do processo. Ao contrário, esta nossa contribuição busca interlocutores entre os demais partícipes do processo, cujos lugares próprios de compreensão poderão, decerto, complementar e/ou corrigir nossa visão.

Nossos seguintes destaques explicam-se, portanto, por serem os aspectos do processo por nós reconhecidos como, a um só tempo, estruturantes das potencialidades e dos desafios desta experiência para formação continuada de professores indígenas e quilombolas, tratando-se, por isso, dos aspectos de nossa vivência que podem se fazer exemplarmente significativos para outras experiências.

Em síntese, buscamos reconhecer, no primeiro tópico do texto, como essa história nacional de violências coloniais vem ganhando expressão própria nas instituições científicas estabelecidas em nosso território, os sertões do estado de Pernambuco. Sem que reconheçamos as peculiaridades das expressões desse legado histórico nefasto em nossa cultura loco-regional e institucional, dificilmente desenvolveremos capacidade institucional de resposta às demandas próprias a essas populações; principalmente por acabarmos não tendo a capacidade de escutas. Eis por que nosso esforço em sistematizar, no segundo tópico, o que fomos capazes de perceber – no contexto das amplas demandas comunitárias dessas populações resistentes às diferentes formas atuais de permanência do colonialismo – aquelas com natureza eminentemente formativa docente continuada. Por fim, apresentamos, no terceiro tópico, as estruturas e os objetivos das ofertas públicas assumidas pelo IF Sertão-PE. Entendemos haver nelas algum interesse científico, em termos comparativos e analíticos, na análise de experiências formativas similares.

Finalizando, propomos ofertas de formação continuada para professores e professoras indígenas e quilombolas que não se fazem capazes de plena responsabilidade constitucional diante das demandas ético-políticas dessas populações, restringindo seus intuítos à resposta das demandas formativas imediatamente apresentadas. A nosso ver, a cada ano, é mais evidente a necessidade de desenvolver

a capacidade de resposta institucional diante dessas demandas, em que precisamos ensaiar experimentos de superação da cultura organizacional e epistemológica monocultural (ocidental-europeia) e colonialista historicamente estruturante de nossa organização de trabalho. Do contrário, nossas práticas curriculares não se farão campos de exercício de ecologia de saberes, interculturalidade crítica e justiça epistemológica (SANTOS, 2010; WALSH, 2006, 2007, 2009).

Nesse sentido, embora venhamos percebendo, por um lado, quão distantes ainda nos encontramos desses ideais, e, por outro, o necessário malogro das “visões ideológicas extremadas do romantismo heroico ou da passividade conformada” (GORENDER, 1990, p. 121), podemos ter como certo que esses ideais não serão alcançados caso não realizemos conjuntamente – instituições científicas, ativistas e de representação política dessas populações – formas objetivas de reconhecimento da dignidade científica dos saberes e fazeres historicamente guardados e atualmente produzidos por indígenas e quilombolas.

## **INSTITUIÇÕES CIENTÍFICO-EDUCACIONAIS E VIOLÊNCIAS COLONIAIS NOS SERTÕES PERNAMBUCANOS**

A região semiárida na área de abrangência do IF Sertão-PE, cuja porção territorial é composta na maioria pela bacia do rio São Francisco e nomeada sertão desde o período colonial, categoria interpretada neste estudo como uma construção sociocultural, importante espaço socialmente construído por meio de um projeto de dominação histórica. O processo expansionista do empreendimento colonizador português na América, especialmente na Capitania do Norte (Pernambuco), ocorreu inicialmente mediante a implantação das missões religiosas oriundas da Igreja Católica Romana para contribuir para o “amansamento” e “domesticação” dos indígenas reunidos em aldeamentos com vista a favorecer a expansão colonial através das fazendas de gado, tendo o rio São Francisco como importante via de penetração para o interior da região (OLIVEIRA, 2014).

Assim, a colonização e ocupação do Sertão Pernambucano foi palco de disputas territoriais entre “curraleiros” (fazendeiros), missionários católicos, indígenas e escravizados africanos fugidos. Processo histórico e sociocultural resultando no contato entre as matrizes africanas, europeias e indígenas provocando alterações e

ressignificações nas práticas socioculturais africanas, europeias e indígenas. Os indígenas foram impactados com perdas territoriais e socioculturais, adotaram táticas e estratégias para resistir e sobreviver ao colonizador. Da mesma forma, os africanos escravizados nas fazendas de gado adotaram também formas de resistência, como as fugas. Esses processos de resistência e sobrevivência propiciou o “encontro” entre indígenas e africanos ou afrodescendentes. Pois, indígenas, negros e negras fugiam ou refugiaram-se muitas vezes nos mesmos espaços territoriais, habitando áreas hostis, especialmente as serras e áreas distantes das fazendas de gado.

Naquele território ocorreram sangrentas disputas entre atores movidos por interesses diferentes e contraditórios. O cenário de tensões sociais cirrou-se após a promulgação, em 1850, da Lei de Terras, que, a pretexto da regulação das propriedades rurais, oficializou os esbulhos das terras tradicionalmente ocupadas pelas populações-testemunho por parte das câmaras municipais e fazendeiros regionais. Os infelizes efeitos desses conflitos estendem-se até o presente, matizando a realidade social de uma das regiões, reunindo vários dos mais renitentes desafios republicanos brasileiros: baixo IDH, desigualdades socioeconômicas e nas oportunidades educacionais e escolares, conflitos agrários e fundiários, produção e tráfico de drogas, seca e longos períodos de estiagem, dentre outros.

Faz-se inquestionável a desvantagem na qual se encontram, nesse contexto, as populações-testemunho, a despeito da importância demográfica regional, em plena incoerência com o pequeno poder político-institucional estatal municipal e estadual. Herdada do período escravista colonial, a absurdidade dessa situação é agravada por invisibilidades ao restante do país e núcleos mais fortemente urbanizados na região, situação que, em nada incidental, é alimentada pelo proposital silêncio da mídia mercadológica acerca da existência e das condições de vida dessas populações. Assim como por grande parte dos discursos oficiais estatais, que só muito recentemente e apenas em alguns setores têm passado a considerá-los em resposta à forte pressão dos movimentos populares organizados.

O processo colonizador e de ocupação nos sertões pernambucanos gerou um acentuado processo de desigualdades socioeconômicas e socioculturais na população nessa região, especificamente, os indígenas e quilombolas. Em uma dimensão da situação vivenciada, própria do Sertão de Itaparica com os seguintes municípios, Belém

de São Francisco, Carnaubeira da Penha, Floresta, Itacuruba, Jatobá, Petrolândia, Tacaratu (PERNAMBUCO, 2000), habitado atualmente pelos povos indígenas Pipipã, Pankará, Atikum e Pankararu, perfazendo, conjuntamente, cerca de 20.340 indivíduos (ISA, 2018).

Além de outras populações de expressões socioculturais específicas, existem sete comunidades quilombolas. Situações similares são encontradas em todo o estado de Pernambuco, atualmente com 14 povos indígenas, com uma população estimada de 60 mil pessoas e aproximadamente 150 comunidades quilombola (IBGE, 2010); mas esses grupos étnicos foram excluídos de políticas e ações do Estado, participando de processos de mobilização, buscando garantias de direito às especificidades e às diferenças, territorial e reconhecimento étnico, conquistados na Constituição de 1988, incluindo direitos à saúde e educação.

Compreender o lugar e o sentido das expressões socioculturais indígenas e quilombolas no devir histórico nessa região suscita uma questão: como nos aproximarmos da sutileza de suas tácitas pedagogias sem atualizarmos toda a história de autoritarismo intercultural que inapelavelmente medeia esse encontro, pondo em risco, precisamente, o que se faz objeto de nosso interesse intercultural, isto é, a docente alteridade de outras vozes e razões culturais (FORNET-BETANCOURT, 1994)? Essa é uma questão cuja dureza se aprofunda ao reconhecermos nossas organizações científico-educacionais; com (mono)culturas institucionais ocidental(istas), faz-se, em geral, uma das mais poderosas bases para a manifestação contemporânea do colonialismo moderno europeu no campo dos conhecimentos, uma vez concebendo a seu específico modelo científico o “monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso” (SANTOS, 2010, p. 33) tornando os saberes/fazeres produzidos os unicamente dignos de socialização “às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia” (APPLE, 1995, p. 42).

Reconhecidas as estreitas relações modernas entre colonialismo-estado-mercado-ciência, não surpreende encontrar expressão nas organizações científico-educacionais do país e região, relações e concepções com essas populações nas quais se perpetuam os históricos entraves ao estabelecimento de sua cidade intercultural (MATO, 2009, 2010; OLIVEIRA, 1998).

Como explicou Santos (2010, p. 40, 49) a “injustiça social global está [...] intimamente vinculada à injustiça cognitiva global”, devendo, portanto, a “luta pela justiça social global [...] ser também uma luta

pela justiça cognitiva global”, no sentido de que toda “resistência política” precisa igualmente manifestar-se como “resistência epistemológica”. Diante disso, observamos que essas populações, nas últimas décadas, têm realizado importantes conquistas no enfrentamento das tendências colonialistas presentes no âmbito científico-educacional. Em especial no estabelecimento de marcos legais, lastreados no texto constitucional de 1988, à garantia do direito a uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural (BRASIL, 1996, 2001, 2002, 2004, 2012a, 2012b).

Fundamentais, os marcos legais não alcançam, todavia, vida objetiva imediata, uma vez que formas de vida não se fazem ou desfazem por decreto (HOLANDA, 1993 [1936], p. 119-120) e, nesse caso, as dificuldades na passagem da letra ao ato ocorrem porque a efetivação desse direito alberga enormes desafios ao funcionamento “normal” das organizações estatais responsáveis pela realização. Desafios que, por um lado, apresentam natureza epistêmico-metodológica, uma vez pondo em xeque boa parte dos conhecimentos e práticas que nós, educadores e pesquisadores, desenvolvemos ao longo de nossas formações científico-profissionais acerca do tema (solicitando a difícil invenção de saberes e fazeres inéditos); e, por outro, natureza, ético-política, solicitando que abramos mão do tradicional lugar de poder concedido às instituições científicas. Sentimos a dureza desse desafio quando, por iniciativa da Copipe e do NE-Ceacq, passaram a formalizar-se ao IF Sertão-PE, a partir do ano de 2010, demandas de formação básica e continuada para os professores indígenas e quilombolas.

## **DEMANDAS FORMATIVAS DOCENTES E ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA PARA RESISTÊNCIA POPULAR**

Um primeiro movimento de resposta às demandas, empreendido por aqueles que, dentre nós, víamos com “bons olhos” o presto atendimento, foi possibilitar processos formativos existentes na instituição com algum nível de adequação às especificidades dessas populações, a exemplo de critérios de ingresso garantindo-lhes financiamento de participação, etc. Advindas de posicionamentos acolhedores e sensíveis, as respostas demonstraram-se, porém, em muito pouco oportunas diante do que, como viríamos a entender, demandavam-nos aquelas populações: uma formação docente capaz de contribuir para

a escola específica, diferenciada e intercultural necessária à organização comunitária para a resistência política, que haviam conquistado legalmente e vinham buscando construir efetivamente. Essa era uma demanda cuja resposta fazia-se impossível aos nossos currículos, quase somente orientados pelas necessidades do mercado de trabalho capitalista global e produção científica nos diferentes campos disciplinares.

Mesmo que alguns de nós conhecêssemos (e até ensinássemos) teorias relativas à educação intercultural, estando cientes do preconizado na legislação nacional acerca do assunto, ignorávamos o muito que ainda ignorávamos sobre a questão e, em específico, sobre as dificuldades nos caminhos da ideia à ação nesse âmbito. Foram necessários meses de aproximações pessoais com os líderes indígenas e quilombolas, intermediadas por experientes pesquisadores e ativistas em visita às escolas nos territórios e comunidades, para começar, minimamente, superar a distância colonial que nos afastava.

Nesse processo, descobrimos vários equívocos em nossas interpretações do contexto regional sob responsabilidade educacional, ingenuamente restrita às informações estatais: aprendemos, por exemplo, que os números da educação escolar dessas populações eram ainda maiores que apresentados pelos bancos de dados oficiais. Em 2012, funcionavam oficialmente no estado de Pernambuco 133 escolas indígenas, com 12.157 alunos matriculados e 78 escolas quilombolas, com 8.510 alunos matriculados (INEP, 2013). Várias escolas não citadas oficialmente na condição de escolas específicas e interculturais funcionavam, na prática, como objeto de disputas com órgãos, municipais e estaduais, de gerenciamento educacional.

Aprendemos ainda que, apesar de satisfatória, nos últimos anos, a educação na modalidade específica, de educação infantil e de primeira etapa da educação fundamental nos territórios dessas populações, acumulava-se, no período, a necessidade de expansão dessa modalidade, da segunda etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No Censo Escolar de 2012, existiam apenas 17 escolas indígenas com o Ensino Médio e, em situação muito mais precária, os quilombolas contavam com apenas uma escola nesse nível de ensino.

Situação não plenamente reconhecida pelos órgãos estatais, sugerindo, em discursos inofensivos, a impossibilidade de avançar além dos primeiros anos de escolarização a efetivação do direito

dessas populações a uma educação própria. Começava, assim, a evidenciar-se o porquê de, apesar dos marcos legais, tomarem naquela situação ares de mero devaneio as referências do direito dessas populações a uma educação própria em nível superior, sem a qual, em vicioso círculo, se faria impossível avançar na oferta da educação em nível médio, como apresentou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2009).

Esse era, portanto, o cenário imediato explicando a demanda de formação de professores apresentado pela Copipe e pelo NE-Ceacq, que se preparavam para avançar, como vinham fazendo em relação aos primeiros anos de escolarização das crianças, na educação em nível médio nos territórios indígenas e comunidades quilombolas. Também nesse ponto viríamos a aprender sobre as singularidades da situação educacional dessas populações em nossa região.

Diferentemente do que pressupúnhamos, embora a necessidade de formação docente em nível superior fosse tão necessária em suas escolas quanto para escolas para a população em geral, era bastante expressivo o número de professores indígenas e quilombolas com formação atendendo aos critérios oficiais básicos. Por exemplo, em 2012, dentre os 1.049 professores indígenas no estado de Pernambuco 77,6% apresentavam formação superior (30,69% deles) ou magistério normal (46,9% deles), enquanto 45% dos 404 professores quilombolas no estado haviam cursado alguma licenciatura (INEP, 2013).

Qual então o incômodo dos líderes indígenas e quilombolas? Apesar do preconizado pela legislação conquistada, eram insuficientes os cursos superiores de natureza intercultural, específica e diferenciada para a formação dos professores atuando nos territórios e comunidades, considerando a maioria dos professores a formar-se em cursos com currículos eurocentrados, ofertados, a maioria, por faculdades privadas instaladas nos municípios próximos dos territórios. Sendo a formação útil à construção dos projetos político-pedagógicos das escolas próprias uma situação somente acessível a um baixíssimo número de professores indígenas. Em 2012, havia alguns indígenas estudantes concluintes da Licenciatura Intercultural Indígena, iniciada em 2009 no Câmpus Caruaru da UFPE, com financiamento do *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas* (Prolind/MEC) (BRASIL, 2017). Inexistindo ainda essa possibilidade para os quilombolas. Para algumas lideranças, estava mesmo evidente

que a formação não-específica se fazia, em alguns casos, contra-producente, desenvolvendo em alguns jovens professores posicionamentos “completamente colonizados”, com a desvalorização dos conhecimentos e expressões socioculturais ancestrais.

O que fazer? O pouco aprendido nesse processo, sobre nossa ignorância, possibilitava reconhecer que resposta a essa situação não nasceria somente de nossas expertises acadêmicas, mesmo contribuindo em alguma medida. Nosso desafio, em todo caso, era realizar práticas curriculares que nos habilitassem a não somente tematizar interculturalidade, mas também atuá-la, democratizando organizacionalmente a ponto de realizar a justiça epistêmica capaz de reconhecer aos saberes, fazeres e valores dos indígenas e quilombolas para a dignidade curricular que os séculos de colonialismo lhes vem negando.

## **OS CURSOS, OS OBJETIVOS E ESTRUTURAS**

Esse entendimento e a intenção explicam o público buscado para participação no primeiro curso, constituído por líderes indígenas e quilombolas que, em alguns casos, não preenchiam os pré-requisitos formativos oficiais de participação em cursos de formação continuada. Tratava-se, em todo caso, de pessoas com uma imensa reserva de conhecimentos acerca do tema sobre o qual tratávamos e, uma vez que a metodologia adotada buscou fazer da experiência um laboratório de produção de respostas ao desafio curricular que as demandas formativas docentes das populações apresentavam, a participação para além de possível, seria necessária e legalmente garantida. Nesse sentido, ressaltamos do direito reconhecido aos povos indígenas e comunidades quilombolas no Brasil, à luz da Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), para serem consultados, de forma livre e informada, previamente as tomadas de decisões que possam afetar seus bens e ou direitos por parte do Estado e suas instituições.

Essa questão teve centralidade no horizonte de desafios desenhados diante dos autores deste texto quando, com outros companheiros de trabalho, se dedicarem à coordenação dos processos de planejamento e realização de cursos de formação docente. Inicialmente, o Curso de Formação Continuada em Desenvolvimento Curricular e

Educação Intercultural Descolonizante, com a participação de 50 líderes de povos indígenas e quilombolas no estado de Pernambuco (25 indígenas e 25 quilombolas), em um curso realizado entre 2012 e 2014, com 172 horas/aulas. Realizaram-se sete encontros com estudos e reflexões permeadas por concepções teóricas e metodológicas da ecologia de saberes (SANTOS, 2010), interculturalidade crítica (WALSH, 2006, 2007, 2009) e educação libertadora (FREIRE, 1987, 1992, 2000; SANTOS, 2010; WALSH, 2006, 2007, 2009).

Além do aprofundamento dos conhecimentos relativos ao desenvolvimento curricular, em específico quando pensado no contexto da educação intercultural descolonizante, não tinha sido, portanto, previamente realizado por especialistas e transformado em conteúdos disciplinares teóricos a serem socializados aos participantes. Em que pese à importância dos vários textos (escritos, visuais, etc.) com os quais dialogamos ao tratarmos dos quatro eixos temáticos: 1) Diferença Étnico-racial e Formação de professores no Sertão Pernambucano; 2) Interculturalidade Descolonizante e Educação Escolar Indígena e Quilombola em Pernambuco; 3) Desenvolvimento Curricular e Educação Intercultural Descolonizante no Sertão Pernambucano; 4) Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Especialização em Educação Intercultural. As temáticas propostas acima foram contempladas nos sete encontros realizados, resultando em novos conhecimentos.

Dentre outros produtos desse curso, a exemplo do esboço de um *Plano de Ação Interinstitucional de apoio ao Desenvolvimento Docente na Educação Indígena e Quilombola do Sertão Pernambucano*, construiu-se a concepção político-pedagógica e curricular do curso de Especialização, com a qual esses líderes entenderam ser possível dar uma resposta imediata, mesmo que não terminante, ao problema da insuficiente formação docente específica para os professores; tendo como público prioritário profissionais na educação dos povos indígenas e comunidades quilombolas no estado de Pernambuco.

A partir de 2015, realizou-se o *Curso de Especialização em Educação Intercultural: indígenas e quilombolas*, modalidade Pós-Graduação *Lato Sensu*, promovido pelo IF Sertão-PE Campus Floresta, com 428 horas-aula. O encerramento da primeira turma foi em 2017, e em 2018, iniciou-se a segunda turma, com previsão de encerramento no fim de janeiro de 2021. Com disponibilidade do total de 50 vagas, distribuídas da seguinte forma: 20 vagas para professores indígenas e mais 20 para quilombolas e

10 vagas para professores não indígenas e não quilombolas, atuantes nos territórios ou quilombos.

A Especialização objetiva possibilitar concepções teórico-metodológicas da Educação Intercultural interpretadas à luz do pensamento decolonial. Promover reflexões e discussões a respeito da presença dos povos indígenas e comunidades quilombolas relacionando o papel do Estado nas políticas educacionais destinadas a essas populações. Além de problematizar as especificidades da educação intercultural e decolonial relacionadas com os conceitos de educação específica e diferenciada, especificamente no estado de Pernambuco, envolvendo os desafios de uma gestão escolar, recursos didáticos, do ensino, da pesquisa e da ciência em uma perspectiva intercultural.

Focados na situação das escolas dessas populações, os estudos constituídos por atividades realizadas presencialmente no IF Sertão-PE e nos territórios indígenas e comunidades quilombolas, sendo estimulados, nesse sentido, os intercâmbios das escolas de diferentes povos e comunidades. Todas as atividades realizadas em encontros presenciais focando em questões das situações cotidianas das escolas indígenas e quilombolas relativas aos temas das cadeiras cursadas: Interculturalidade Decolonial, Estado e Populações Tradicionais, Colonialidade do Saber: indígena e quilombola; Pedagogia Decolonial, Gestão escolar: indígena e quilombolas, Desenvolvimento curricular intercultural, Recursos didáticos e decolonialidade, Currículo Intercultural e Trabalho de Conclusão do Curso.

O curso de Especialização conta com representantes indicados pela Copipe e NE-Ceacq, compondo oficialmente a coordenação, possibilitando a busca de adequar o funcionamento aos tempos de vida dos participantes, os dias e horários de realização por exemplo. Essa representação foi também fundamental para garantir, nos dois cursos, bolsas de estudo a todos os participantes, em valor capaz de, em média, custear os deslocamentos entre os territórios indígenas e comunidades quilombolas para o IF Sertão-PE no município de Floresta, assim como a estada e alimentação durante os dias de atividade. Infelizmente, a partir da 2.<sup>a</sup> turma, com a alteração na política nacional, a desativação ou o desinteresse em promoção de políticas educacionais para indígenas e quilombolas, foram impostas restrições orçamentárias impossibilitando a continuidade da disponibilidade de bolsas para os cursistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de realização dos cursos na área de formação para e com professores indígenas e quilombolas no IF Sertão-PE tem possibilitado a constituição de um aparato social que, apesar dos enormes riscos coloniais que carrega na condição de organização científico-educativa estatal, tem servido de recurso colaborativo para os povos indígenas e as comunidades quilombolas em Pernambuco. Propiciando a essas populações a busca de justiça curricular quanto aos valores das populações brasileiras não europeias e da descolonização de nosso cotidiano nacional (epistêmica, social, política, econômica e espiritual). Não poderíamos concluir este texto, porém, sem enfatizar quão distantes estão processos como estes em constituir ações efetivas e não somente “boa vontade”, envolvendo, antes, intensas disputas intra e interorganizacionais, nas quais estão em questão, sempre, não somente os custos epistêmico-metodológicos ou ético-políticos, mas igualmente os (grandes e fundamentais!) custos financeiros neles envolvidos.

A invasão colonial extrativista e a escravização de populações indígenas e africanas no Brasil tiveram evidentes motivações econômicas, assim como a exploração ecocida dos recursos naturais em cujo esteio vêm ocorrendo mortes, perseguições e violências contra vários outros grupos populacionais no continente. Envolver-se com as mobilizações por justiça curricular significa, portanto, enfrentar bem estabelecidos poderes, requerendo além de inteligência e boa vontade, organização política e disciplina participativa. Pois, se percebemos que o colonialismo teve e tem como “vítimas” preferenciais certas populações mundiais, não nos custará muito também perceber quanto o modo de ser, de viver e pensar dessas populações ameaça profundamente a cultura e as bases, o Estado nacional, a propriedade privada, o indivíduo e a competitividade.

Não tratamos, pois, ao tematizarmos processos educacionais interculturais decoloniais, em dar uma demão de verniz antropológico aos conhecimentos e práticas pedagógicas. Existe uma perigosa força política em projetos educacionais comprometidos com a busca da dignidade curricular escolar dos valores dessas populações! No Brasil, onde a atual conjuntura nacional vive retrocessos há pouco inimagináveis, resta-nos, portanto, aprofundar nossos compromissos com esses projetos, do contrário veremos escapar entre os dedos as conquistas de uma sociedade plenamente democrática, capaz de extirpar as nefastas heranças racistas do

escravismo colonial ainda presente em nossos dias.

Apostar em processos de construção curricular coletiva, como aquele à base desta trajetória, faz-se, portanto, um instrumento metodológico fundamental. Em todo caso, igualmente fundamental têm-se realizado, sugerimos, pesquisas sistemáticas – também conjuntas – dos recursos albergados nas **pedagogias tácitas e sutis** dessas populações, cimento para os encontros e desencontros entre as diferenças humanas que (con)formam nosso território nacional, feito um país pela criatividade da cultura de seu povo, condensada e expressa, por exemplo (mas não somente!), na musicalidade, espiritualidade, religiosidade e gastronomia (FAJANS, 2009; LIMA, 2005; MACIEL, 2004; PRANDI, 1995, 2000; TEMPASS, 2008; VELLOSO, 1990). Afinal, é por meio delas que, contra as opressões estatais e a má vontade das elites, os povos brasileiros têm-se feito.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Flávio Antônio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995. p. 39-57.
- BEZERRA, Herlon A.; OLIVEIRA, Edivânia G. S.; MENDONÇA, Caroline F. L. Os cursos Desenvolvimento Curricular e Educação Intercultural Descolonizante e Educação Intercultural no Pensamento Decolonial (IF Sertão PE): duas experiências em busca da dignidade curricular-escolar dos valores africanos que (con)formam o povo brasileiro. *In*: HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; EYEANG, Eugénie (org.). **Los valores en la educación de África: de ayer a hoy**. Salamanca, Espanha: Ediciones Universidad de Salamanca, 2017, v. 1, p. 473-484.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, v. 134, n. 248, p. 27.834-27.841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n.º 10, de

- 11 de março de 2002. Solicita pronunciamento do Conselho Nacional de Educação quanto à formação do professor indígena em nível universitário. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 14, 11 abr. 2002.
- BRASIL. Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 20 abr. 2004.
- BRASIL. **Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**: I Coneei. Luiziânia, GO, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=10100&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10100&Itemid). Acesso em: 5 out. 2017.
- BRASIL. Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 25 jun. 2012a.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 26, 21 nov. 2012b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PROLIND**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prolind>. Acesso em: 10 maio 2017.
- CODATO, Adriano N.; OLIVEIRA, Marcus Roberto de. A marcha, o terço e o livro: catolicismo conservador e ação política na conjuntura do golpe de 1964. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 47, p. 271-302, 2004.
- FAJANS, Jane. Seria a moqueca apenas uma peixada? **Anthropology of food** [Online], S6, Dec. 2009.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.
- FERNANDES, Florestan. **Que tipo de república?** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 1975/2006.

- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. Vol 1. Globo Livros, 2008a.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. Vol 2. Globo Livros, 2008b.
- FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global, 1968/2015.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.
- GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Ática, 1978.
- GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Ática, 1990.
- HOLANDA, Sérgio B. **Raízes do Brasil**. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993 [1936].
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>. Acesso em: 16 dez. 2020.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2012: resumo técnico**. Brasília, 2013. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf). Acesso em: 12 maio 2017.
- ISA. Instituto Socioambiental. **Quadro geral dos povos indígenas do Brasil**. 2018. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro\\_Geral\\_dos\\_Povos](https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos). Acesso em: 11 jan. 2021.
- KLEIN, Herbert S. A demografia do tráfico atlântico de escravos

- para o Brasil. **Estudos Económicos**, v. 17, n. 2, p. 129-149, 1987.
- LIMA, Cláudia. Para uma antropologia da alimentação brasileira. *In*: SEMINÁRIO GASTRONOMIA EM GILBERTO FREIRE, 2005, Recife. **Anais** [...]. Recife: Fundação Gilberto Freire, 2005.
- MACIEL, Maria Eunice. Uma cozinha à brasileira. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 33, p. 25-39, jan.-jun. 2004.
- MATO, Daniel. **Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos**. Caracas: Ilesalc-Unesco, 2009.
- MATO, Daniel (coord.). **Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia**. **Nueva Sociedad**, n. 227, p. 3-15, may-jun. 2010.
- OLIVEIRA, Edivania Granja da Silva. **Os índios Pankará na Serra do Arapuá: relações socioambientais no sertão pernambucano**. 2014. 134 f. Orientador: Edson Hey Silva. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, 2014.
- OLIVEIRA, João P. **Uma etnologia dos “índios misturados”?: situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. *Mana*, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.
- PERNAMBUCO. Base de Dados do Estado (BDE). **Relação dos municípios, por região de desenvolvimento**. 2000. Disponível em: [http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao\\_formato2.aspx?codFormatacao=695&CodInformacao=798&Cod=1](http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao_formato2.aspx?codFormatacao=695&CodInformacao=798&Cod=1). Acesso em: 12 jan. 2021.
- PRANDI, Reginaldo. Deuses africanos no Brasil contemporâneo. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 3, p. 10-30, 1995.
- PRANDI, Reginaldo. **De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião**. *Revista USP*, São Paulo, n. 46, p. 52- 65, jun.-ago. 2000.
- REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- SADER, Emir. Brasil de Getúlio a Lula. *In*: GARCIA, Marco Aurélio; SADER, Emir (org.). **Brasil, entre passado e o futuro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010. p. 11-29.
- SAES, Décio. **Classe média e sistema político no Brasil**. São Paulo: R. A. Queiroz, 1984.
- SANTOS, Boaventura de S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. *In*: MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.
- SEYFERTH, Giralda. **Colonização, imigração e a questão racial no Brasil**. Revista USP, n. 53, p. 117-149, 2002.
- STÉDILE, João Pedro; LOCONTE, Wanderley. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Atual Editora, 1997.
- TEMPASS, Martín C. **Os grupos indígenas e os doces brasileiros. Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 98-114, jul.-dez, 2008.
- VELLOSO, Mônica P. **As tias baianas tomam conta do pedaço: espaço e identidade cultural no Rio de Janeiro**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 107-228, 1990.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial**. *In*: WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro García (org.). Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. Buenos Aires: Editorial Signo, 2006.
- WALSH, Catherine. **¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?: reflexiones en torno a epistemologías decoloniales**. *In*: SAAVEDRA, José Luis (org.). **Educación superior, interculturalidad y descolonización**. La Paz: Fundación PIEB-CEUB, 2007.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir e re-vivir. *In*: CANDAU, Vera (org.). **Educação intercultural hoje em América Latina: concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

## 6. EPISTEMOLOGIAS NEGRAS: UMA PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Ana Cláudia Rodrigues da Silva<sup>16</sup>

*“O conhecimento é como um jardim: se não for cultivado, não pode ser colhido!” (provérbio africano)*

### INTRODUÇÃO

Este texto reflete sobre a importância da utilização de referências bibliográficas negras no ensino superior, a partir da experiência de alunos(as) e professores(as) na disciplina “Por um pensamento feito por (não tanto sobre) negros e negras”<sup>17</sup>, ministrada na graduação do curso de Ciências Sociais e na Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, nos anos de 2018, 2019 e 2020<sup>18</sup>.

Apesar do avanço no ensino oficial brasileiro com a implementação da lei 10.627 e a entrada de discentes negros(as) por meio das cotas raciais, ainda é tímida a utilização de textos de autoria de negros(as) nas ementas das disciplinas dos cursos das universidades

---

16 Mulher negra, antropóloga e professora adjunta do Departamento de Antropologia e Museologia da UFPE. Coordenadora do Ayé – Laboratório Interdisciplinar Natureza, Cultura e Técnica. E-mail: acrodrigues@gmail.com

17 Esta disciplina foi inspirada na disciplina “Branco sai, Preto fica” ministrada pelo professor Messias Basques na Universidade Federal do Espírito Santo, resultado da demanda de alunos (as) de Ciências Sociais para inserção de autores negros e negras nas ementas do curso.

18 Em 2020 a disciplina foi ministrada de forma remota para a Pós-graduação em Antropologia e contou, além de mim e do professor Alex de Jesus, com o professor Gilson Rodrigues (IFRN).

brasileiras. Algumas iniciativas advindas das áreas da Educação e das Ciências Humanas foram (são) realizadas, porém é possível observar que ainda permanecem no campo das disciplinas não obrigatórias. Pensando na ausência de produções intelectuais negras nas ementas das disciplinas, mesmo quando estas são dedicadas aos estudos das relações raciais, em 2018 foi ofertada a disciplina acima referida, composta exclusivamente por autores negros e negras. A princípio, a disciplina foi ministrada na pós-graduação por mim e pelo professor do Departamento de Antropologia e Museologia, Alexandre de Jesus. Surpreendeu-nos, no primeiro dia de aula, a declaração da maioria dos alunos(as) sobre o desconhecimento dos textos apresentados, mesmo quando se tratava de textos clássicos como “O Quilombismo”, de Abdias Nascimento.

A disciplina foi um sucesso e contou com alunos(as) de outras áreas como psicologia, história e medicina. Na escuta final para avaliar a disciplina, os/as discentes relataram o papel transformador da disciplina em suas vidas, pois finalmente era possível se verem nos textos e se identificarem com os autores e autoras. Esses textos são – o que aqui estou denominando – textos espelhos. Não o espelho narcísico de uma universidade marcada pela branquitude eurocêntrica, mas os que refletem outras experiências silenciadas pelo racismo epistêmico. Dando continuidade, a disciplina foi ofertada em 2019 para a graduação reforçando a necessidade de inserção de autorias negras na grade curricular dos cursos, mas também por uma reparação epistêmica<sup>19</sup>, uma vez que existe uma produção significativa de intelectuais negros e negras que elaboraram sofisticadas interpretações sobre o Brasil em seus aspectos histórico-sociais, culturais, psicológicos e artísticos.

Para uma maior compreensão das discussões apresentadas neste artigo, faz-se necessário apresentar alguns conceitos importantes. São eles: epistemologias negras, racismo acadêmico, reparação epistêmica, pacto narcísico da branquitude e textos espelhos.

Corroboro aqui com as perspectivas de epistemologias negras apresentadas por Eduardo Oliveira (2001) e Rafael Queiroz (2020), que advogam por uma definição de epistemologia diferente da definição filosófica ocidental como uma teoria do conhecimento. Para Eduardo Oliveira, a epistemologia diz respeito à produção de signos e significados dentro de uma dinâmica cultural própria a cada cultura. Nesse sentido, as epistemologias negras fazem referência

---

<sup>19</sup> Termo cunhado por Alex Ratts e proferido em aula na disciplina Relações Raciais PPGA. 2020.1

a uma ampla produção de sentidos, conhecimentos e experiências vivenciados ao longo da existência de pessoas negras no mundo.

Para Rafael Queiroz (2020, p. 45), referindo-se ao campo acadêmico, “[epistemologias negras] é um termo que não nasce para ser objetivo ou único, mas para abarcar, como um guarda-chuva, interpretações que tenham um objetivo comum de solidariedade entre as pessoas negras”. São teorias, conceitos que têm como objetivo a coletividade negra se distanciando de uma perspectiva individualista, portanto, uma prática política e pedagógica antirracista, crítica aos modelos hegemônicos de produção de conhecimento único. Essas epistemologias, como as apresentadas nesse texto, diferem das epistemologias hegemônicas por apresentarem uma escrita criativa, insurgente e com potencial transformador das realidades sociais de pessoas negras.

Para Mariléia de Almeida (2020, p. 41), o racismo acadêmico é:

[...] a maneira pela qual aspectos estruturais do racismo se expressam nos espaços acadêmicos, em especial nas universidades. Nesse sentido, o racismo acadêmico pode ser compreendido com uma tecnologia de poder cujas práticas de discriminação racial ocorrem de forma velada ou explícita. Esses atos fazem parte do funcionamento institucional que se configura como um espaço hegemonicamente branco e masculino. O racismo acadêmico materializa-se pelas escolhas epistemológicas, pela inexistência de um corpo discente e docente diverso em termos raciais e pela criação de entraves meritocráticos/burocráticos/financeiros que dificultam o acesso e/ou a permanência de pessoas negras neste espaço.

O racismo acadêmico e sua atuação nas estruturas e nos sujeitos nas universidades nos leva ao que o antropólogo Alex Ratts denomina de Reparação Epistêmica. Trata-se de recuperar e inserir epistemologias negras que foram excluídas da academia e colocá-las no lugar que lhes é devido. Como exemplo, o antropólogo cita a produção intelectual de Lélia Gonzalez que engendrou uma potente interpretação sobre racismo e sexismo e suas interfaces, e não era (é) citada nos estudos sobre gênero e sexualidade no Brasil.

Quanto ao Pacto Narcísico da Branquitude, trata-se de um conceito elaborado por Maria Aparecida Bento (2002), que implica em um pacto entre brancos que se reverte em negação, na evitação do problema para manutenção de privilégios. Branquitude, para a autora, faz alusão à racialidade branca e à manutenção de privilégios raciais, econômicos e políticos. Esse pacto pode ser verificado na política de citação da academia, que nos leva ao que Sueli Carneiro

(2005) definiu como “epistemicídio”: o apagamento parcial ou total e a morte das epistemes negras.

Tatiana Nascimento (2014), em sua tese de doutorado, cunhou o termo “textos como espelhos”. São aqueles textos que, ao falarem de outras/os, miram a si mesmos, como o espelho de “Oxum que se mira para dentro, desde dentro, para se reconhecer” (p. 89). Amplio o termo para pensar os textos acadêmicos que, diferentes do Espelho de Narciso, que reflete apenas sua própria imagem, possam refletir muitas imagens, coletividades, corporeidades não refletidas na academia.

### **TEXTOS ESPELHOS: LENDO AUTORES E AUTORAS NEGRAS NA UNIVERSIDADE**

Por que ler autores negros e negras? Uma das respostas possíveis para esta pergunta seria pelo fato de suas produções falarem não só sobre negros(as), mas sobre todos nós. Sim, as produções negras interpretam o Brasil, falam sobre o povo brasileiro a partir de uma epistemologia negra. O processo de formação universitária no Brasil seguiu modelos advindos do Norte Global, desde seus aspectos físicos, como as arquiteturas das universidades, até seus aspectos conceituais, como teorias e métodos.

No campo das ciências sociais, por exemplo, nos orgulhamos de ter nossa formação baseada nas escolas francesas, inglesas e norte-americanas, produzindo o que o intelectual Guerreiros Ramos chamou de “sociologia enlatada”. Vários intérpretes do Brasil falaram sobre o negro, ainda no singular e no gênero masculino, como Gilberto Freyre e Florestan Fernandes. Porém, o negro apresentado era sempre visto a partir da perspectiva do intelectual branco e heteronormativo. A perspectiva de negros e negras oferecendo uma interpretação própria, um ponto de vista localizado e racializado não tinha lugar no pensamento social brasileiro, apesar de existente.

Paulatinamente, acobertado pelo pacto narcísico da branquitude acadêmica e política e pelo racismo epistêmico, fomos acostumados(as) a achar normal a ausência de produções não brancas na academia. E alguns irão justificar essa ausência pela falta de produção acadêmica e intelectual negra. Entretanto, essa afirmativa não se confirma, pois uma das dificuldades encontradas ao elaborar a disciplina foi a quantidade de produções negras,

obrigando-nos a fazer escolhas difíceis entre inserir e retirar determinado autor ou autora.

Um bom exemplo desse apagamento é o fato de todo(a) aluno(a) de ciências sociais aprender que o “pai” da antropologia brasileira é Nina Rodrigues e desconhecer Manoel Querino, antropólogo negro contemporâneo de Rodrigues que escreveu sobre a cultura e a arte negra na Bahia. Manoel Querino foi retratado como um dos personagens do escritor Jorge Amado, no livro *Tenda dos Milagres*, Pedro Arcanjo, que era contra o racismo e defendia o patrimônio cultural afro-brasileiro. Mas não foi reconhecido como intelectual que contribuiu para as ciências sociais no Brasil. Querino foi um etnólogo que participou da vida social dos negros(as) baianos(as) e construiu sua análise já apontando a imbricação de aspectos biológicos, sociais e culturais se contrapondo às perspectivas teóricas de Nina Rodrigues sobre os negros.

Manoel Querino tinha uma excelente formação, estava atento às problemáticas teóricas e políticas de sua época, produziu trabalho intelectual embasado cientificamente, mas sua produção, assim como as de outros negros, foi considerada militante, ou seja, não era científica. Em seu texto *O africano como colonizador* (1955) retrata o papel do negro na contribuição do Brasil, coloca o negro como sujeito de seu tempo, que contribuiu para a formação brasileira e não como apontado por Nina Rodrigues: responsável pela degeneração do povo brasileiro.

O intelectual Clóvis Moura é outro exemplo importante: autor fundamental para a compreensão da sociedade brasileira e, no entanto, está ausente de muitas ementas acadêmicas. Moura foi contemporâneo de muitos intelectuais importantes para o pensamento social, como Caio Prado Jr. No âmbito das discussões em torno do comunismo no Brasil, Clóvis Moura se destacava por questionar a ausência da participação negra nas análises sobre o capitalismo e a formação nacional. Em seu livro *“Rebeliões da Senzala”* (1959), contrapõe-se à obra *“Casa Grande e Senzala”*, de Gilberto Freyre, que propunha um equilíbrio na relação entre senhores e escravos, casa e senzala.

Para Moura, o Brasil se formou a partir das contradições das rebeliões que aconteciam nas senzalas e não no fluxo Casa Grande-Senzala. Em suas análises buscou demonstrar como o racismo passava as classes, tornando-se necessário discutir o racismo interiorizado dentro da classe trabalhadora, principalmente pela via da cultura. Na transição do escravismo no Brasil, o negro deixa de ser “um bom escravo” para ser um “não cidadão” e o quilombismo, como

uma primeira expressão da luta de classe, irá pautar o Estado que adota uma ação contra-quilombismo, refletida na violência. A violência do Estado brasileiro é uma forma de conter, acabar com qualquer possibilidade de organização quilombista. Diante disso, é necessário ao negro se rebelar, se aglutinar para se diferenciar e continuar lutando contra as desigualdades<sup>20</sup>. Textos espelhos como este permitem aos leitores compreender o papel de protagonista de pessoas negras nas lutas sociais do Brasil.

Meu último exemplo se refere a Lélia Gonzalez que, apesar de ser conhecida pela militância antirracista, apenas nos últimos anos sua produção intelectual ganhou destaque na academia brasileira. Recentemente houve uma explosão de suas obras, mas nem sempre foi assim. Ela foi uma das intérpretes do Brasil que, além de expor os problemas sociais e o racismo vivenciados pela população negra, colocou a relação entre racismo e sexismo em pauta a partir de uma crítica colonial, destacando-se das discussões feministas da época que focavam nos aspectos da dominação patriarcal sem enfrentarem os efeitos da colonização e do racismo.

Em seu texto *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, a autora realiza uma crítica ao próprio pensamento social e a sua incapacidade de levar em consideração as intersecções de raça, classe e gênero, assim, propõe uma abordagem original sobre o papel das mulheres negras na sociedade brasileira. Lélia Gonzalez (1984) apresenta uma leitura que ultrapassa a perspectiva da submissão das mulheres negras para mostrar uma versão destas mulheres negras como as que tiveram um papel fundamental na cultura brasileira. Ao chamar atenção para a perpetuação do lugar da mulher negra na estrutura social do país, a intelectual nos mostra a interseccionalidade entre raça, classe e gênero.

Sua contribuição não se resume ao Brasil. Ela pensa as experiências comuns advindas da colonização no que ela chamou de América Ladina e propõe um feminismo afro-latino americano em contraponto ao feminismo hegemônico de bases euro-americana. Sua epistemologia está à frente de seu tempo e traz uma originalidade singular que reflete questões que não foram resolvidas na sociedade brasileira, a exemplos do racismo e do sexismo<sup>21</sup>.

Esses textos espelhos refletem múltiplas experiências,

---

20 Ver #CursoOnline: Intérpretes Negras (os) do Brasil - Clóvis Moura por Márcio Farias. - YouTube.

21 Ver #CursoOnline: Intérpretes Negras (os) do Brasil - Lélia Gonzalez por Flavia Rios - YouTube

perspectivas que vão desde questões sociais macro – como classe, economia e política – até as de gênero, sexualidade e cultura. Para além de refletir ideias, eles também refletem sensações, sentimentos e nos permitem sentir no corpo a força das epistemologias negras.

## EPISTEMOLOGIAS NEGRAS E TRANSDISCIPLINARIDADE

Uma das características da produção intelectual negra tem sido a sua capacidade de mobilizar campos disciplinares distintos. E não poderia ser diferente, uma vez que a compreensão do pensamento negro perpassa por múltiplas dimensões históricas, sociais, econômicas e artísticas. Com base nessa perspectiva plural de construção do conhecimento, apresento algumas possibilidades para a elaboração de ementas tomando como ponto de partida as ciências sociais.

A produção intelectual negra brasileira dialogou e dialoga com abordagens internacionais, como o Pan-africanismo, a Negritude, a Diáspora Africana e a Afrocentricidade. Conhecer esses movimentos internacionais nos possibilita compreender a construção do pensamento de vários autores(as) negros(as) brasileiros, que estão inseridos numa rede transatlântica de trocas que vai do Continente Africano às Américas e ao Caribe. Autores como Aimé Césaire, Franz Fanon, Cheikh Anta Diop e Molefi Kete Asante são fundamentais e suas leituras precisam ser disseminadas nas universidades brasileiras. As produções desses intelectuais e também militantes refletem temáticas importantes dos pontos de vista histórico, mundial, social e econômico. Elas abordam análises sobre a colonização e a condição das pessoas negras a partir de um ponto de vista negro. Essa perspectiva foi silenciada por muito tempo na academia, a exemplo da tese de Franz Fanon (2008), “Pele Negra, Máscaras Branca”, que foi rejeitada por não ser considerada um trabalho acadêmico.

Ao adentrar nessa rede de construções epistêmicas internacionais podemos voltar nosso olhar para as produções locais como Manoel Querino, Edson Carneiro, Alberto Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Muniz Sodré, Neusa Santos, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez e Kabengele Munanga. Em seu conjunto, guardadas as devidas diferenças, esses intelectuais nos apresentam um panorama rico em debates e proposições para pensar o Brasil e a condição do homem e da mulher negra. Abordam temas até então ausentes na academia como a ancestralidade, as insurgências negras, as lutas políticas dos

movimentos sociais negros, os quilombos e os terreiros como espaços de resistência e de produção de epistemologias contra colonialistas, para utilizar um conceito de Antônio Bispo dos Santos (2015).

Sob uma perspectiva transdisciplinar, é importante destacar o papel da arte e da literatura nas epistemologias negras. Autoras como Maria Firmino dos Reis, primeira romancista negra a publicar um livro; Maria Carolina de Jesus, que levantou problemas sociais caros à população negra como a fome; e Conceição Evaristo, com seu conceito de escrevivências, oxigenam as discussões do pensamento negro na atualidade. Se há um pacto epistêmico entre negros/as, é o de não morrer, como nos versos de Conceição Evaristo no livro “Olhos d’águas”.

A gente combinamos de não morrer

A morte brinca com balas nos dedos gatilhos dos meninos. Dorvi se lembrou do combinado, o juramento feito em voz uníssona, gritado sob o pipocar dos tiros:

— A gente combinamos de não morrer!

Limpou os olhos. Lágrimas apontavam diversos sentimentos. A fumaça que subia do monturo de lixo ao lado, justificava qualquer gota ou rio-mar que surgisse e rolasse pela face abaixo. [...]

A gente combinamos de não morrer.

— Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo e de viver uma vida menos cruel. Vivo implicando com as novelas de minha mãe. Entretanto, sei que ela separa e separa com violência os dois mundos. Ela sabe que a verdade da telinha é a da ficção. Minha mãe sempre costurou a vida com fios de ferro. Tenho fome, outra fome. [...] (EVARISTO, 2016, grifo nosso)

A musicalidade negra ganha status de episteme, como o samba-corpo apresentado por Muniz Sodré (1989). Para Sodré, as abordagens científicas para os fenômenos da cultura negra subalterna têm sistematicamente separado sujeito e objeto de conhecimento. É preciso, deste modo, devolver ao negro a sua fonte de significação própria para os fenômenos culturais como o samba. Esse é um exercício

importante para compreensão, por exemplo, da produção musical de Clementina de Jesus, uma das primeiras cantoras negras, de voz marcante, a trazer a voz do canto dos escravos, uma música cantada em linguagem própria, o “pretuguês” que Lélia Gonzalez chamava atenção. Uma música que traz em seu cerne uma crítica à colonização e a resistência negra como potência criativa.

#### Conto I (Clementina de Jesus)

Muriquinho piquinino, muriquinho piquinino,  
Parente de quiçamba na cacunda.

Purugunta aonde vai, purugunta aonde vai,  
Ô parente, pro quilombo do dumbá.

Muriquinho piquinino, muriquinho piquinino,  
Parente de quiçamba na cacunda.

Purugunta aonde vai, purugunta aonde vai,  
Ô parente, pro quilombo do dumbá.

Ê, chora, chora gongo, ê dévera, chora gongo chora,  
Ê, chora, chora gongo, ê cambada, chora gongo chora.

O corpo, ou a corporalidade, é central nas epistemologias negras. Pensamos e aprendemos com o corpo. Na ginga e mandinga da capoeira, no samba de roda, no coco, na embolada, no hip-hop, no maracatu, no passinho e nos Slams espalhados por todo o Brasil, com o protagonismo de jovens negros e negras. Portanto, precisamos de textos, referências bibliográficas na academia que possam refletir esses corpos.

Não é minha intenção aqui apresentar um modelo de disciplina, pois cada campo disciplinar pode construir suas ementas espelhos, mas sim contribuir, a partir da experiência da disciplina “Por um pensamento feito por (não tanto sobre) negros e negras”, para a construção de um ensino antirracista e que realmente incorpore a produção intelectual negra na academia.

## PENSAMENTO NEGRO E DAÍ?: CONSIDERAÇÕES

Qual o impacto da inserção de epistemologias negras nas disciplinas acadêmicas? Para responder a essa pergunta, apresento a produção final dos(as) alunos(as) da turma de graduação de 2019. Como exercício avaliativo, os/as discentes apresentaram, em formato de pôster, pesquisas teóricas e/ou etnográficas que abordavam temáticas da disciplina. Os pôsteres fizeram parte de uma exposição no hall do Departamento de Antropologia e Museologia.

A partir das abordagens teóricas, os(as) alunos(as) apresentaram uma diversidade de possibilidades de pesquisa que versou sobre aspectos acerca da intolerância religiosa às religiões de matriz afro-indígenas, do lugar da mulher negra nas telenovelas brasileiras, das antropologias negras, da literatura negra, da saúde mental da população negra, da negritude e da parada da diversidade, da capoeira como prática amefricana, da representatividade negra nos museus e da educação antirracista nas escolas públicas periféricas.

Os textos espelhos ajudaram os/as discentes a ampliar suas perspectivas teóricas e de pesquisas, possibilitaram enxergar possibilidades de abordagens sobre os negros e as negras no Brasil. Nesse sentido, a disciplina cumpriu seu papel político-pedagógico de oferecer um ensino antirracista e transformador das realidades, não apenas do povo negro, mas de toda uma sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariléa. **Corporeidades negras em risco: o racismo acadêmico e seus afetos**. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 7, n. 25, 2020.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.). **Psicologia Social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 25-57.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamental do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'águas**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, São Paulo, p. 223-44, 1984.
- QUEIROZ, Rafael. **Fogo nos racistas!: Epistemologia negra para ler, ver, ouvir música afrodiásporica**. 2020. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-graduação em Comunicação, UFPE, Recife, 2020.
- QUIRINO, Manoel. **Costumes Africanos no Brasil**. Salvador: Livraria Progresso, 1955.
- MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**. 5. ed. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2014.
- OLIVEIRA, Eduardo. **A Ancestralidade na Encruzilhada: dinâmica de uma tradição inventada**. 2001. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UFPR, Curitiba, 2001.
- SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos: Modos e Significados**. Brasília: UnB, 2015.
- SODRÉ, Muniz. **Samba dono do corpo**. Rio de Janeiro. Mauad, 1998.
- SANTOS, Tatiana Nascimento. **Letramento e tradução no espetáculo de Oxum: Teoria Lésbica Negras em auto/re/conhecimentos**. 2014. 185 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, UFSC, Florianópolis, 2014.

### **Links Visitados:**

- #CursoOnline: Intérpretes Negras (os) do Brasil - Lélia Gonzalez por Flavia Rios – YouTube. Visitado em 10/03/21.
- #CursoOnline: Intérpretes Negras (os) do Brasil - Clóvis Moura por Márcio Farias. – YouTube. Visitado em 10/03/21.

## 7. PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTO DE PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DO COLETIVO DE ESTUDOS GEO-RAÇA

Dinah R. Dantas Silva<sup>22</sup>

Thaiane Araújo dos Santos<sup>23</sup>

Thamirys da Silva Heitor<sup>24</sup>

### INTRODUÇÃO

Na sociedade brasileira, existe o subjugamento e interiorização de pessoas de cor. Isso se dá a partir da construção do sistema capitalista em que vivemos, que, por si, já mostra características racistas como método para desvalorização e barateamento de mão de obra a partir de um manutenção sistêmico que ocorre desde o período colonial por meio de uma hierarquização estrutural étnica que foi base da maioria das sociedades latinas (WALLERSTEIN & BALIBAR, 1991; MOORE, 2007). Há, com essa construção social, a desvalorização do ser racializado como negro e indígena, não somente em lógicas trabalhistas, mas de maneira geral na sociedade, e nesta inclusa a estrutura educacional e acadêmica.

22 Dinah Rebeca Dantas Silva, mestranda no Programa de Pós-graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental (PPGPLAN - UDESC). Pesquisadora associada do NEAB (UDESC), integrante do grupo de estudos Georaça (UFPE) e colaboradora do ENPLAGEO (UFPE) e LABGEF (UDESC). Email: dinah.dantass@gmail.com

23 Thaiane Araújo dos Santos, discente do curso de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa, monitora de Redação do Projeto Graduação e bolsista de Apoio Acadêmico (PROGRAD) dos cursos de Ciências Sociais. Email: thaiane.santos@ufpe.br

24 Thamirys da Silva Heitor, discente do curso de Geografia - Licenciatura, bolsista do Núcleo ERER. E-mail: thamirys.heitor@ufpe.br

Na academia brasileira pode ser observada uma forte presença do epistemicídio, onde existe o apagamento e sombreamento de conhecimentos, saberes e seus processos, advindas de populações e pessoas de cor. Esses conhecimentos são tidos como não científicos e não confiáveis (SANTOS, 1994). Ao lado disso, temos a desvalorização de pesquisadores e pesquisadoras de cor e de suas produções. Esses pontos são escancarados nas universidades do país, contudo, estão sendo cada vez mais combatidos e, por meio de lutas e questionamentos, foi possível a delimitação de vagas em cursos federais de graduação, como ações afirmativas para a inclusão das populações racialmente desvalorizadas, bem como o destaque de vagas em programas de pós-graduação com regulamentação diferenciada em cada universidade. Entretanto, esse passo é ainda o começo, pois a presença dessas populações tem aumentado consideravelmente nas universidades, chegando, por exemplo, à um geral de 50,03% de negros em 2019 (IBGE), embora seja esse número seja menor em cursos de grande concorrência. De acordo com os mesmos estudos, no Brasil, 70,8% dos jovens entre 18 e 24 anos estão no ensino superior, ao passo que a mesma porcentagem de jovens negros dessa faixa etária é de 55,6%. Em outras palavras, ainda pouco está sendo feito para a permanência dessa população na graduação, que muito enfrenta na continuidade acadêmica.

No ambiente acadêmico da Geografia não vemos uma grande diferença em um apagamento do debate racial e de cientistas de cor. O epistemicídio do saber africano, negro e indígena, assim como o apagamento diário de pesquisas de autores e autoras que fazem parte das etnias citadas, se forma como estratégia do racismo e é escancarado, mesmo quando se tem as relações raciais como estabelecidas a partir do espaço - uma das dimensões principais da geografia- (SANTOS, 2007, 2009), há uma dificuldade em gerar e manter debates sobre o assunto, principalmente, por parte de docentes.

No caso da Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, não vemos grandes discrepâncias. Professores e professoras pouco trazem os debates em sala, pouco valorizam os debates do tipo levantados por alunos e, menos ainda, usam de bibliografia de pessoas racializadas, com exceção do clássico Milton Santos, o mais estudado geógrafo brasileiro. Percebendo essas inquietações e com o desenvolvimento do debate interno entre alunos de graduação das ciências geográficas houve a demanda de serem ouvidos e ouvidas e, mais ainda, de estudar e desenvolver sobre as pautas que relatariam também suas vivências diárias. Para isso, com a construção entre

estudantes de graduação do curso foi iniciado o Grupo de Estudos sobre Espaço Geográfico e Relações Étnico-Raciais (GEO-RAÇA), que, até o presente momento, com o nome de Coletivo de Estudos, há a presença, colaboração e ação de estudantes graduandos de outros cursos e de outras universidades, assim como pós-graduandos e professores de outras instituições.

Com o início do GEO-RAÇA em 2019, foram desenvolvidas atividades presenciais de acolhimento aos calouros e calouras negros e negras, palestras com professoras e professores convidados, a participação de eventos em escolas do estado e a realização de debates acadêmicos, nos quais pôde-se ter a experiência inicial de desenvolvimento acadêmico na universidade, centrada em pessoas negras e indígenas.

Com o advento da pandemia mundial do novo coronavírus e a paralisação integral de atividades presenciais nas universidades públicas e privadas, o grupo percebeu a necessidade de se reestruturar e reorganizar com a realidade momentânea e se viu inserido em práticas educacionais e acadêmicas voltadas para o ambiente virtual, onde, além de serem desenvolvidas palestras e estudos dessa maneira, ampliou-se de tal forma que foi possível o crescimento do GEO-RAÇA não só como grupo, mas como rede e como ideia.

## **PANDEMIA DO ANO DE 2020 E A NECESSIDADE DE NOVAS ESTRATÉGIAS NO ENSINO**

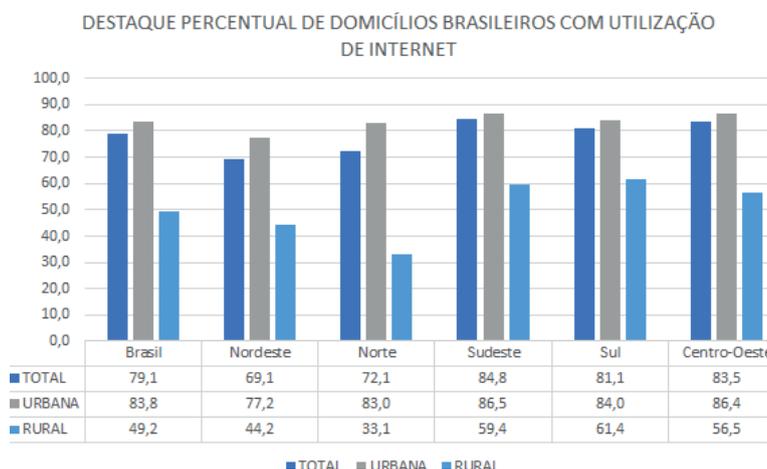
O primeiro caso de coronavírus no Brasil ocorreu no dia 26 de fevereiro de 2020. Esse dado foi divulgado pelo ministério da saúde através do site UNA-SUS. No mês seguinte, foi declarado estado de calamidade pública, então os estados brasileiros começaram a tomar medidas restritivas para que o covid-19 não se propagasse com tanta rapidez. Em Pernambuco, através do decreto N° 48.833, de 20 de março de 2020, o governo do estado declarou situação anormal, reiterando, assim, o “estado de calamidade pública”, que resultou no isolamento social, tendo consequências no âmbito político e econômico. Além disso, afetou o modo de se relacionar entre as pessoas e, certamente, o sistema educacional também.

A Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e cultura (UNESCO), constatou que, com o fechamento temporário das instituições, cerca de 70% da população estudantil do mundo foi

impactada. As Pessoas perderam o território das escolas, universidades, espaços de socialização etcetera, para colaborar com a prevenção de propagação do vírus. Logo, professores, educadores, coletivos, ONGs, grupos de estudos, entre outros, se viram com o desafio de buscar novas práticas pedagógicas.

Diante desse quadro, a internet passou a ser o veículo mais viável para a construção de novas formas de ensino, e com ele vieram mais debates desenvolvendo sobre o acesso -desigual- das populações à internet, visto mesmo em relação às diferentes regiões brasileiras. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra Contínua (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi detectado que em 2018, cerca de 79,01% dos domicílios brasileiros faziam uso da internet. Apesar disso, o Nordeste obteve uma porcentagem menor, com cerca de 69,1%, como destacado no Gráfico 1.

**GRÁFICO 1 - DESTAQUE PERCENTUAL DE DOMICÍLIOS BRASILEIROS COM UTILIZAÇÃO DE INTERNET.**



**FONTE:** Autoras, a partir de dados do IBGE (PNAD, 2018)

Juntando o acesso à internet ao isolamento social, a demanda por videoconferência aumentou, seja para reuniões formais ou informais. Pensando nisso, várias Universidades e escolas passaram a usar serviços de plataformas de comunicação por vídeo chamada, para manter e promover o contato educacional. Um exemplo é o *Google Meet*, antigo *Hangouts Meet*, que ultrapassou a marca de 50 milhões de instalações no sistema *Android*, no ano de 2020, de acordo com o *AppBrain*, site que analisa *downloads* e usos de aplicativos.

Com o conceito de educação ampliado, passou a ser discutido pelo grupo GEO-RAÇA - composto por estudantes de graduação e pós-graduação - quais práticas educativas poderiam ser adotadas pelo grupo para que continuasse unindo o viés político, educacional e social, pois “a prática educativa é uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa, etc.” (FREIRE, 2001, p. 34) todas as iniciativas como eventos, reuniões, pesquisas e ações pedagógicas tinham sido feitas de maneira presencial. As atividades realizadas teriam se mostrado de marcante engrandecimento e apoio para a população alvo, por isso não deveriam ser descontinuadas. No ano de 2019, por exemplo, foi construído um calendário para a semana da consciência negra, que contou com visitas a escolas, como podemos observar na imagem 1, rodas de diálogos e discussões sobre a importância e discussão sobre a importância e dificuldades na aplicação da Lei 10.639. Mesmo no ano do início da pandemia mundial, 2020, pouco antes do período de isolamento, foi ainda realizado um evento de acolhimento de estudantes de cor calouros da geografia (imagem 2), na Universidade Federal de Pernambuco, entusiasmando ainda a organização do grupo de não parar mesmo em períodos difíceis.

**IMAGEM 1 - AÇÃO PEDAGÓGICA PARA A SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA EM 2019 EM ESCOLA ESTADUAL EM RECIFE**



**FONTE:** Arquivo GEO-RAÇA.



**|ACOLHIMENTO GEO-RAÇA|**  
**2020**

**104 de março**

**09H-12H |**

- Apresentações e Abertura;
- Cinedebate:
  - "Negro nos Espaços Públicos" por Marco Antônio Fera (6'35");
  - Entrevista para o "Amazônia Resiste" com Sônia Guajajara (6'30").
- Cartografia do Aconchego: Ação dinâmica geográfica em grupo;

**14H-17H |**

- Campo pela Comunidade de Sete Mocambos (Entorno do bairro da Várzea);
- Encontro em frente ao CFCH.

**-O Poder de Ocupar-**  
**|Auditório do 5º andar - CFCH (UFPE)**



FONTE: Arquivo GEO-RAÇA.

Para encarar o desafio de adaptação das atividades presenciais para o modo virtual, aconteceu um encontro com os membros do GEO-RAÇA, onde foram compartilhadas experiências pessoais quando várias pessoas ao redor do mundo estavam isoladas. Observou-se uma série de dados sobre a população negra, indígena, quilombola e periférica, como a de falta de investimentos e ações básicas governamentais, tendo em vista que o COVID-19 traria grandes consequências para essa parte da população. Foi pontuado que a primeira morte por coronavírus no Brasil foi de uma empregada doméstica negra, colocando novamente nos holofotes o enorme abismo social existente no país e o local invisibilizado da população subalternizada.

Por fim, coletivamente, ficou decidido que as novas formas pedagógicas seriam por meio de seminários temáticos, *lives*, palestras e encontros para discussões de texto, via *Google Meet*, *Skype* e *Instagram*.

## MATERIAIS E MÉTODOS PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL À DISTÂNCIA

Em meio ao contexto pandêmico muitas inquietações surgiram no grupo: dar uma pausa nas atividades ou continuar? Continuar era urgente, tendo em vista os acontecimentos fatídicos que ocorreram em 2020: a morte de George Floyd, nos EUA, que culminou em diversos protestos espalhados pelo mundo (imagem 3), e, no Brasil, o contínuo genocídio da população preta, com o caso dos meninos Miguel, João Pedro e das primas Emilly e Rebecca. Parar as atividades, de fato, nunca foi uma opção, pois o racismo continuava e continua fazendo vítimas.

IMAGEM 3- PROTESTOS EM SÃO PAULO COMO PARTE DAS ONDAS DE PROTESTOS MUNDIAIS EM 2020 (14 JUN. 2020)



FOTO: Marcello Zambrana/Agif - Agência de Fotografia/Estadão Conteúdo, 2020.

As atividades foram adaptadas para o formato virtual. As ferramentas utilizadas foram Skype e *Google Meet*, para encontros de debate e organização interna do grupo, *Whatsapp* e *Instagram*, para divulgação dos eventos. As redes sociais tornaram-se os recursos pedagógicos mais viáveis e acessíveis dentro das possibilidades e das realidades dos participantes. Além de ser um meio de divulgação para os eventos, o Instagram possibilitou democratizar o compartilhamento dos conhecimentos apreendidos nos seminários através de discussões e palestras ao vivo. O planejamento

mensal de cada eixo acontecia por meio de chamadas no *Skype*. A fim de organizar melhor a programação, houve a divisão da coordenação em dois grupos: coordenação de comunicação e coordenação acadêmica. O primeiro ficou responsável pela divulgação dos eventos no *Instagram* e *Whatsapp* e pela administração do perfil do GEO-RAÇA nas redes sociais, bem como concretizar e fazer novas redes por meio dessas plataformas. O segundo grupo, pela escolha dos textos-base que seriam utilizados nos seminários temáticos e organização da estrutura e sequência adequada dos debates. A abertura das atividades aconteceu poucos dias após o início da quarentena, em março de 2020. O primeiro eixo teve como tema *A posição geográfica das populações racializadas nas sociedades coloniais* (Imagem 4). No primeiro encontro, houve uma palestra ao vivo no *Instagram*, no dia 21 de março, exatamente no Dia Internacional contra a Discriminação Racial. Com a participação do professor Dr. Aiala Colares Couto (UFPA) da Ma. Cecília Godoi, cientista social, consultora de conteúdo e mestra em educação, e com a mediação de Adalberto Mota, mestrando em Geografia e participante do coletivo, foram tecidos alguns diálogos e discussões sobre a importância daquele dia tão importante e sobre o legado de Mariele Franco para implementação, concretização e continuidade das lutas e debates propostos pelo grupo. O segundo encontro do Eixo I foi conduzido pelo *Google Meet*. Coletivamente, foi discutido o capítulo *O negro e a linguagem* do livro *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon (1952). Todos os participantes expressaram o seu ponto de vista a partir de suas vivências enquanto pessoas racializadas a respeito do que foi proposto pelo autor sobre o negro e a linguagem.

A experiência do primeiro encontro foi balizadora para que o grupo continuasse a sua empreitada. Apesar do momento fragilizado provocado por uma pandemia global, o primeiro seminário temático foi bastante exitoso e enriquecedor, incluindo novas pessoas ao debate, de dentro e fora da universidade de origem do grupo. A construção de ideias em conjunto, a troca de experiências e o exercício de um saber para além de acadêmico, proporcionou acolhimento e apontou diversos caminhos que poderiam ser seguidos de ali em diante.

## SEMINÁRIO TEMÁTICO GEO-RAÇA

### EIXO I - A POSIÇÃO GEOGRÁFICA DAS POPULAÇÕES RACIALIZADAS N A S SOCIEDADES P Ó S COLONIAIS

**21MAR DIA INTERNACIONAL CONTRA A DISCRIMINAÇÃO**

**16H-18H RACIAL: MARIELLE, PRESENTE!**

**-LIVE/PALESTRA SOBRE VIOLÊNCIA COMO RACISMO  
ESTRUTURAL** (TRANSMISSÃO AO VIVO PELO INSTAGRAM @GEORACA.UFPE)

CONVIDADXS:

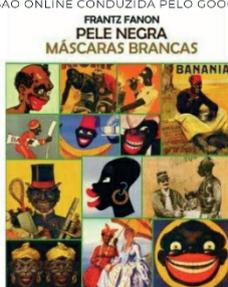
- PROF. DR. AIALA COLARES COUTO (PROFESSOR DA UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ)

- MA. CECÍLIA GODOI (CIENTISTA SOCIAL, MESTRA EM EDUCAÇÃO E  
CONSULTORA DE CONTEÚDO)

MEDIAÇÃO: ADALBERTO MOTA (MESTRANDO UFPE)

**26MAR DISCUSSÃO COLETIVA SOBRE A INTRODUÇÃO E  
16H-18H CAP. 01 DO LIVRO "PELE NEGRA, MÁSCARAS  
BRANCAS" (FANON, 1952)**

(DISCUSSÃO ONLINE CONDUZIDA PELO GOOGLE HANGOUTS)



@GEORACA.UFPE

**FONTE:** Acervo do GEO-RAÇA

No Eixo II: “Globalização e escalas de subalternidades das populações racializadas pós-coloniais”, foram realizados 03 (três) encontros. No primeiro, houve uma reunião para discutir o livro “Por outra globalização: do pensamento único à consciência universal”. A discussão foi on-line e aconteceu por meio do *Skype*. Seguindo a linha do Eixo I, os participantes trouxeram suas contribuições epistemológicas e suas vivências para fomentar o debate. Como exercício, foi proposto que cada um trouxesse na reunião seguinte uma imagem ou foto que representasse as diferentes perspectivas e realidades de globalização de cada participante. Por último, foi realizada uma *live*, mediada por Dinah R. Dantas Silva, mestranda em Planejamento Territorial e integrante do coletivo, a fim de ampliar as reflexões compartilhadas nos encontros anteriores.

Objetivando ampliar os debates por meio de outras linguagens, foi realizado um cine debate no *Google Meet*, em junho de 2020 (Imagem 5). O filme, que serviu como texto-base para a discussão, foi “Faça a coisa certa”, 1989, do premiado diretor Spike Lee. Nesse momento, em todo o mundo, o movimento “*Black Lives Matter*” instigou milhares de pessoas para irem às ruas protestar contra a violência policial e o genocídio dos negros em diáspora nas américas.

IMAGEM 5- CARTAZ DE DIVULGAÇÃO PARA O CINEDEBATE (JUNHO/2020)



FONTE: Acervo do GEO-RAÇA.

Ainda no mês de junho, a fim de alargar ainda mais as discussões sobre ocupação e estadia das pessoas racializadas, o tema escolhido para o Eixo III foi “A diáspora geográfica do ser racializado da América Latina”. O grupo, mediado por Guilherme Francisco, bacharelado em Geografia (UFPE), teceu ideias sobre o “A cartografia da diáspora África-Brasil”, escrito por Rafael Sanzio Araújo dos Anjos.

Além disso, como proposta de atividade prática, houve um encontro via *Skype* para que os participantes compartilhassem vídeos, imagens, poemas, músicas etc., de acordo com as reflexões construídas em conjunto na reunião anterior. Por conseguinte, uma palestra no Instagram, conduzida pelos professores Kelane de Oliveira (UFPE) e Rosemberg Ferracini (UFTO), como observamos na imagem 6.

IMAGEM 6- CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DE PALESTRA TEMÁTICA (JUNHO/2020)

**PALESTRA TEMÁTICA:**  
**A Diáspora Geográfica Do Ser Racializado**  
**Na América Latina.**

22 de Junho, às 17h. Live pelo instagram  
@georaca.ufpe

**Prof.ª Kelane Oliveira.**

Professora De Geografia, Licenciada Pela UFPE. Pesquisadora Inquieta Com As Questões Etnicorraciais Na Geografia. Colaboradora Na Construção Da Disciplina Geografia Africana da UFPE. Membro do Núcleo MIGRA (UFPE). Especialização Em Educação e Seus Novos Paradigmas pela PUCRS. Professora Da Rede Estadual De Ensino De PE. Professora Tutora EAD Do IFPE.

**Prof. Dr. Rosemberg Ferracini**

Professor Adjunto na Universidade Federal do Tocantins no curso de Geografia e Pós-Graduação. Doutorado em Geografia pela USP, com ênfase na Geografia escolar. Atua no ensino e pesquisa na área de Geografia, História e Pedagogia: Ensino de África, Africanidades, Étnico-Racial, com ênfase na Formação de Professor, Metodologia e Prática de Ensino, Currículo e Didática

**GEO-RAÇA**

FONTE: Acervo do GEO-RAÇA

No mês seguinte, as atividades foram voltadas para o Dia da Mulher Afro-latinoamericana e caribenha. No Eixo IV: Empoderamento: um corpo político no mundo, a obra *Empoderamento*, da autora Joice Berth, foi escolhida para ser utilizada como texto-base dos debates. Diferente dos outros momentos, houve apenas um seminário para que os participantes tivessem mais tempo para realizar a leitura integral do livro. O seminário, mediado por Thaianne Araújo, estudante de Letras (UFPE) e integrante do coletivo, gerou diversos diálogos a respeito do caráter coletivo do conceito de empoderamento.

Em setembro, o Eixo V: Produção do Espaço, regionalização, segregação socioespacial e racismo ambiental foi o último eixo dos seminários temáticos do grupo do ano de 2020. Mediado por Dinah Dantas, integrante e mestranda em Planejamento Territorial (UDESC), o texto “Ambiente e justiça: a utilidade do conceito de racismo ambiental no contexto brasileiro”, de Lays Helena Paes e Silva. As reflexões quanto ao movimento de expansão territorial e as desigualdades sociais relacionadas à ocupação dos espaços geográficos. No segundo e último encontro do eixo, os participantes compartilharam produções artísticas que dialogassem com o texto-base.

Por último, em novembro, o GEO-RAÇA uniu-se a outros grupos de estudos sobre relações-étnico raciais para realizar um evento sobre o dia da consciência negra. O objetivo da coligação entre os grupos era de fortalecer e amplificar as nossas vozes. Além das mesas de debates do evento, algumas publicações de textos sobre pautas raciais foram publicadas no *Instagram*.

## CONSIDERAÇÕES

Como foi possível observar, muito foi feito pelo grupo de estudos, mesmo em época de isolamento social. O GEO-RAÇA em si, com uma forte força movente de vontade de mudança da realidade do e da jovem universitária em contexto social de subalternização, foi capaz de idealizar e trazer à prática diversas atividades impactantes para o Departamento de Ciências Geográficas da UFPE com atividades efetivadas presencialmente e, também para outros departamentos, universidades e até mesmo formando redes com escolas do Governo do Estado de Pernambuco. Com a necessidade de implementação de métodos digitais para a continuação das atividades devido à pandemia mundial do COVID-19, houve a implementação de práticas que puderam ser realizadas e acompanhadas à distância.

As atividades realizadas de maneira virtual foram uma boa continuação das anteriormente realizadas, pois foi possível o mantimento de relações entre os estudantes do curso com as feitura do grupo, de uma maneira a permitir a continuidade do aprendizado mesmo em contexto de distanciamento. O GEO-RAÇA pôde experimentar novas práticas pedagógicas, trocando conhecimento com pessoas de todo o Brasil, e, para além de socializar experiências acadêmicas, foram socializadas experiências pessoais, resultando em uma rede

de apoio, afeto e solidariedade, que se transformou em um grande quilombo, fazendo ecoar a potência negra e indígena.

A partir de tais experiências foi possível observar o impacto do grupo, e assim afirmar sua importância em dinâmicas futuras para a comunidade acadêmica de cor, onde se pretende realizar novas atividades dos tipos das já realizadas anteriormente e também preparar caminhos para descobrir novas dinâmicas e práticas para a universidade e comunidades recifenses.

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, Rafael Sanzio dos. **Cartografia da Diáspora África-Brasil**. Revista da ANDEPE, João Pessoa, 2011. v.7, n.01
- ARTES, Amélia; OLIVEIRA, Danielle. **O Que Mudou para a População Negra no Acesso à Educação Brasileira? Quais os (Novos) Desafios?** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 11, n. Ed. Especi, p. 32-64, maio 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/682>. Acesso em: 06 mar. 2021.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Luta Antirracista na Educação: o Movimento De Pesquisadores Negros E Pesquisadoras Negras - Anotações De Viagem**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 5, n. 11, p. 119-130, out. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/192>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- COROVÍRUS: brasil confirma o primeiro caso da doença**. UNASUS, 27 fev. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- DECRETO Nº48809** de 14/03/2020. LEGIS WEB. 14 mar. 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391248>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- EDUCA IBGE. **USO de internet, televisão e celular no Brasil**. Jovens. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/>

materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html. Acesso em: 1 fev. 2021.

**EDUCAÇÃO: da interrupção à recuperação.** UNESCO. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 13 fev. 2021

EISHIMA, Rubens. **Google meet ultrapassa a marca de 50 milhões de instalações no Android.** CANALTECH. 18 maio, 2020. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/canaltech.com.br/amp/apps/google-meet-ultrapassa-a-marca-de-50-milhoes-de-instalacoes-no-android-165031/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

**FAÇA a coisa certa.** Direção de Spike Lee. EUA: 40 Acres & a Mule Filmworks, 1989. MP4 (120min).

FLEURI, Reinaldo Matias. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional.** Educação & Sociedade [Internet]. 2006;27(95):495-520. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313711009>. Acesso em: 23 de jan. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias.; BITENCOURT, S.M.; SCHUCMAN, L.V. **A questão da diferença na educação: para além da diversidade.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/sexoesespeciais/reinaldofleuri.doc>. Acesso em: 23 de jan. 2021.

FRANTZ, Fanon. **Pele Negras, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Bahia: Edufba; 2008. 194 p.

FREIRE, Gilberto. **Política e Educação.** 5ª edição. São Paulo: Cortez; 2001.

MARTINS, Vivian, ALMEIDA, Joelma. **Educação Em Tempos De Pandemia No Brasil: saberesfazer es escolares em exposição nas redes.** Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro. 2020.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: Novas bases epistemológicas para entender o racismo.** Mazza Edições, Belo Horizonte, 2007.

MOREIRA, J. António, HENRIQUES, Susana, BARROS, Daniela Melaré

- Vieira. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.** Porto Belo, Dialogia. 2020. 34, 351-364
- PAES E SILVA, L.H. **Ambiente e justiça: a utilidade do conceito de racismo ambiental no contexto brasileiro.** e-cadernos ces [Online], Coimbra, v.17, p. 85-111, set. 2012. Disponível em: <http://eces.revues.org/1123>. Acesso em: 04 mar. 2021.
- PASSOS, Joana Célia; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **O Impacto Das Ações Afirmativas No Currículo Acadêmico Do Ensino Superior Brasileiro.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 8, n. 19, p. 08-33, jun. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/23>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- RODRIGUES, Vera; SITO, Luanda. **“Eu, Cientista?!”: Trajetórias negras e ações afirmativas na UFRGS.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 11, n. Ed. Especi, p. 207-230, maio 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/690>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- ROQUE, Zuleika Stefânia Sabino. Apresentação | Caderno Temático: **“Saber-fazer em Ciências & Tecnologias - Trajetórias Afrodiaspóricas”.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 11, n. Ed. Especi, p. 4-7, dez. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/820>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- RONDINI, Carina Alexandra, Pedro, Ketilin Mayra, & Duarte, Cláudia dos Santos. **Pandemia do Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: Mudanças na práxis docente.** Interfaces Científicas - Educação, Aracaju. 2020. 10(1), 41-57.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade.** Edições Afrontamento, Porto, 1994.
- SANTOS, Renato Emerson dos. **O ensino de Geografia e as relações raciais: reflexões a partir da Lei n.º 10.639.** In: Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil. Autêntica, Belo Horizonte, 2007.
- SANTOS, Renato Emerson dos. **Rediscutindo o ensino de**

- geografia:** temas da Lei n.º 10.639. CEAP, Rio de Janeiro, 2009.
- SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, políticas de ação afirmativa e educação: algumas considerações** (GT21). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPED, 2002.
- VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **A Cor das Cotas nas Universidades Brasileiras: Ação afirmativa, raça e sobrerrepresentação de grupos sociais no ensino superior**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 7, n. 17, p. 23-44, out. 2015. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/69>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- WALLERSTEIN, Immanuel; BALIBAR, Etienne. **Raza, Nación y Clase**. Indra Comunicación, Santander, 1991. (p. 48-60)

*Título* As práticas educativas da formação e ação dos grupos de estudos étnico-raciais

*Autoria* Ana Cláudia Rodrigues da Silva, Maria da Conceição dos Reis (ORGS.)

*Formato* E-book (PDF)

*Tipografia* Open Sans (texto) Open Sans (títulos)

*Desenvolvimento* Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE  
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397  
E-mail: [editora@ufpe.br](mailto:editora@ufpe.br) | Site: [www.editora.ufpe.br](http://www.editora.ufpe.br)



**PROGRAD**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO