

# TÓPICOS EM EDUCAÇÃO



# AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

Organizador  
Jader Luís da Silveira



# TÓPICOS EM EDUCAÇÃO



# AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

Organizador  
Jader Luís da Silveira

Editora  
**REALCONHECER**

© 2021 – Editora Real Conhecer

[editora.realconhecer.com.br](http://editora.realconhecer.com.br)

realconhecer@gmail.com

**Editor Chefe e Organizador:** Jader Luís da Silveira

**Editores e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/Real Conhecer

**Revisão:** Respective autores dos artigos

### **Conselho Editorial**

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Érica dos Santos Carvalho, Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587t Silveira, Jader Luís da  
Tópicos em Educação: As Relações Étnico-Raciais / Jader Luís da Silveira. – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2021. 74 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84525-01-6

DOI: 10.5281/zenodo.5546452

1. Educação. 2. Relações. 3. Étnico. 4. Raciais. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 305.8

CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[editora.realconhecer.com.br](http://editora.realconhecer.com.br)  
[realconhecer@gmail.com](mailto:realconhecer@gmail.com)

Formiga - MG


Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>





**AUTORES**

**ANDRÉIA REGINA SILVA CABRAL LIBÓRIO  
CELIA REGINA FERREIRA SILVA  
JOSÉ LUIZ XAVIER FILHO  
LIGIANE OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA  
MARIA APARECIDA CUSTÓDIO MARCOLINO  
MARINA GRAZIELA FELDMANN  
MARLENE COSTA CAMPOS  
PAULO SÉRGIO CANTANHEIDE FERREIRA  
VALDINA DE OLIVEIRWA SOUZA**



## APRESENTAÇÃO

A Educação das Relações Étnico-raciais configura-se como uma ação educacional de atendimento direto à demanda da população afrodescendente, por meio da oferta de políticas de ações afirmativas e pedagógicas inscritas na Educação Básica. Pode, ainda, ser entendida como políticas de reparações, reconhecimento e valorização da história do povo negro, cultura e identidade associadas ao contexto de aprendizagem escolar.

Esse serviço é composto por proposição de conteúdo curricular de abrangência das dimensões históricas, sociais e antropológicas inerentes à realidade brasileira, através de ações de reformulação pedagógica que possam ressignificar o processo de aprendizagem dos estudantes, sobretudo da população negra, por meio do reconhecimento identitário e da valorização sociocultural. No âmbito social, a Educação das Relações Étnico-raciais atua como estratégia de combate ao racismo e às violências de caráter epistemológico.


Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Esta obra “Tópicos em Educação: As Relações Étnico-Raciais” conta com trabalhos científicos da área de Educação, especialmente aplicada as temáticas das relações étnico-raciais aliadas as boas práticas docentes, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> <b>A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> <b>Andréia Regina Silva Cabral Libório; Marina Graziela Feldmann; Maria Aparecida Custódio Marcolino</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo 2</b> <b>INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NEGRA NAS MÍDIAS BRASILEIRA: QUANDO A NECROPOLÍTICA SE TORNA EXPLÍCITA</b> <b>Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira</b>	<b>23</b>
<b>Capítulo 3</b> <b>A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES RACIAIS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR</b> <b>Ligiane Oliveira dos Santos Souza; Valdina de Oliveirwa Souza; Celia Regina Ferreira Silva; Marlene Costa Campos</b>	<b>39</b>
<b>Capítulo 4</b> <b>EDUCAÇÃO BÁSICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DENTRO DA SALA DE AULA: REPRESENTATIVIDADE, CULTURA E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS</b> <b>José Luiz Xavier Filho</b>	<b>53</b>
<b>Biografias</b> <b>CURRÍCULOS DOS AUTORES</b>	<b>70</b>





*Capítulo 1*

**A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO  
ESCOLAR QUILOMBOLA NO  
CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

**Andréia Regina Silva Cabral Libório**

**Marina Graziela Feldmann**

**Maria Aparecida Custódio Marcolino**





## A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES<sup>1</sup>

**Andréia Regina Silva Cabral Libório**

*Mestra em Ensino de Ciências e Matemática – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP; Pedagoga do IFSP Campus Registro; Doutoranda em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP; E-mail: [andreia.rsc20@gmail.com](mailto:andreia.rsc20@gmail.com)*

**Marina Graziela Feldmann**

*Doutora em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP; Professora Titular da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Líder do Grupo de Pesquisa(CNPq) Formação de Professores e Cotidiano Escolar. E-mail: [feldmnn@uol.com.br](mailto:feldmnn@uol.com.br)*

**Maria Aparecida Custódio Marcolino**

*Mestra em Educação Currículo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP; Doutoranda em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP; E-mail: [mariacustodio.irma@hotmail.com](mailto:mariacustodio.irma@hotmail.com)*

**Resumo:** O presente artigo apresenta reflexões acerca da valorização, presença da Educação Escolar Quilombola como modalidade de Educação e da cultura dos povos quilombolas no currículo de formação de professores. Parte da seguinte problemática: Como a Educação Escolar Quilombola é abordada na proposta de construção de currículo em uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? O objetivo consistiu em analisar os perfis do egresso e objetivos de uma proposta de currículo de referência dos Cursos de Licenciatura e de Formação Pedagógica dessa Instituição de Ensino. A metodologia é de abordagem qualitativa e utilizou-se a análise de documentos e legislações. Como referenciais teóricos buscamos as contribuições de autores como: Sacristán (2008, 2017); Freire (2004); Chizzotti (2014); Feldmann (2009); Arroyo (2011); Silva (2016); Ponce (2018); Saul e Saul A. (2018) entre outros. Evidenciou-se que a Educação Escolar Quilombola não é

---

<sup>1</sup> O artigo original foi publicado 2021-01-27 no v. 1 n. 5 (2021): Anais do III Congresso Internacional e V Nacional Africanidades e Brasilidades em Educação /GT 2- Africanidades e Brasilidades em Educação e Relações Étnico-raciais. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cnafricab/article/view/34090>

contemplada nas propostas de currículo de referência dos cursos de licenciatura e de formação pedagógica analisados, além disso, há ausência da presença da cultura dos povos quilombolas e o reconhecimento desses como sujeitos históricos que contribuíram e contribuem para a construção de uma sociedade plural. Faz-se indispensável adentrar nos conhecimentos à respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, bem como, destaca-se a necessidade da inserção dessa cultura nos cursos de formação de professores e para àqueles os formam, de modo a construir-se um currículo que valorize esses aspectos e sejam colocados efetivamente em prática.

**Palavras chave:** Educação Escolar Quilombola; Currículo de Formação de Professores; Cultura.

**Abstract:** This article presents reflections on the valorization, presence of Quilombola School Education as a modality of Education and the culture of Quilombola peoples in the teacher training curriculum. It starts from the following issue: How is Quilombola School Education addressed in the proposal for the construction of a curriculum in an Institution of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education? The objective was to analyze the profiles of the graduates and the objectives of a proposal for a reference curriculum for the Undergraduate and Pedagogical Training Courses of this Educational Institution. The methodology uses a qualitative approach and the analysis of documents and legislation was used. As theoretical references we seek the contributions of authors such as: Sacristán (2008, 2017); Freire (2004); Chizzotti (2014); Feldmann (2009); Arroyo (2011); Silva (2016); Ponce (2018); Saul and Saul A. (2018) among others. It was evident that Quilombola School Education is not included in the reference curriculum proposals of the licensure and pedagogical training courses analyzed, in addition, there is an absence of the presence of the culture of the quilombola peoples and the recognition of these as historical subjects who contributed and contribute for the construction of a plural society. It is essential to get into the knowledge about the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education, as well as the need to insert this culture in teacher training courses and for those who train them, in order to build a curriculum that values these aspects and are effectively put into practice.

**Keywords:** Quilombola School Education; Teacher Training Curriculum; Culture.

## 1. Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQs), foi aprovada pela Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, esse foi um marco legal de suma importância, porque reconheceu à Educação Escolar Quilombola (EEQ) como uma modalidade da educação, fruto de uma luta do movimento negro e quilombola.

Antes do referido documento, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico- Raciais (DCNERERs) já especificavam que no ensino de História Afro-Brasileira seria preciso incluir a **história dos quilombos**:

[...] a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (BRASIL, 2004, p. 21).

E incorporada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEBs) por meio do no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010, cujos documentos a Educação Escolar Quilombola é constituída como uma modalidade da Educação Básica e que requer uma pedagogia própria.

Partimos neste estudo, da seguinte problematização: Como a Educação Escolar Quilombola é abordada em uma proposta de construção de currículo em uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? E como objetivo buscou-se analisar os perfis do egresso e objetivos das propostas curriculares em construção, no que se refere a temática em questão.

Nesse sentido, buscou-se na análise de uma proposta de construção curricular de referência em uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica, verificar como a Educação Escolar Quilombola está abordada a partir da construção do perfil de egresso, objetivos gerais e específicos nos cursos de formação inicial de professores e de formação pedagógica. Utilizou-se como metodologia, a abordagem qualitativa e análise de documentos atinentes e legislações pertinentes. A abordagem qualitativa de acordo com Chizzotti (2003, p. 229) cria “um campo amplo de debates, sobre o estatuto da pesquisa”.

## **2. Percepções sobre currículo**

Para além das teorias críticas do currículo que discutem as lutas de classes, Silva (2016) aborda as teorias pós-críticas que apresenta um olhar para o aluno, valoriza sua identidade e possibilita assim a formação de cidadãos para convivência com os outros, respeitando as culturas e as diversidades.



Sendo assim, o currículo norteia as teorias e práticas educacionais, aponta caminhos para “o ensinar”, “para que ensinar” e “como ensinar”, para uma aprendizagem de qualidade para todos indivíduos, e que também possibilite a transformação da realidade.

De acordo com Sacristán (2017) o currículo é um projeto de cultura e de socialização, nesse sentido, está ligado às culturas e à sociedade e, deve envolver todos os sujeitos em sua construção. Diante desta perspectiva, entende-se que o currículo deve ser democrático para transformar as pessoas e a sociedade, porém na prática, ainda deixa a desejar em relação as aspectos das culturas, embora existam as determinações legais como as DCNEEQs, dentre outras, que apontam para a valorização da cultura dos povos quilombolas no âmbito do currículo, perpassando por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assim como, na formação de professores.

Ponce (2018, p. 789) tece contribuições relevantes quanto aos desafios do currículo na escola pública Brasileira. Expressa que “tomar a vida escolar nas mãos é tarefa de educadores e de todos os democratas [...]”. Percebe-se assim, o quanto a educação é importante e precisa ser valorizada em seus avanços e, também é necessária a luta constante para a superação das desigualdades sociais e opressoras, na busca de uma justiça curricular e de uma sociedade mais justa.

Para ampliar a reflexão, trazemos a lume o que a autora destaca a respeito do direito de todos à educação de qualidade, o qual:

[...] tem sido proclamado por diferentes organizações “partidárias e não”, “democráticas e não”, “bem-intencionadas em relação à superação das desigualdades e ao respeito à diversidade e não”. “Direito de todos à educação de qualidade” é uma expressão que contém conceitos difusos, entre eles as palavras “todos” e “qualidade”. Ela gera práticas escolares e propostas curriculares das mais diversas (nenhuma neutra!). Ela se apresenta como um discurso amplamente aceito e, apesar das contradições, expressa uma importante conquista. Assim, compreender as intencionalidades presentes nas diferentes formas de entender a expressão é uma necessidade para aprofundar as conquistas (PONCE, 2018, p.789).

Atualmente, compreende-se que nossa sociedade passa por uma grande carência de um bem-estar social, porque os traços do capitalismo ainda predominam,

portanto a escola é o espaço para formar cidadãos críticos e comprometidos com o País e, com responsabilidade social.

É imprescindível o que Saul e Saul, A. (2018), salientam referente ao currículo nas últimas décadas por meio da obra de Paulo Freire, a importância desse relacionar-se com a questão da formação humana, e com qual educação almeja-se para a construção de uma sociedade melhor. Tanto a teoria quanto a prática devem estar inseridas em currículo transformador, imbuído de perspectivas solidárias, porém cada dia que passa a desigualdade aumenta e se opõe à dignidade humana. Por intermédio dos ditos de Freire (2004) enfatizam-se para uma prática pedagógica em contraponto a uma mente ingênua, a inclusão de um ambiente democrático, em que a escola precisa permitir a formação crítica.

Todavia, muitas práticas curriculares encontram-se fragmentadas e com uma visão hierárquica e eurocêntrica. Assim, salienta Arroyo (2011) que o currículo constitui-se como territórios de disputas políticas.

Nesse mesmo, sentido Feldmann (2009, p. 73) situa a concepção de currículo a qual compreende-se como uma “construção epistemológica e social do conhecimento [...]” que se concretiza nos espaços educativos e perpassa por tensões, lutas e disputas no campo de construção dos saberes.

## **2. Acolhimento das diversidades: um caminho para a justiça curricular**

A educação na contemporaneidade se encontra com novos desafios, um deles refere-se ao acolhimento das diversidades dos indivíduos no ambiente escolar. Sacristán (2008) pondera que a diversidade sempre esteve e estará presente no contexto educacional e esta deve ser valorizada na prática curricular. E que as intencionalidades revelam-se nas práticas por meio de significados da diversidade e diferença que possibilita reformulá-las para a tomada de decisão e de forma mais reflexiva. As circunstâncias dos sujeitos são determinadas pela diversidade, como seres distintos e diferentes – dignos de respeito, e não há neutralidade na diferença.

O autor alerta que refletir acerca da diversidade é uma constante na história e pensamentos sobre a educação, em que proclama-se a universalidade do direito de

receber um ensino em condições de igualdade. Sendo assim, não é algo novo, e essa memória não deve perder-se. Deste modo, a diversidade e a desigualdade são consideradas como exteriorizações normais dos seres humanos, fatores sociais das culturas e de como os indivíduos respondem na educação escolar.

Portanto quando Sacristán (2008, p. 15) ressalta que “a diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal como a própria vida”. Essa expressão é bastante relevante, porque é preciso aprender a conviver, trabalhar com e acolher a diversidade nas suas mais diversas facetas. Dentro das escolas há heterogeneidade, algo que distingue cada indivíduo como único, singular em seus aspectos: biológico, psicológico, social e cultural, enfim cada ser constitui-se em sua particularidade. Porém essas peculiaridades, por vezes são ignoradas nas discussões, nas práticas cotidianas e curriculares, é preciso portanto um novo olhar para as diversidades.

E nesse sentido, compreendemos que as questões relacionadas aos povos quilombolas, dentre outros povos, necessitam ser valorizados como elementos essenciais para a construção de uma justiça curricular e uma sociedade mais humana.

Enfatiza-se ainda por Sacristán (2008), que no âmbito escolar, a cadência socializadora coercitiva e da proposta de modelos “unívocos de cultura”, prevalecem mediante a necessidade de preservação e cultivo da individualidade. Reside dessa forma, uma das causas que contribui para que a diversidade seja considerada de forma simultânea como um problema e um desafio, pois pensar que a instituição escolar possa assumir toda a diversidade pode não ser realístico, devido a diversas questões complexas existentes.

Feldmann (2009) destaca o ato de “ensinar e de formar” com características individuais, porém esse envolve um trabalho coletivo. A ação do professor na escola se constrói a partir da relação e ação de outros professores, objetivos do sistema escolar e do projeto político pedagógico. Nesse sentido é necessário que a escola ressignifique seu tempo e espaço, como um ambiente formador de identidades dos sujeitos, de autonomia, formação para o respeito à pluralidade e diversidade, para criticidade e para a cidadania.



Ainda há prevalência de uma visão eurocêntrica nos currículos escolares e há desigualdade latente nas escolas. Sacristán (2017) destaca que o currículo é uma prática complexa, em que o conhecimento é difundido socialmente e o currículo reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que aderem com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade, elege-se deste modo, algumas culturas.

Acredita-se conforme as tessituras de Ponce (2018, p. 795 – grifos da autora) que só será possível um país justo quando alcançarmos os elementos imprescindíveis que expressam as três dimensões da justiça curricular a serem construídas no cotidiano escolar: o “**conhecimento**”, “[...] o **cuidado** com todos os sujeitos do currículo [...]” e à **convivência** escolar democrática e solidária [...]”, para a consolidação de “valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. À escola cabe, portanto, o cultivo de uma cultura de participação e de formação”.

Educar para e pela cidadania, constitui-se assim uma tarefa cotidiana da escola, a qual precisa valorizar nas práticas educativas a realidade do mundo atual, o professor por sua vez, precisa preparar-se e ter um olhar inclusivo, assim como acolher as diversidades em sala de aula e valorizar os conhecimentos que os estudantes chegam na escola, especialmente os culturais.

Acolher a diversidade é um desafio, mas pode-se ser alcançável conforme nos mostra Sacristán (2008), porém exige-se a construção e compreensão de uma “**pedagogia da complexidade**”, em que haja uma estrutura educativa que tenha a competência de ensinar com um elevado nível intelectual turmas heterogêneas, em todos os aspectos: **acadêmico, linguístico, racial, étnico e social**, utilizando-se de atividades criativas e desafiadoras. Para tanto, entende-se que há necessidade de uma prática transformadora nas escolas, na qual a prática articule-se com a realidade do aluno e o contexto da comunidade, bem como o reconhecimento das diversidades e culturas.

Michael Apple (2006) enfatiza que há uma necessidade de aderir às propostas atuais incorporando no currículo as realidades sociais, de modo que possam ser transformadas em eco de esperanças em meio a tantas injustiças existentes. Revela a preocupação em transformar as vidas das pessoas. Apple (2006) e Freire (2004)

salientam que é por meio do diálogo que os profissionais e os alunos crescem e se desenvolvem.

### 3. A Educação Escolar Quilombola: os perfis do egresso e objetivos dos Cursos de Licenciatura e Formação Pedagógica

Foi aprovada a Resolução Nº. 37 de 08 de maio de 2018, a qual autorizou a construção dos “Currículos de Referência” (CRs) para os cursos de Educação Básica e Superiores em uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Complementada pela Instrução Normativa (IN) nº 002/2019, que orienta a metodologia de trabalho dos CRs, desde a constituição de Grupos de Trabalho (GTs) à construção final do documento.

Nesse sentido foram elaborados inicialmente os perfis do egresso e os objetivos dos Cursos de Licenciatura e de Formação Pedagógica da referida Instituição.

Observaram-se nesse estudo, os elementos relacionados a categoria Educação Escolar e aos povos quilombolas, além disso, os aspectos relacionados à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e, se estão expressos nos documentos e em qual nível de profundez e articulação. Assim sendo, foram analisados os perfis do egresso e objetivos dos Cursos conforme apresentados no quadro a seguir:

**Quadro 3.1- Cursos de Licenciatura e Formação Pedagógica**

<b>Licenciaturas</b>	<b>Perfil do egresso</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Ciências Biológicas</b>	<b>Não faz menção</b>	<b>Não faz menção</b>
<b>Ciências Naturais</b>	<b>Não faz menção</b>	<b>Não faz menção</b>
<b>Física</b>	<b>Não faz menção</b>	<b>Não faz menção</b>
<b>Pedagogia</b>	<b>Não faz menção</b>	<b>Não faz menção</b>
<b>Letras</b>	<b>Não faz menção</b>	<b>Não faz menção</b>
<b>Geografia</b>	<b>Não faz menção</b>	<b>Não faz menção</b>
<b>Matemática</b>	<b>Não faz menção</b>	<b>Não faz menção</b>
<b>Química e Ciências Naturais com habilitação em Química</b>	<b>Não faz menção</b>	<b>Não faz menção</b>
<b>Formação Pedagógica</b>	<b>Perfil do egresso</b>	<b>Objetivos</b>

Formação pedagógica para graduados	Desenvolva propostas interdisciplinares, considerando contextos diversos, incluindo estudos [...] “quilombolas” [...] (INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO - REDE FEDERAL, 2020, s/p – grifo nosso).	Não faz menção
2 cursos – Formação pedagógica de docentes para a educação profissional de nível médio (modalidade a distância)	Não fazem menção	Não fazem menção

Fonte: As autoras (2020)

Embora a Instrução Normativa (IN) nº 002 de 14 de maio de 2019, que Estabelece Diretrizes para a elaboração dos Currículos de Referência dos cursos da Educação Básica e dos Cursos Superiores, tenha enfatizada a necessidade do olhar para a Educação Escolar Quilombola em seu Art. 5º como princípios norteadores dos CRs dessa Instituição:

- III. O trabalho como princípio educativo, considerado em suas dimensões ontológica, histórica e ético-política, integrado à ciência, à tecnologia e à *cultura*;
- IV. *Reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades*, por meio do compromisso institucional com as políticas de inclusão;
- V. Organização do conjunto de conhecimentos que assegure a abordagem de temáticas relacionadas à Educação em Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Escolar Indígena e *Educação Escolar Quilombola*;
- VI. Reconhecimento da diversidade de gênero e étnico –racial (IN nº 002, 2019, p. 4-5 – grifo nosso).

Foi possível evidenciar nos **nove** Cursos de Licenciaturas analisados, que não há previsão no **perfil do egresso** e nem nos **objetivos** da temática relacionadas à Educação Escolar Quilombola (EEQ) e aos povos e comunidades quilombolas. Além disso, observou-se a ausência das temáticas relacionadas à educação das relações étnico-raciais e aos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas.

Apesar de alguns dos cursos previrem no perfil do egresso menção a atuação do licenciado nas diferentes modalidades de educação, estes não especifica-as, de modo a possibilitar o conhecimento acerca das especificidades dessas, porém em sua grande maioria, não apresentam referência as modalidades de educação, principalmente referente à Educação Escolar Indígena e Educação Escolar



Quilombola. Ademais, quando há alguma referência à diversidade ou aspectos socioculturais, os remetem de forma superficial sem aprofundamento.

No tocante a um curso de formação pedagógica para graduados e os dois cursos de formação pedagógica para docentes na modalidade a distância, apenas o primeiro remete em seu perfil do egresso a menção “quilombolas”, porém nada consta nos objetivos em nem um dos cursos.

[...] Desenvolva propostas interdisciplinares, considerando contextos diversos, incluindo estudos sobre direitos humanos e diversidade, das relações étnico-raciais, afro-brasileiras, indígenas, *quilombolas*, ribeirinhas, educação do campo, educação de jovens e adultos, discussões de gênero, compreensão da educação nos sistemas hospitalar e para jovens e adultos em privação de liberdade [...] (INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO - REDE FEDERAL, 2020, s/p – grifo nosso).

Além disso, em todos os cursos há a ausência da presença dos marcos legais que orientam a temática da Educação Escolar Quilombola, bem como da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena como a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, dentre outras. As DCNEEQs enfatizam em seu Art. 49 em relação à política de formação de professores para atuação na Educação Básica que:

Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p 16).

Neste turno, Feldmann (2009) destaca a importância da formação de professores na contemporaneidade compreender o contexto social, político e cultural, o avanço tecnológico, as diversas culturas, povos e nações. E constituem-se como desafios: os conflitos, a pluralidade de significados do currículo e os diferentes conhecimentos atinentes à prática docente. Compreende-se assim, a necessidade de um olhar mais atento para a diversidade cultural, pois este pode ser um caminho para um currículo mais justo, para além de um cumprimento legal, de modo que a escola possa cumprir com a função social de formar pessoas mais humanas, críticas e autônomas e com

respeito as diferenças e as diversidades, principalmente a étnico-cultural dos povos quilombolas.

### **Considerações**

Percebeu-se por meio desse estudo que com relação aos cursos analisados, há insuficiência no que se refere a presença da Educação Escolar Quilombola como uma modalidade da Educação Básica. Faz-se necessário ainda, ampliar a concepção de humanização dos sujeitos quilombolas no currículo de formação de professores, de modo que vise uma formação para educação das relações étnico-raciais, que abranja a formação e a constituição da consciência humana para o respeito, o reconhecimento, a afirmação e a valorização da diversidade e do pertencimento étnico-cultural e dos sujeitos, principalmente o indígena e o quilombola. É importante destacar ainda, que o licenciado em Letras assim como os demais, necessitam estar preparados para o trabalho com as referidas temáticas, uma vez que, de acordo com a lei 11645/08 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LEI 9.394/96 (LDB), esses conteúdos serão ministrados no âmbito de todo currículo, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, além disso esses professores poderão atuar em escolas localizadas em comunidades quilombolas ou que atendam estudantes oriundos dessas.

Cabe salientar a importância de contemplar-se no perfil do egresso e objetivos dos Cursos, bem como em todo o currículo, aspectos importantes referenciando os povos e comunidades quilombolas, assim como a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de Educação, bem como outros temas. Embora a Resolução Nº 02/2015 de 1º de julho de 2015, fora revogada pela Base Nacional Comum (BNC) de formação de professores, que não apresenta a ênfase dessa temática como na resolução anterior: a ser contemplada “nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar” (BRASIL, 2015, p. 3), porém apenas no campo específico, destaca-se a importância de se desenvolvê-las no âmbito dos currículos, inclusive como uma forma de resistência e reafirmação desses sujeitos que são tão invisibilizados no currículo e nos processos educacionais. Outrossim, há outros documentos que balizam essa necessidade e relevância com relação ao tratamento da referida temática.

Ademais, enfatiza-se a necessidade de ampliação para uma concepção de formação de professores ancorada no reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e cultural, em que possam compreender-se os diferentes conhecimentos sobre os povos indígenas e quilombolas, essenciais para a construção cotidiana de uma educação antirracista e uma sociedade mais justa.

## Referências

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: vozes, 2011. 374p.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.1996.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.394%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20naciona](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.394%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20naciona)l. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em 25 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília/DF. 2004. Disponível em:

<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 25 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm) . Acesso em 25 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010* - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 25 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192) . 2012. Acesso em 25 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em:

<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. 2012. Acesso em 25 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília. 2013. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=3019](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=3019) . Acesso em 25. set 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em 25 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019*.

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes\\_nacionais\\_educacao\\_escolar\\_quilombola.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf) . Acesso em 25 set. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e os desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 16, número 002

Universidade do Minho Braga, Portugal pp. 221- 236.2003 Disponível em:

[http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa\\_Qualitativa\\_em\\_Ciencias\\_Sociais\\_e\\_Humanas\\_-\\_Evolucoes\\_e\\_Desafios\\_1\\_.pdf](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf). Acesso em: 25 set. 2020.



*INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 002, de 14 de maio de 2019.* Estabelece diretrizes para a elaboração dos Currículos de Referência dos cursos da Educação Básica (Técnicos de Nível Médio nas formas integrada, inclusive na Modalidade EJA, concomitante ou subsequente) e de Graduação (Licenciaturas, Tecnologias e Bacharelados) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em

[https://pre.ifsp.edu.br/index.php?option=com\\_weblinks&view=category&id=164&Itemid=549](https://pre.ifsp.edu.br/index.php?option=com_weblinks&view=category&id=164&Itemid=549) acesso em: 27 set. 2020.

FELDMANN, Maria Graziela (Org.). Formação de professores e cotidiano escolar. In. FELDMANN, Maria Graziela. *Formação de professores e a escola na contemporaneidade*. São Paulo. Editora Senac São Paulo, 2009. p. 71-81.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 38ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

*Resolução Nº. 37 de 08 de maio de 2018.* Aprova os currículos de referência do IFSP. Disponível em:

[https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2018/Resol\\_37\\_2018\\_Aprova--a--construo-de-curruculos--de-referencia-para-o-IFSP\\_08\\_05\\_2018.pdf](https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2018/Resol_37_2018_Aprova--a--construo-de-curruculos--de-referencia-para-o-IFSP_08_05_2018.pdf)

Acesso em: 27 set. 2020.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido. *Revista e-Curriculum*, vol, 16, p. 1142-1174, 2018. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/39550> . Acesso em 25 set. 2020.

SACRISTÁN, Gimeno José. A construção do discurso da diversidade e as suas práticas. IN. *Educação e Poder: abordagens crítica se pós-estruturais*.

PARASKEVA, João M. (Org.) 2008. p. 69-95.

SACRISTÁN, Gimeno José. *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017. 352 p.

SILVA, Tomaz Tadeus da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed; 8 reimp; Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2016. 156 p.



*Capítulo 2*

**INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA  
NEGRA NAS MÍDIAS  
BRASILEIRA: QUANDO A  
NECROPOLÍTICA SE TORNA  
EXPLÍCITA**

**Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira**



## INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NEGRA NAS MÍDIAS BRASILEIRA: QUANDO A NECROPOLÍTICA SE TORNA EXPLÍCITA

*Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira*

*UEG, Dr. em Educação, [frpaulop71@gmail.com](mailto:frpaulop71@gmail.com)*

**Resumo:** Este trabalho se desenvolve por meio da análise de acontecimentos, divulgados nas mídias brasileiras entre os anos 2019 e 2021, que culminaram na morte ou desaparecimento de crianças e adolescentes negros. Noticiados de forma isolada e efêmera pelos meios de comunicação, tais fatos tendem a ser naturalizados pela opinião pública. Abortados a partir do viés teórico da necropolítica eles revelam a consolidação de uma política de morte, em curso, na sociedade brasileira que busca naturalizar-se pela sua própria explicitação. Esse trabalho tem como finalidade trazer à baila o racismo, materializado na eliminação de adolescentes e crianças negras como uma das principais expressões da necropolítica à brasileira e alertar para o seu método de consolidação que explora o desenvolvimento do gosto e da admiração pelo grotesco como forma de legitimação.

**Palavras-Chave:** Juventude negra. Mídias. Racismo. Necropolítica.

**Abstract:** This work is developed through the analysis of events, published in the Brazilian media between the years 2019 and 2021, which culminated in the death or disappearance of black children and adolescents. Reported in an isolated and ephemeral way by the media, these facts tend to be naturalized by public opinion. Aborted from the theoretical bias of necropolitics, they reveal the consolidation of a death policy, in progress, in Brazilian society that seeks to become natural through its own explanation. This work aims to bring up racism, materialized in the elimination of black adolescents and children as one of the main expressions of Brazilian necropolitics and to alert to its consolidation method that explores the development of taste and admiration for the grotesque as a way of legitimation.

**Keywords:** Black youth; Media; Racism; Necropolitics.

### INTRODUÇÃO

A intuição motivadora desse trabalho surge em meados de 2020 por ocasião da morte do adolescente João Pedro. O fato provocou-me certa inquietação frente à suposta resignação da opinião pública brasileira diante dos frequentes anúncios de mortes de jovens negros nas mídias sociais do país. Isto porque o assassinato de



George Floyd<sup>2</sup>, que na ocasião mobilizou o mundo, aconteceu uma semana depois da morte desse estudante negro de 14 anos, ocorrida dentro de sua casa, durante uma ação conjunta das polícias federal e civil que buscavam cumprir dois mandatos de busca e apreensão contra líderes de uma facção criminosa em São Gonçalo no Rio de Janeiro. Diferentemente do assassinato de Floyd, a repercussão do caso João Pedro no Brasil foi relegada praticamente à invisibilidade (G1 RJ 19/05/2020)<sup>3</sup>.

Diante disso surgem duas perguntas, a primeira, por sinal, já bastante conhecida no meio discursivo brasileiro voltado para as questões étnico-raciais: por que a sociedade brasileira não consegue expressar a mesma indignação que os estadunidenses e outros povos manifestam frente aos crimes de racismo praticados pela polícia? O que existe em comum entre o caso João Pedro e as mortes de outras crianças e adolescentes negros que ocorreram em circunstâncias semelhante? Como fazer uma reflexão um pouco mais elaborada para responder a essas duas primeiras indagações, senão a simples submissão da coletividade a um juízo moral?

Tais questões impulsionaram-me a duas iniciativas, primeiramente a de adotar uma postura de observação e pesquisa frente às notícias vinculadas nos meios de comunicação brasileiros acerca da morte e desaparecimentos de crianças e adolescentes negros entre os anos 2019 e 2021. Depois, analisar as condições de possibilidade de encontrar resposta para tais indagações em uma herança colonial, marcada pelo terror da escravidão e que se faz onipresente na sociedade brasileira atual. Essa última postura aproximou-me da perspectiva teórica desenvolvida pelo filósofo e cientista político camaronês Achille Mbembé (2016), mormente, em sua análise do racismo como técnica de manutenção e legitimação do poder colonial, o que culminou na construção do conceito de necropolítica trabalhado pelo autor.

A tentativa de analisar os casos de mortes e desaparecimentos de crianças e adolescentes negros a partir das categorias apresentadas pelo autor, me fez chegar à proposição do presente trabalho a partir do seguinte objeto de pesquisa: investigar como as mortes precoces de crianças e adolescentes negros podem ser compreendidas como um desdobramento da necropolítica em curso na sociedade brasileira.

---

<sup>2</sup> Em junho de 2020 aconteceram intensas manifestações, em várias partes do mundo, contra o racismo nos Estados Unidos em decorrência da morte de um homem negro, George Floyd, asfixiado por um policial branco que ficou ajoelhado por sete minutos sobre o seu pescoço durante uma abordagem na cidade de Minneapolis - EUA.

<sup>3</sup><https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/19/menino-de-14-anos-e-baleado-durante-operacao-no-complexo-do-salgueiro-rj.ghtml>



A importância de reflexões dessa natureza, ou seja, que visa compreender o atual cenário político brasileiro faz-se de grande importância porque, ao mesmo tempo em que se percebe uma escalada da violência e do ódio, muitas pessoas parecem estar paralisadas sem apresentar qualquer poder de reação pelo simples fato de não entender o que está acontecendo ou por se sentirem intimidadas. Pois a estratégia que tem sido utilizada para manutenção da cultura do ódio e da morte, consiste na explicitação dos próprios sinais de ódio e de morte de forma um tanto quanto grotesca, intimidando a uns e provocando certa histeria em outros.

Nesse sentido as construções reflexivas que possibilitam uma leitura da realidade política desvinculada de paixões, se fazem necessárias em um momento de polarização ideológica e de farta apologia à morte. Reflexões aprofundadas e esclarecedoras podem contribuir para o desenvolvimento de processos que visam desconstruir políticas e culturas de morte.

Para o desenvolvimento do trabalho será utilizada a técnica de pesquisa bibliográfica, a fim de definir conceitos como racismo, ocupação colonial, inimigo fictício, estado de exceção e necropolítica. Para a análise das mortes de crianças e adolescentes negros vinculadas na mídia brasileira, além do caso do estudante João Pedro, apresentado acima, foram escolhidos outros quatro casos que serão apresentados no último tópico do trabalho que está subdividido da seguinte forma:

- A modernidade e o processo de construção do racismo estrutural;
- A contemporaneidade e instituição da necropolítica;
- A morte precoce do negro brasileiro e a explicitação da necropolítica.

Assim se pretende apresentar o processo histórico em que o racismo se constitui como estratégia de legitimação do poder mortífero do colonizador. Em seguida buscar-se-á compreender a elaboração teórica do autor, antevendo suas relações com os casos a serem analisados e finalmente os casos extraídos da mídia serão apresentados para análise.

## **1. A MODERNIDADE E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO RACISMO ESTRUTURAL**

O preconceito étnico se insere em um aspecto da condição humana bastante comum entre os grupos étnico-culturais. É quase natural que ocorra certo estranhamento entre uma formação étnica e outra quando estas se encontram

fechadas em si mesmas. De forma que, o tensionamento entre culturas distintas, não chega a ser um absurdo, podendo ser constatado sempre que ocorre um encontro entre diferentes grupos étnico-culturais. No caso do racismo o que vamos perceber é o agravamento dessa tensão provocada pela tentativa sistemática de dominação de uma formação étnica sobre a outra. O que ocorreu a partir do século XVI no mundo ocidental não se assemelhou à barbárie primitiva em que um grupo elimina o outro por este se apresentar como uma ameaça para a sua sobrevivência daquele, pois nesse estágio inicial a convivência é praticamente impossível (HERNANDEZ, 2005).

Quando o domínio sobre o outro aparece como objetivo principal, a relação é submetida a um cálculo racional em que simplesmente eliminar o outro para se apossar do seu território não constitui uma vantagem, o ganho está em usufruir da exploração de sua força de trabalho e servidão. Seja entre diferentes etnias, seja no interior de um mesmo grupo cultural, o que vai se observar nas relações de dominação e servidão, é que o senso de justiça, ferido pela opressão oriunda da dominação, precisa ser restaurado tanto em função da conformidade do dominado à situação de servidão que ele se encontra como para justificar a ação violenta do dominador para si próprio ou para outrem. É nesse momento que o dominador vai se valer de narrativas e discursos capazes de formar mentalidades que atuem a favor da legitimação de sua ação violenta. (HERNANDEZ, 2005).

Essa relação que se estende desde a antiguidade, na qual a matriz cultural do cristianismo ocidental, o judaísmo, se constitui<sup>4</sup>, adquire proporções alarmantes na modernidade quando todo o sistema de crença da cultura ocidental, da religião à ciência, vai ser colocado a serviço da legitimação da escravidão dos povos africanos em função da construção do sistema de dominação político e econômica da Europa sobre o mundo. A construção do etnocentrismo europeu se consolidou em dois momentos históricos: a colonização dos povos da América, a partir do século XVI, que lançou mão da escravização de povos africanos para compor a força de trabalho das colônias europeias e depois, a partir do século XIX, quando os impérios europeus vão dividir entre si as nações africanas<sup>5</sup> em vista da exploração de suas riquezas minerais (HERNANDEZ, 2005).

---

<sup>4</sup> Referência ao processo de consolidação da religião judaica que se dá a partir de um processo de libertação da escravidão no Egito

<sup>5</sup> A corrida das nações europeias, em busca de matérias prima, motivada pela segunda fase da revolução industrial, foi marcada pela Conferência de Berlim (1884-1885) convocada por Bismarque, imperador alemão. Ocasão em que os impérios Europeus fizeram um acordo entre eles para exploração do continente africano (HERNANDEZ, 2005, p 60).

A fim de legitimar essa exploração histórica sobre os povos africanos, as nações europeias vão autossugestionar-se de um complexo de superioridade que é o racismo, entendido como a superioridade de uma raça sobre a outra. Vai ser exatamente o discurso de que se trata de um povo exótico, selvagem e que precisa ser civilizado que de certa forma vai se cristalizar na mentalidade ocidental, adquirindo contornos diversos que nós nos deparamos com eles até os dias de hoje. Assim o racismo se torna uma técnica indispensável para legitimar uma estrutura de poder colonial que procura redefinir a identidade do outro a partir de seus próprios interesses para assim justificar o seu domínio e exploração (HERNANDEZ, 2005).

O movimento de descolonização e de resistência à estrutura social racista que foi erigida na modernidade, além de tentar aplacar as desigualdades sociais que servem de sustentáculo ao colonialismo e suscitar a preservação das identidades negras, tem procurado entender essa estrutura de poder colonial cujo racismo constitui um de seus principais mecanismos. Nesse sentido o filósofo e cientista político camaronês Achille Mbembé (2016) tem dialogado com pensadores que discutiram as relações de poder na modernidade como Michel Foucault (1997) e o italiano Giorgio Agamben (1997). Ao lançar mão dos conceitos de biopoder e estado de exceção, respectivamente trabalhado por estes dois autores, Mbembé (2016) identifica uma nova forma de exercício da soberania em que a gestão da vida se torna condicionada à gestão da morte.

Ao perceber a capacidade do estado contemporâneo de gerenciar situações mortíferas em que pessoas e territórios são obrigados a conviverem permanentemente com o risco da morte, Mbembé (2016) percebe que o estado de exceção se torna uma regra no interior do dito estado democrático, sobretudo, no tocante à vida de pessoas e comunidades que são escolhidas para morrer. Para o autor no processo de consolidação do colonialismo o racismo foi a principal técnica utilizada pelo sistema de poder para escolher os destinatários da morte eminente, mecanismo que ele denomina necropoder.

## **2. A CONTEMPORANEIDADE E INSTITUIÇÃO DA NECROPOLÍTICA**

Para trabalhar o conceito de estado de exceção, Mbembé (2016) parte da análise do posicionamento do próprio Agamben (1997) quando este lança um olhar sobre o campo de concentração nazista e conclui que naquela realidade “o estado de

exceção deixa de ser uma suspensão temporal do estado de direito”[...] e “adquire um arranjo espacial permanente que se mantém continuamente fora do estado normal da lei” (AGAMBEN, 1997 *apud* MBEMBEN, 2016, p. 24).

A apreciação de Mbemben (2016) sobre o conceito de estado de exceção, cunhado pelo pensador italiano, irá se desdobrar em algumas conclusões: primeiro que o estado de exceção permanente não esteve restrito aos campos de concentração nazistas, mas esteve presente em toda trajetória do colonialismo e ainda se faz presente no pós-colonialismo no interior de sociedades complexas que abrigam territórios de ocupação colonial. Outro importante elemento que a análise do conceito de estado de exceção lhe revela é que a soberania como exercício de poder deliberador da morte ainda esta presente nas sociedades contemporâneas tais como nos campos de concentração. Para Mbemben (2016) o universo da soberania não se deixa abalar pela perturbação provocada pela morte. Dialogando com Bataille (1985), Mbemben (2016) postula que a soberania se articula de diversos modos, porém, o que mais lhe caracteriza é a não aceitação dos limites que o medo da morte impõe ao sujeito.

A identificação da soberania com uma ação deliberativa sobre a morte se evidencia ainda mais quando Mbemben (2016) relaciona o conceito de estado de exceção com a noção de biopoder de Foucault (1997) e a relação de amizade que, em contextos de guerra, forjam nos estados modernos, a necessidade da construção de um inimigo comum, ainda que seja fictício.

A noção de biopoder trabalhada por Foucault (1988) apresenta o poder deliberativo do soberano sobre a vida na modernidade de forma propositiva, ou seja: por meio de uma “proliferação das tecnologias políticas que, a partir de então, vão investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida, todo o espaço da existência” (p. 135 ). Isso requer o desenvolvimento de políticas públicas que favoreçam a vida de alguns grupos.

Mbemben (2016), se distancia de Foucault (1988) ao trazer o racismo para o âmbito do biopoder, pois enquanto para este ultimo o racismo aparece como uma técnica de distinção para a afirmação da raça pura por meio do poder sobre os corpos, para o camaronês trata-se de uma instituição colonial que concede ao soberano o direito de matar e que se faz presente até hoje nas sociedades complexas da modernidade.



Ao analisar a trajetória de outras duas categorias presentes na estrutura de poder do mundo colonial Mbamben (2016), constata: “o estado de exceção e a relação de inimizade tornaram-se a base normativa do direito de matar” (MBAMBEN, 2016, p. 128). Assim o racismo se situa na lógica do biopoder como legitimação do direito de matar resultante da trama que associa estado exceção e a construção do inimigo fictício.

Mbamben (2016) conclui que o direito de matar ou de deixar morrer pode estar proporcionalmente relacionado ao direito de fazer viver. Isso porque o racismo ao eleger a alteridade como inimigo a ser eliminado define aqueles que devem viver:

Com efeito, em termos foucaultianos, racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “aquele velho direito soberano de morte”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é “a condição para a aceitabilidade do fazer morrer” (MBAMBEN, 2016, p. 128 – grifos do autor)

Em diálogo com Arendt (1966), Mbamben (2016) infere que a noção de raça foi o mais poderoso artifício utilizado para a eliminação da alteridade no processo de colonização. O autor associa a política de segregação racial diretamente à política de morte e afirmar ser aquela primeira nada mais que o poder de escolha do soberano sobre quem deve morrer e quem deve viver. Tendo o racismo como critério de escolha, uma das principais heranças que o mundo contemporâneo recebeu da modernidade foi

a percepção da existência do outro como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforçaria o potencial para minhas vida e segurança, eu sugiro, é um dos muitos imaginários de soberania, característico tanto da primeira quanto da última modernidade. (MBAMBEN, 2016, p. 128)

O relato do autor indica que chegamos à contemporaneidade com uma compreensão bélica do poder político, cuja principal consequência é a elaboração de uma racionalidade em que o exercício do poder soberano, a eliminação do outro e a existência de quem é escolhido pra viver estão intimamente relacionados. Embora a empresa colonialista, materializada no domínio de uma nação sobre a outra, não seja mais a principal expressão do colonialismo na contemporaneidade, a existência de mentalidades colonizadoras que ocupam territórios e decretam morte de pessoas e comunidades, sob o amparo do poder soberano, continuam presentes nos dias atuais.

Esses territórios escolhido para existirem no limiar da morte Mbamben (2016) os denomina de ocupações coloniais.

O terror se constitui no principal método utilizado para a manutenção dessas ocupações coloniais em constante estado de exceção. Inseridas no interior de sociedades complexas, a situação em que estão submetidas irá legitimar a construção de narrativas e discursos que as definirão como o inimigo a ser eliminado.

Ao retomar a ideia da colônia como o espaço histórico da formação do terror pelo fato de ali a existência ter sido experimentada no limite entre a vida e a morte e as relações políticas terem sido conduzidas pelas técnicas de crueldade e a simbologia dos abusos, o autor constata que o racismo e a escravidão estão na raiz da constituição do terror como método de dominação e que o vínculo entre o biopoder e o estado de exceção já estava posto na fazenda colonial (MBAMBEN 2016), pois assim ele define a colônia:

Em suma, as colônias são zonas em que guerra e desordem, figuras internas e externas da política, ficam lado a lado ou se alternam. Como tal, as colônias são o local por excelência em que os controles e as garantias de ordem judicial podem ser suspensos – a zona em que a violência do estado de exceção supostamente opera a serviço da “civilização” (MBAMBEN, 2016, p. 133).

A compreensão da colônia como esse espaço de inexistência da ordem judicial sob a concessão do estado é fundamental para a compreensão da noção de ocupação colonial, apresentada pelo autor como espaço de desenvolvimento do necropoder na contemporaneidade. Trata-se de uma definição que se aproxima da ideia de territorialidade no sentido de apontar para “apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico” (MBAMBEN, 2016, p. 135).

Tal como na colonização tardia na ocupação colonial hodierna a soberania ultrapassa os limites do estado e é responsável pela construção de múltiplos imaginários que definem fronteiras, estabelecem hierarquias e instituem direitos (MBAMBEN, 2016), podendo até estabelecer códigos de ética próprios. De forma que a divisão territorial, concedida pelo estado, para o exercício da necropolítica constitui uma das principais características da ocupação colonial, cujo autor define como um compartilhamento de espaço que

[...] envolve a definição de limites e fronteiras internas por quartéis e delegacias de polícia; está regulada pela linguagem da força pura, presença imediata e ação direta e frequente; e isso se baseia no princípio da exclusão recíproca. todavia, o

mais importante é o modo como o necropoder opera. (MBAMBEN, 2016, p. 133).

Aqui a reflexão do autor aproxima-se do objeto de investigação desse estudo: como as mortes precoces de crianças e adolescentes negros podem ser compreendidas como um desdobramento da necropolítica em curso na sociedade brasileiras. Porque adolescentes e crianças negras são alvos constante de balas perdidas nas ações policiais? Essa é uma pergunta que só poderá ser respondida quando estes fatos deixarem de ser apresentados de forma isolada. As elaborações teóricas realizadas neste tópico nos dão elementos para abordar a mortandade da infância e da juventude negra brasileira de forma mais sistemática, possibilitando uma denúncia mais substancial do sistema de poder que a produz.

### **3. A MORTE PRECOCE DO NEGRO BRASILEIRO E A EXPLICITAÇÃO DA NECROPOLÍTICA**

De acordo com a Plataforma fogo cruzado<sup>6</sup>, no ano de 2019, um total de 24 crianças e 89 adolescentes foram baleadas na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. Destas, sete crianças e 53 adolescentes acabaram morrendo. Em 2020 foram atingidos por balas 22 crianças e 40 adolescentes, dos quais oito crianças e 18 adolescentes vieram a morrer. Porém, esses dados não estão ocultos à sociedade, eles tornam-se explícitos no cotidiano pela ação dos diferentes meios de comunicação que são capazes de definir o nome, a idade, a cor da pele das vítimas e o ambiente onde os casos se passaram.

A fim de ilustrar como tais acontecimentos aparecem no cotidiano da sociedade será apresentado aqui, além do caso do adolescente João Pedro, dado a conhecer na introdução deste trabalho, quatro outros casos que se passaram no intervalo de tempo estudado (2019 a 2021).

No dia 31 de dezembro de 2019 o jornal Folha de São Paulo trazia em sua primeira página uma manchete que despertou bastante atenção. A matéria apresentava a fotografia de seis crianças e adolescentes que foram mortos, atingidos por balas perdidas, na cidade do Rio de Janeiro naquele ano. A reportagem destacava

---

<sup>6</sup>Trata-se de um laboratório de dados sobre violência armada que atua desde 2015 nos estados do Rio de Janeiro e de Pernambuco, Disponível em: <https://fogocruzado.org.br/relatorio-anual-grande-rio-2020/>. Acesso em 24/03/2021

ainda que “a maioria era negra, vivia em comunidade e foi baleada na presença da polícia (Folha UOL 31/12/2019)<sup>7</sup>”.

Em seguida conseguimos constatar que no primeiro dia do mesmo mês de dezembro do mesmo ano de 2019, ocorreu uma ação policial em um baile Funk na favela de Paraisópolis em São Paulo, deixando um saldo nove adolescentes mortos, a maioria era negra. (G1 SP 01/12/2020)<sup>8</sup>

No dia 22 de fevereiro de 2021 o adolescente negro Ray Pinto Farias, de 14 anos, segundo testemunhas, teria sido levado por policiais da porta de sua casa, no Morro do Fubá no Rio de Janeiro e foi encontrado morto dias depois com dois tiros no Hospital Salgado Filho. Segundo reportagem da Agência de Notícia G1, que cobriu a morte do adolescente, no segundo mês de 2021 o ano já contava com “oito crianças e adolescentes baleados, em situação semelhante, com presença de agentes de segurança, quatro morreram”. A reportagem informava ainda que a região onde se passou o ocorrido “é marcada por disputas territoriais entre facções do tráfico e da milícia que entram em conflito entre si e também contra a polícia” (G1 Rio 23/02/2021)<sup>9</sup>

Na manhã do dia 27 de dezembro de 2020, na comunidade Pastelar em Belford Roxo na Baixada Fluminense, três crianças negras desapareceram depois que foram vista, por meio das câmeras de segurança, andando nas ruas de um bairro vizinho. Três meses depois do desaparecimento<sup>10</sup>, as famílias de Fernando Henrique, Alexandre Silva e Lucas Mateus, respectivamente onze, dez e oito anos de idade, ainda não haviam recebido notícias do paradeiro das crianças. Segundo a agência de notícia que cobriu o caso houve uma violação de direitos, porque desde 2005 o protocolo jurídico da política nacional de pessoas desaparecidas, determina que a investigação em casos de desaparecimento de crianças e adolescentes, deve começar imediatamente depois da denúncia. Segundo as famílias, que até então já haviam realizado várias manifestações e buscas na tentativa de localizar as crianças, as testemunhas do caso só começaram a ser ouvidas pela polícia uma semana depois da realização das denúncias (G1 RJ, Jornal Hoje, 23/03/2021)<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/12/saiba-quem-sao-as-seis-criancas-mortas-pela-violencia-no-rio-de-janeiro-em-2019.shtml>

<sup>8</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/12/01/moradores-de-paraisopolis-fazem-homenagem-a-9-mortos-em-acao-da-pm-em-baile-funk-ocorrida-ha-1-ano.ghtml>

<sup>9</sup> Acesso: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/02/23/sem-dinheiro-para-enterro-familia-de-adolescente-morto-no-morro-do-fuba-recorre-a-vaquinha-virtual.ghtml>

<sup>10</sup> Semana anterior à conclusão desse trabalho

<sup>11</sup> Acesso: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/03/23/caso-de-meninos-desaparecidos-em-belford-roxo-continua-sem-solucao-depois-de-quase-3-meses-parentes-fazem-apelo-por-ajuda.ghtml>



Conforme podemos constatar em um dos casos descrito anteriormente, a matéria jornalística que noticia a morte de crianças negras apresenta o seguinte enunciado: “a maioria era negra, vivia em comunidade e foi baleada na presença da polícia” (Folha UOL 31/12/2019). Esse enunciado se torna emblemático para a análise aqui realizada, pois ele se adequa a todos os casos de mortes e desaparecimento de jovens, adolescentes e crianças negra que foram apresentados nesse trabalho e a muitos outros que podem ser acessados com facilidade nas mídias digitais.

Além de apresentar um perfil étnico-racial das vítimas o texto do jornalista define um espaço geográfico, a favela<sup>12</sup> e registra a presença do estado por meio da ação policial. Normalmente na justificativa apresentada pela polícia as crianças e adolescentes vitimados não aparecem como alvo da operação policial que normalmente é destinada a outro público, comumente identificado como traficantes, marginais ou milicianos que disputam o território entre si.

Vê-se, portanto, que o enunciado em análise reconstitui com evidência o cenário de uma ocupação colonial onde o necropoder opera a gestão da morte sob o princípio da exclusão recíproca, uma vez que para o exercício da soberania, na lógica da necropolítica, pouca ou nenhuma distinção se faz entre a morte de traficantes, milicianos, marginais e jovens negros, “o mais importante é o modo como o necropoder opera” (MBAMBEN, 2016, p. 133).

Ter acesso às informações sobre os acontecimentos que culminaram na morte de crianças e adolescentes negros do início de 2019 ao início de 2021 não foi a tarefa mais árdua desse trabalho, pois os casos estão explicitados à exaustão na maioria dos meios impressos, televisivos e em forma de hipertexto na mídia digital. De forma que o problema de pesquisa aqui levantado não segue a perspectiva de investigar se jovens, adolescentes e crianças negras estão sendo assassinadas, como e onde? Isso já não é novidade pra ninguém no Brasil. A questão de fundo aqui é saber por que tais acontecimentos apresentam características muito comuns e porque são naturalizados pela maioria da população.

Na história política recente do Brasil a divulgação e a apologia a aquilo que grotesco tem aparecido como poderoso método de persuasão a favor da aceitação da necropolítica. Assiste-se o ódio e a violência serem sarcasticamente usados como

---

<sup>12</sup> Aqui deve-se considerar que atualmente na cidade do Rio de Janeiro, onde se passou o fato, a expressão comunidade é uma referência às populações que vive nas favelas.

método de infantilização e manobra de uma parcela significativa da população. Foi o que podemos presenciar por meio da divulgação de informações falsas e descabidas, incitando o ódio e a violência nas redes sociais e da propagação de gestos<sup>13</sup> como o de fazer arma com as mãos como se estivesse atirando em alguém, uma ironia no mínimo macabra em um país em que se mata tanta criança a tiros.

Outra estratégia usada foi a massificação de frases repetidas fazendo apologia ao direito de matar da polícia, tal como: “bandido bom é bandido morto<sup>14</sup>”. Esse bandido que deve ser morto é o inimigo fictício que abita as ocupações coloniais. Quando o soberano se arvora no direito de mata-lo ceifa a vida de dezenas de crianças e adolescentes indefesos, contudo, “o mais importante é o modo como o necropoder opera” (MBAMBEN, 2016, p. 133).

Nesse sentido categorias trabalhadas por Mbamben (2016), tais como: ocupação colonial, estado de exceção, inimigo fictício e necropolítica nos ajudam a identificar na sociedade brasileira a herança de uma colonização que permanece profundamente enraizada no imaginário sociopolítico brasileiro. Fica evidente que o trabalho do movimento decolonial não pode pensar em atuar na esfera política apenas fazendo mais do mesmo que tem sido feito até agora, é preciso fazer diferente.

Essa reflexão se torna de fundamental importância quando vemos prevalecer o espírito colonizador na história política brasileira, mormente, no sentido de relegar à subalternidade alguns grupos sócias sobre os quais as narrativas preconceituosas da mentalidade colonialista buscam legitimar toda gama de violência a que tais grupos são submetidos. Em tempos de recrudescimento de ideias racistas e obscurantistas vemos os grupos políticos filiados a essas tendências lançarem mão do terror como método de imposição de suas ideias colonialistas e como forma de intimidação de grupos que se organizaram na esteira da resistência ao neocolonialista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os casos analisados nesse trabalho se passaram todos no eixo Rio-São Paulo pelo fato dos meios de comunicação de maior alcance do país estar concentrados nessa região, o que facilitou o acesso a tais casos, porém, o trabalho pretende, a partir

<sup>13</sup> Gesto utilizado como *slogan* de campanha do candidato vencedor da última eleição presidencial no Brasil.

<sup>14</sup> Jargão amplamente divulgado, inclusive por personalidades políticas, para legitimar os assassinatos cometidos pela polícia.

dos casos aqui apresentados, ser uma amostra de como o racismo é um fator de referencia para o desenvolvimento da necropolítica em curso no Brasil hoje.

Vale destacar que para esse trabalho mais importante do que levantar dados quantitativos acerca do assassinato de crianças e adolescentes negros, em âmbito nacional, foi poder perceber a concatenação entre a construção imaginaria do inimigo fictício e o estado de exceção constante presente nas favelas e periferias, onde vive a maioria da população negra brasileira. Segundo Mbamben (2016) é justamente essa concatenação que institui o direito de matar.

Embora o trabalho tenha focado na expressão necropolítica do assassinato de crianças e adolescentes negros, essa política de morte pode ser encontrada nas mais variadas esfera de poder em que o racismo aparece como critério de escolha para o soberano decidir quem ele deve matar ou deixar morrer.

No dia em que estava a redigindo a conclusão desse artigo, num dos momentos mais críticos da crise epidêmica do Covid-19 no Brasil, folheando uma edição do Jornal folha de São Paulo deparei-me com a seguinte manchete: “Branco são quase o dobro dos negros entre os vacinados – pretos e pardos são minoria entre os atuais prioritários da imunização” (Folha de SP - Saúde, p. B2, 29/03/2021)

Uma das primeiras constatações apresentada pela matéria foi que os negros compõem dois grupos que são minoritários no país: o de idosos negros e o de profissionais de saúde negros, o que logicamente justifica os dados apresentados já que as vacinas foram distribuídas obedecendo à ordem decrescente de idade e os profissionais de saúde, por prioridade, havia sido o maior grupo a ser vacinado até aquele momento, contudo, não deixa de revelar uma contradição uma vez que pardos e negros constituem a maioria étnica no país segundo aponta os dados do IBGE

Na sequência a matéria trazia mais algumas informações, na tentativa justificar os dados, que de certa forma está relacionada com muito do que temos discutido aqui nesse trabalho, pois a colunista afirmava que um jovem preto ou pardo tem três vezes mais chance de ser assassinado do que um jovem branco e que Plano de saúde é um privilégio de dois para cada dez negros, contra quatro para cada dez brancos.

Julgo importante refletir sobre essas questões porque elas nos revelam, em termos práticos a abrangência dessa noção de necropolítica. Quando analisa pelo viés do racismo a política de morte acaba se revelando em todas as capilaridades onde se faz presente um poder soberano que historicamente exerce a função de matar ou deixar morrer.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Homo sacer. Le pouvoir souverain et la vie nue*. Paris: Seuil, 1997.

ARAÚJO, M. *Depois de quase 3 meses, caso dos meninos sumidos em Belford Roxo ainda não tem solução; famílias pedem ajuda*. G1 RJ, Jornal Hoje, 23/03/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/03/23/caso-de-meninos-desaparecidos-em-belford-roxo-continua-sem-solucao-depois-de-quase-3-meses-parentes-fazem-apelo-por-ajuda.ghtml>. Acesso em 24/03/2021. Acesso em: 26/03/2021

ARENDT, H. *The origins of totalitarianism*. New York: Harverst, 1966.

AZEVEDO, G. *Moradores de Paraisópolis fazem homenagem a 9 mortos em ação da PM durante baile funk ocorrido há 1 ano em SP*, TV Globo-SP, 01/12/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/saopaulo/noticia/2020/12/01/moradores-de-paraisopolis-fazem-homenagem-a-9-mortos-em-acao-da-pm-em-baile-funk-ocorrida-ha-1-ano.ghtml>. Acesso em 26/03/2021.

BARBOSA, J; FARIA, F. *Branços são quase o dobro dos negros entre os vacinados – pretos e pardos são minoria entre os atuais prioritário da imunização*, Folha de SP - Saúde, p. B2, 29/03/2021

BATAILLE, G. *Visions of excess: selected writings, 1927-1939*, tradução de A. Stoekl. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1985:

COELHO, H; JÚNIOR, E; PEIXOTO, G. *Menino de 14 anos morre durante operação das polícias Federal e Civil no Complexo do Salgueiro, RJ*, G1 Rio e TV Globo 19/05/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/19/menino-de-14-anos-e-baleado-durante-operacao-no-complexo-do-salgueiro-rj.ghtml>. Acesso em: 25/03/2021

HERNANDEZ, L. *A África na sala de aula: visita à História Contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

MBEMBE, A. Necropolítica. In: *Arte & Ensaios: revista do ppgav/eba/ufrrj*, n.32 dezembro 2016

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 11ª edição. Rio de Janeiro: Gaal, 1988.

\_\_\_\_\_. *M. sobre a noção de soberania e sua relação com a guerra e biopoder em Il faut défendre la société: Cours au Collège de France, 1975-1976*. Paris: Seuil, 1997

SANTOS, Eliane. *Sem dinheiro para enterro, família de adolescente morto no Morro do Fubá recorre à vaquinha virtual*. G1 RJ, 23/02/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/02/23/sem-dinheiro-para-enterro->



[familia-de-adolescente-morto-no-morro-do-fuba-recorre-a-vaquinha-virtual.ghtml.](#)

Acesso em 28/03/2021.



*Capítulo 3*

**A IMPORTÂNCIA DAS  
RELAÇÕES RACIAIS DENTRO  
DO CONTEXTO ESCOLAR**

**Ligiane Oliveira dos Santos Souza**

**Valdina de Oliveirwa Souza**

**Celia Regina Ferreira Silva**

**Marlene Costa Campos**



## A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES RACIAIS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR

***Ligiane Oliveira dos Santos Souza***

*SMEC.*

***Valdina de Oliveirwa Souza***

*SMEC.*

***Celia Regina Ferreira Silva***

*SMEC.*

***Marlene Costa Campos***

*SMEC.*

### RESUMO

Tendo em vista que o aluno no cotidiano da instituição escolar pode apresentar a vivência de circunstâncias como preconceito, descrédito, evidenciando a sua difícil inclusão social, o objetivo deste trabalho foi abordar o problema da discriminação racial e do preconceito no contexto da escola de Ensino Fundamental EJA, verificar como a discriminação racial afeta o aluno em seu ambiente escolar, constatar se o racismo prejudica ou não a aprendizagem do aluno e posteriormente sua vida social e o papel do professor e da própria instituição diante de situações que envolvem o preconceito racial que vem cada vez mais invadindo diversos espaços, inclusive o espaço escolar. É necessário, portanto, entender que nem um grupo social é melhor ou pior do que o outro, nossa postura deve ser a de não hierarquizar as diferenças seja na sala de aula, no local de trabalho no convívio social e\ou outros. Devemos, então, pautar nossas atitudes no respeito às diferenças, pois tratar igualmente os diferentes pode constituir-se em fonte de mal entendidos e injustiças, quando não são compreendidas as suas diferentes histórias, suas diversidades culturais e sociais. Trás como problematizarão a seguinte questão: A discriminação racial afeta o desempenho escolar do aluno? Já que esse é um problema que envolve uma questão social que influencia a aprendizagem e a vida do aluno. A pesquisa tem como objetivo principal compreender os significados e sentidos atribuídos pelos professores aos processos de ensino\aprendizagem vivenciados na modalidade na EJA. Foi selecionado como campo de investigação a Escola Estadual do município de Barra do Bugres – MT, que oferece a modalidade de ensino referida. O trabalho será

norteado tendo como sujeito os professores do 7º ao 8º ano da EJA, o objeto é investigar como eles percebem as relações raciais no cotidiano escolar.

**Palavras Chave:** Preconceito. Educação de Jovens e Adultos. Relações Raciais.

## INTRODUÇÃO

A discriminação racial, uma das principais manifestações de preconceito racial é caracterizado pela convicção da existência de indivíduos com características físicas hereditárias, determinados pelos traços de caráter e inteligência, manifestações culturais superiores a outros pertencentes.

O racismo e a discriminação racial operam na sociedade como um processo que acarreta inúmeras desvantagens para o grupo negro e para toda a sociedade brasileira, direta ou indiretamente. Entendo que o racismo se apresenta como um a ideologia que permite o domínio de um grupo sobre o outro, atribuindo grau de inferioridade, sendo essa atitude baseada nas relações de poder legitimadas pela cultura dominante.

O preconceito e a discriminação, segundo Muller, estão cotidianamente presentes nas relações sociais, embora sejam disfarçadas por mecanismos sutis de evitação. É o considerado racismo à brasileira, que impõe estratégias e branqueamento àqueles que desejam ou podem ascender socialmente. A discriminação vem da atitude contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua raça “cor”, que a prejudique da alguma forma.

Muitos são os conflitos apresentados na escola em razão do preconceito contra negros ou pardos, sendo estes, maioria na EJA. Muitas vezes acontecem esses preconceitos em situações maquiadas, pouco perceptíveis aos olhos de alguns alunos, sendo absorvidas como banalidades do dia a dia. Assim, é comum ouvirem-se nas salas de aula ou nos corredores escolares piadas, termos pejorativos, músicas racistas cantadas pelos companheiros, ofendendo os alunos de cor de pele mais escura. Essas práticas causam constrangimento, sofrimento e desestímulo ao processo de aprendizagem escolar.

Como enfrentamento dessas práticas preconceituosas foi feita, neste trabalho, uma proposta de intervenção em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, usando a leitura e a interdisciplinaridade para refletir sobre questões



ligadas à etnia e a raça negra. A idéia era a de trabalhar com temas que estivessem diretamente inseridos no cotidiano dos estudantes a fim de tornar a leitura mais interessante, prazerosa, dando espaço para a análise e reflexão, possibilitando, assim, aos jovens e adultos pensarem, argumentarem, colocarem-se como protagonistas em situações diversas, assumindo a autoria de seus próprios atos.

Discutindo e refletindo sobre a situação do negro dentro do cenário educacional brasileiro buscávamos atender também às exigências advindas da lei 10639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e ainda do Estatuto da Igualdade Racial, que apresenta um conjunto de ações afirmativas, reparatórias e compensatórias que deverão garantir direitos fundamentais à população negra do Brasil.

Acredito que analisar o racismo no cotidiano tendo como exemplo o dia a dia de sala de aula ajudará a questionar visões políticas educacionais, e como se manifesta em práticas educativas, familiares e nas relações sociais na qual o racismo, desigualdades, e o preconceito estão contido.

Um dos primeiros aspectos a serem considerados ao tratarmos da temática das diferenças é pontuar que nem sempre aquilo que julgamos como diferença seja social, histórica ou culturalmente construída recebe a mesma interpretação nos diferentes grupos ou sociedades. Dessa forma, trazemos marcados em nossa história e em corpos um conjunto de traços que nos caracterizam como membros de um grupo de pertencimento específico. Somos negros, índios, jovens crianças, deficientes, mulheres ou homens e que nos definimos por meio de um conjunto de atributos, e os outros nos reconhece (ou não) como tais.

Problematização.

A discriminação racial afeta o desempenho escolar do aluno? Já que esse é um problema que envolve uma questão social que influencia a aprendizagem e a vida do aluno.

Justificativa

O estudo se justifica pela necessidade de se refletir sobre as situações que envolvendo a discriminação racial e o preconceito dentro do espaço escolar, identificando até que ponto a escola está sendo coerente com a sua função social

quando se propõe a ser um espaço que preserva a diversidade, responsável pela promoção da igualdade.

### Objetivo

Tendo em vista que o aluno no cotidiano da instituição escolar pode apresentar a vivência de circunstâncias como preconceito, descrédito, evidenciando a sua difícil inclusão social, o objetivo deste trabalho foi abordar o problema da discriminação racial e do preconceito no contexto da escola de Ensino Fundamental EJA, verificar como a discriminação racial afeta o aluno em seu ambiente escolar, constatar se o racismo prejudica ou não a aprendizagem do aluno e posteriormente sua vida social e o papel do professor e da própria instituição diante de situações que envolvem o preconceito racial que vem cada vez mais invadindo diversos espaços, inclusive o espaço escolar.

É necessário, portanto, entender que nem um grupo social é melhor ou pior do que o outro, nossa postura deve ser a de não hierarquizar as diferenças seja na sala de aula, no local de trabalho no convívio social e\ou outros. Devemos, então, pautar nossas atitudes no respeito às diferenças, pois tratar igualmente os diferentes pode constituir-se em fonte de mal entendidos e injustiças, quando não são compreendidas as suas diferentes histórias, suas diversidades culturais e sociais.

A pesquisa tem como objetivo principal compreender os significados e sentidos atribuídos pelos professores aos processos de ensino\aprendizagem vivenciados na modalidade na EJA. Foi selecionado como campo de investigação a Escola Estadual do município de Barra do Bugres – MT, que oferece a modalidade de ensino referida. O trabalho será norteado tendo como sujeito os professores do 7º ao 8º ano da EJA, o objeto é investigar como eles percebem as relações raciais no cotidiano escolar.

## **CAPITULO II ANALISES E RESULTADOS**

A Escola Estadual do município de Barra do Bugres – MT. É uma escola de rede estadual, sua missão é garantir a formação do cidadão num ambiente inovador onde as parcerias somadas ao respeito mútuo e dedicação ao trabalho garantam a realização e sucesso individuais dos seus alunos.

A escola trabalha com os níveis do ensino fundamental das séries iniciais, médio e com a Educação de Jovens e Adultos.

A escola possui um total de 21 professores distribuídos nos três turnos, em que todos possuem formação no magistério e no nível superior, alguns com especialização

### **3.2 Estrutura física e o processo de aprendizagem escolar**

A escola encontra-se em um bom estado de conservação, onde se percebe o cuidado com a aparência da mesma, pois o ambiente é limpo e as cadeiras, mesas, quadros, paredes, banheiros e a área das brincadeiras são bem conservados. O espaço externo é utilizado para o recreio, existe uma horta e um pequeno jardim a serem cultivados pelos menores.

O espaço escolar é composto por seis salas de aula amplas, laboratório de informática, sala dos professores, secretaria, sala com acervo bibliográfico e dois banheiros e o refeitório que é utilizado para as brincadeiras e que serve também para as crianças lancharem.

Os recursos tecnológicos elétrico-eletrônicos disponibilizados aos alunos da escola são duas TV's de 32', dois aparelhos de DVD e um aparelho de som, um retro-projetor, dois data show, sendo que têm três microcomputador com uma impressoras instaladas, mapas; todos os aparelhos encontram-se em boas condições de uso.

A escola possui materiais para jogos e brinquedos lúdicos, que contribuirá na construção do conhecimento, arte e inovação.

A instituição possui dois coordenadores pedagógicos e uma diretora, ambas em conjunto com os professores organizam o planejamento das atividades. A avaliação é processual, todos os dias os alunos são avaliados, através de atividades e da participação em sala, para que dessa forma o professor possa acompanhar as dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem do educando e repense sua prática.

A instituição possui calendário das atividades e reuniões com os pais. Neste calendário constam eventos que ocorrem durante o ano e, segundo a professora, a

escola busca está sempre em parceria com a comunidade, participando e apoiando seus eventos.

As intervenções do professor são ouvidas com atenção e valorizadas pelos alunos, assim com as dos alunos também são ouvidas e valorizadas pelos professores, sendo que a exposição da fala do professor é mais prolongada.

Foi feita uma entrevista com alguns professores sobre a relação étnico racial

*A lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino de história e cultura afro brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental ao médio, na modalidade EJA esta lei é obedecida?*

“ Não há como negar a importância da Lei 10639/03 para a luta do movimento negro Brasileiro, apesar das dificuldades na sua implementação, sem sombra de dúvida, a Lei é uma conquista e, servirá na construção de novas relações sociais. Porém sabemos que somente uma Lei não irá mudar a realidade do país, mas o silêncio que reinou durante décadas dentro das escolas sobre a questão do negro, também não resultou em mudanças”( PROFESSOR C)

Neste contexto, faz-se necessário ressaltar a Lei Nº. 10.639/03, que se constitui em elemento essencial no processo de construção e reconstrução, conhecimento e valorização das diferentes perspectivas e compreensões da sociedade brasileira contemporânea, no sentido de desconstruir as representações preconceituosas e racistas que tem se configurado nos conteúdos didáticos e no espaço da escola.

*Você considera a lei 10.639/03 importante?( )sim ( )não.justifique:*

“ A Lei 10.639/03 na minha opinião é muito importante, pois tratará a escola como um lugar de formação de cidadãos, mostrando a relevância de promovermos a valorização da cultura e mostrar que o Brasil é um país rico, múltiplo e cultural”  
( PROFESSOR H).

A proposta da educação étnica racial estabelecida pela Lei 10.639/03, alterou a Lei de Diretrizes e Bases - LDB e passou a exigir que as escolas brasileiras de ensino Fundamental e Médio incluíssem no currículo o ensino da história e cultura afro-brasileira. Esta Lei inserida no currículo escolar traz uma nova abordagem a temática, pois se propõe investigar fatos que não foram contados e sim negados, vistos apenas sob uma ótica eurocêntrica. Frente a essas questões, cabe ao professor



a busca e a promoção de transformação na educação, principalmente rompendo com os velhos paradigmas existentes.

*Como é trabalhado a cultura afro nesta modalidade? Pesquisas? Imagens? Leis? Valores? Outros? Quais e como?*

“As ações propostas que podemos apresentar como instrumento de trabalho pedagógico tem que se alimentar em uma prática coletiva em nossos planejamentos. É uma avaliação processual contínua onde seu objetivo será a coletividade e a luta para reduzir a imensa disparidade no acesso as redes educacionais de qualidades entre negros e brancos na nossa sociedade”( PROFESSOR B).

“Nos educadores devemos contemplar as discussões de diversidades raciais na sociedade e discutir os problemas raciais em suas diferentes proporções, que essas atinjam os grupos sociais existentes na nossa escola, buscando combater o estereótipo e idéias preconcebidas que visam erradicar o preconceito e a discriminação. Pois só assim podemos valorizar a igualdade de tratamento nas relações possibilitando um vivencia positiva entre todos nós” ( PROFESSOR G).

“Devemos lutar permanentemente para consolidar nossa rede de relações que visam a visibilidade social, acesso, percurso e sucesso em projetos individuais ou coletivos” ( PROFESSOR H).

“Cabe à escola rever a história e assumir a tarefa da reparar e promover os direitos culturais e educacionais de um povo na sua diversidade e integridade moral.”( PROFESSOR E)

Uma atitude necessária ao professor em relação a qualquer instrumento que sirva como mediador, ou seja, subsídios para suas aulas é o questionamento sobre sua natureza. É importante que o professor tenha consciência da estrutura que o organiza. Ele deve estar atento ao conjunto de intenções que nos materiais estão embutidos. Por vezes, torna-se necessário problematizar junto aos alunos sobre essas intenções. Refletir sobre os conteúdos em um livro, por exemplo, vai além da reflexão das páginas escritas. As imagens, a seleção de conteúdos dos textos, a ordem de prioridade e o espaço ocupado pelos temas dizem aquilo que importa estudar e saber, do conhecimento que gera valor.

*Quais são os conteúdos significativos?*

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (PROFESSOR B E E)

Conforme a lei 10.639/03 os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História

Brasileiras. Estabelece, ainda, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”(PROFESSOR I E J)

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

*Você percebe ou não as relações raciais no ambiente escolar e como são percebidos?*

“ Quando os professores de uma escola estão bem informados sobre as questões raciais os mesmos contribuem para tornar a escola um espaço de respeito a diversidade e possibilitam aos seu alunos usufruir de elementos para elevar sua auto estima”( PROFESSOR J)

“ A escola precisa se organizar para demonstrar a todos a importância da pluralidade racial na sociedade, tornando –se um espaço de discussões sobre as desigualdade frente nossa sociedade ” ( PROFESSOR A)

“ Nós educadores, sabemos que a escolaridade é passo fundamental para o obtenção de melhores condições de vida em nossa sociedade. E também que os alunos mais penalizados com a evasão e repetência, com uma trajetória escolar mais acidentada, são os alunos negros”( PROFESSOR I).

“ Eu acho que nós professores, podemos sim contribuir para desconstruir alguns preconceitos e, quem sabe ajudar a construir um outro projeto de nação que possa incluir todos seus filhos com iguais direitos, independência de cor ou raça ou de procedência étnica ” ( PROFESSOR D).

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

*Quais ações pedagógicas você desenvolve para combater o racismo no cotidiano escolar?*

“ Nós educadores temos como desafio entender que nem um grupo ou pessoal é melhor ou pior que outra. A nossa postura é de não comparar essas diferenças, seja na sala de aula , no local onde trabalhamos, ou em nosso convívio diário ” ( PROFESSOR A).

“a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade”(PROFESSOR G E B)

Sabemos que muitos professores não têm a oportunidade de fazer um curso de qualificação voltado para relação étnico-racial, por esse motivo os mesmos deixam a desejar quando se trata da temática em questão, e muitas vezes, por falta de preparo ou por preconceitos introjetados, alguns professores não sabem se aproveitar das situações flagrantes de discriminação racial na escola. Há momentos pedagógicos privilegiados para discutir a diversidade e conscientizar alunos sobre sua importância e riqueza, onde o objetivo de todos é dar sua contribuição e ajudar nesse processo transformador tão necessário e urgente.

*Você acha que a origem étnico racial dos alunos da EJA influencia na aprendizagem deles?*

“ A escola que tem uma gestão sem preconceitos possibilitará por meio da construção coletiva a valorização e o reconhecimento da identidade afro brasileira ” ( PROFESSOR C).

“ Muitas vezes quem tem a pele mais escura, o cabelo mais crespo ou outros traços fisionômicos são tratados como se fossem inferiores, inferiores na inteligência nos valores morais .Na sociedades humana são algum dos vários tipos de preconceitos e discriminações contra pessoas ou grupos diferentes.” ( PROFESSOR F)

Em relação à importância de um debate constante sobre a questão étnico-racial na EJA, notamos que grande parte dos professores, apesar de declararem que levam em consideração a realidade dos alunos na hora de planejar suas aulas, desconsidera, na maioria das vezes, a questão racial como assunto prioritário de suas discussões em sala de aula.

Parte dos professores (as) que reconhecem a importância do debate constante sobre a questão étnico-racial na EJA em que “através do debate o aluno se reconhece e descobre como interagir com o ‘outro’” (PROFESSOR C), “como forma de estimular a valorização da cultura e respeito às diferenças/ diversidade” (PROFESSOR B), porque muitos desconhecem a sua origem histórica, os valores, direitos e deveres (PROFESSOR F).

O professor reflexivo é aquele capaz de entender a realidade social, política e cultural dos alunos e se identificar com ela. Por isso, ele cria possibilidades para que as condições emergentes passem por transformações necessárias para uma relação mais igualitária entre os sujeitos. Inclusive, trabalhar no espaço escolar com a diversidade e cultura afro-brasileira e africana atentando para enfatizar as expressões

e manifestações artísticas dos negros, situando-a no tempo, expondo o sentido e o significado dessas manifestações.

**O educador deve ter o próprio aluno como sujeito reconhecido das diversidades existenciais começando dentro da escola. Essas desigualdades surgem em quais situações mais freqüentes?**

Ao questionar os professores (as) sobre a existência de racismo na EJA, cinco professores responderam que não existe. Apenas o professor C reconhece que há racismo aos afro descendentes na modalidade, argumentando que “o próprio afro descendente tem preconceito...”.

Nesse caso, o preconceito viria do próprio negro. É característico do “racismo à brasileira” reconhecer o preconceito no outro, ou nos próprios negros para não se identificar como tal.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa.

A valorização social, cultural, identitária e política da cultura afro brasileira e africana realizada por meio das práticas pedagógicas com as crianças da Educação Infantil (re)afirma a importância do trabalho da diversidade étnico-racial na escola. Com efeito, a abordagem da diversidade étnico-racial vincula-se a uma perspectiva complexa que caminha em direção à criação e recriação das práticas pedagógicas que se dão com base na relação educativa instituída entre os sujeitos de aprendizagens.



### **CAPITULO III METODOLOGIA DE PESQUISA.**

A pesquisa tem como objetivo principal compreender os significados e sentidos atribuídos pelos professores aos processos de ensino\aprendizagem vivenciados na modalidade na EJA. Foi selecionada como campo de investigação a Estadual do município de Barra do Bugres – MT, que oferece a modalidade de ensino referida. O trabalho será norteado tendo como sujeito os professores do 7º ao 8º ano da EJA, o objeto é investigar como eles percebem as relações raciais no cotidiano escolar.

A caracterização da pesquisa quanto à abordagem é quantitativa, dessa forma considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números, opiniões e informações, para classificá-las e analisá-las.

Quanto aos objetivos é definida como pesquisa exploratória, onde se busca familiarizar-se com o fenômeno que está sendo estudado, envolvendo levantamento bibliográfico, explicando um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos, visando proporcionar uma visão geral de um determinado fato; e pesquisa descritiva por procurar descrever a partir de dados primários o entendimento do tema estudado, obtidos por meio da aplicação do questionário, com a maior precisão possível, descrevendo as características da população

Os dados coletados são provenientes de fontes primárias ou diretas, ou seja, que nunca foram coletados, tabulados e analisados, dessa forma representam dados brutos originados a partir das respostas obtidas através da aplicação do questionário aos professores da Estadual do município de Barra do Bugres – MT.

O questionário foi aplicado entre os dias os dias 03 e 04 de Setembro de 2016, desta forma foi dado aos respondentes tempo necessário para a resolução das questões, sendo composto de 8 questões.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da realidade escolar brasileira e de sua dinâmica, é inevitável perceber os vestígios do racismo que vigora na sociedade brasileira nas formas como os

docentes lidam com os conceitos discriminatórios, sendo possível assim afirmar que as políticas públicas ainda são principiantes institucionalmente. Há a necessidade de se formar educadores preparados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula, mas acima de tudo, preparados para criticar o currículo e suas práticas.

Torna-se fundamental, por parte dos profissionais dos estabelecimentos de ensino de todo país uma mudança de postura, tanto no trato pedagógico, quanto na dimensão das relações humanas. Quando aplicadas em classe, as atividades didáticas voltadas para o tema favorecem a busca por um novo paradigma, focado no estabelecimento de formas mais críticas de lidar com a questão da diversidade. Isto sem deixar de lado o aspecto do respeito que o assunto preconiza, bem como a promoção de um ambiente reflexivo, na aceção de ampliar o repertório cultural do aluno a partir da experiência com o outro.


Foi possível, por meio da realização desta pesquisa, verificar o impacto da questão racial na EJA da Estadual do município de Barra do Bugres – MT visto que o preconceito e a discriminação racial que atingem a população negra necessitam ser enfrentados, mas não de modo a naturalizar as diferenças e sim por meio de uma intervenção consciente e responsável, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e que buscam de uma forma ou de outra acabar com as idéias cristalizadas de que vivemos numa democracia racial. Percebemos que professores e professoras da escola tem um caminho a seguir, que é o de aprofundamento sobre o tema para superar ideias preconceituosas, admitindo que a identidade seja uma construção social, permeada por incertezas e conflitos.

Pode-se, então, concluir, perante os resultados apresentados que a integração de alunos de diferentes nacionalidades, culturas, etnias ou religião, na sala de aula, está a ser feita de modo muito positivo nas escolas e o grupo de professores inquirido pensa que tem contribuído para isso com a sua atitude, prática e formação.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** Caderno de textos: 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem –MG. p. 39-56. Contagem, MG. 2005
- BRASIL, **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996.**
- LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização** Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/papel-da-escola-na-desconstru%C3%A7%C3%A3o-do-racismo1.pdf>, Acesso em 20/08/2016.
- PCNS; **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.** Ministério da Educação; 2001.
- SOUZA, I. S, MOTTA, F. P. C, FONSECA, D; Estudos sociológicos e antropológicos. São Paulo; 2002.
- MENEZES, W; **O preconceito racial e sua repercussão na instituição escola.** São Paulo; 2002.
- FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**, 23 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**, 12 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1960.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**, 35 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996
- NOGUEIRA, Maria Alice. **“A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural”**. Revista Brasileira de Educação, nº 7, p. 42-56, jan./fev./mar./abr., 1998.
- BRASIL.(2008) Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2007).** Primeiras análises. Educação juventude raça/cor. 23 agosto de 2016. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>
- CAVALLEIRO, E. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.** In: CAVALLEIRO, E. (org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo, 2001:





*Capítulo 4*

**EDUCAÇÃO BÁSICA E  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS  
DENTRO DA SALA DE AULA:  
REPRESENTATIVIDADE,  
CULTURA E RELIGIÕES AFRO-  
BRASILEIRAS**

**José Luiz Xavier Filho**





## EDUCAÇÃO BÁSICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DENTRO DA SALA DE AULA: REPRESENTATIVIDADE, CULTURA E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS<sup>15</sup>

**José Luiz Xavier Filho**

*Graduado em História (UPE), graduando em Sociologia (UNIFAVENI), especialista em Ensino de História (UNIFAVENI) e em História e Cultura Afro-Brasileira (IPEMIG), mestrando em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas (UPE), professor de História do quadro efetivo da rede municipal de ensino do município da Lagoa dos Gatos – PE, ID Lattes:*

*<http://lattes.cnpq.br/4762429040202808>, e-mail: [jlxfilho@hotmail.com](mailto:jlxfilho@hotmail.com)*

### **Resumo**

Este trabalho é forjado através de experiências em sala de aula da Escola Municipal Cordeiro Filho, localizada no município da Lagoa dos Gatos, Pernambuco, utilizando a coleção de livros da disciplina de História e analisando junto com os alunos e alunas os conteúdos sobre a História e Cultura Afro-brasileira. Por ser o principal portador de conhecimentos básicos das variadas disciplinas que compõem o currículo dentro das escolas, o livro didático torna-se um dos recursos mais usados em sala de aula, e um instrumento pedagógico bastante difundido, por isso facilita à ação da classe dominante de registrar como quer e como lhe convém a imagem do negro e da negra na sociedade brasileira. Dito isto, esta pesquisa traz como objetivo analisar as possibilidades do professor em sala de aula para o entendimento e aplicação da Lei n. 10.639/2003 nos livros didáticos no que versa a obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos sobre a História e a Cultura afro-brasileira, de modo a articular com os livros a expressar resultados que se processam com turmas de Ensino Fundamental dos Anos Finais. Propõe também abordar a cultura, e nesse contexto, as religiões de matrizes africanas, na percepção de significados dessa matriz na construção do ser brasileiro, em reflexão que se volte a formação dos estudantes nesse nível de ensino. Trata-se de uma pesquisa documental, recorrendo ao método observacional que traz como estudo de caso, focado no conteúdo programático a seguir de uma sequência de livro didático, que foram articuladas com as observações de professores.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Religiões de Matrizes Africana. Educação.

---

<sup>15</sup> Texto publicado nos Anais do III Congresso Internacional e V Nacional Africanidades e Brasilidades em Educação (2020), mas com alterações para esta publicação.

### Abstract

This work is forged through experiences in the classroom of the Cordeiro Filho Municipal School, located in the municipality of Lagoa dos Gatos, Pernambuco, using the collection of books from the discipline of History and analyzing together with the students the contents about History and Afro-Brazilian culture. As the main bearer of basic knowledge of the various subjects that make up the curriculum within schools, the textbook becomes one of the most used resources in the classroom, and a very widespread pedagogical tool, so it facilitates the action of the ruling class to register how it wants and how it suits the image of black men and women in Brazilian society. That said, this research aims to analyze the possibilities of the teacher in the classroom for the understanding and application of Law n. 10.639/2003 in textbooks regarding the mandatory inclusion of contents on Afro-Brazilian History and Culture, in order to articulate with books to express results that are processed with Elementary School classes in the Final Years. It also proposes to approach the culture, and in this context, the religions of African matrixes, in the perception of meanings of this matrix in the construction of the Brazilian being, in a reflection that focuses on the training of students at this level of education. This is a documentary research, using the observational method that brings as a case study, focused on the syllabus following a sequence of textbooks, which were articulated with the observations of teachers.

**Keywords:** History Teaching. African Matrix Religions. Education.

### INTRODUÇÃO

Os currículos escolares, tem ainda insistido trabalhar a História tradicional do Ocidente, limitados por uma visão eurocentrista, e quase sempre trata como não relevante a história de outras regiões do mundo a exemplo da África. Esse olhar, que tem subordinado e diminuído a importância de outros povos apresenta a Europa como eixo do movimento evolutivo, impulsionado desde a Antiguidade, época em que a região mediterrânea era definida como o centro do mundo.

A África desde então, passou a ser vista como distante, como a região dos “homens de faces queimadas” (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2004, p. 56). Daquele período até o final da Idade Média, especialmente com a religiosidade cristã medieval, ganhou impulso a associação da cor negra ao pecado e ao demônio, firmando a visão preconceituosa em relação aos povos africanos. Para confirmar essa “inferiorização” da África, apontada como a região do mal, havia ainda uma passagem bíblica do Gênesis, a qual os referidos autores fazem menção:

Cã, segundo filho de Noé, exibiu-se diante de seus irmãos, gabando-se de ter visto o sexo de seu pai, quando esse se encontrava bêbado. Para castigá-lo, o patriarca amaldiçoou Canaã, filho de Cã; ele e sua descendência se tornariam servidores de seus irmãos e sua

descendência. Eles migraram para o sul e para a cidade das sexualidades malditas: Sodoma. Depois atingiram Gomorra. Lendas contam que os filhos dos filhos dos amaldiçoados foram viver em terras iluminadas por um sol que os queimava, tornando-os negros (DEL PRIORE & VENANCIO, 2004, p. 59).

A ideia de supremacia europeia trouxe ideologicamente a inferioridade de outras culturas, especialmente as africanas, consolidou-se durante a Idade Moderna, quando a Europa passou a centralizar o poder econômico, político e militar mundial. Por séculos prevaleceu a mentalidade de enquadrar os africanos num grau inferior da escala evolutiva, a mesma que classificava os vários povos em avançados e atrasados ou civilizados e primitivos, a exemplo do que foi disseminado sobre os africanos no imaginário de muitos brasileiros.

Comerciantes, conquistadores e teóricos ressaltavam uma suposta selvageria dos povos da África, característica quase sempre relacionada à natureza do continente, fundamentando assim a crença de que a identidade daqueles seria determinada meramente por traços físicos e biológicos, e não por sua história. Impunham essa versão forçada de que o homem africano era incapaz de produzir cultura e história, quadro que serviu aos escravagistas e também aos imperialistas do século XIX, os mesmos que utilizaram o discurso justificador de “civilizar” a África como afirmou Marc Ferro acerca do que era pensado pelos ingleses que somente haveria civilização pelos europeus (FERRO, 2004).

Além dos indisfarçáveis interesses de conquista, exploração e dominação, esse discurso tradicional encobria as diversidades e características próprias dos povos africanos, decorrentes de milênios de sua história. Ao contrário do que prega essa versão estereotipada das populações e da cultura africana, o continente foi palco de uma ampla e complexa diversidade histórica, cultural e religiosa, que começa com os primórdios da humanidade.

Os africanos que vieram para as Américas, em condição de escravizados, embora no mesmo período colonial tenha havido uma pequena imigração de africanos livres, provinham de diferentes povos que pertenciam a variadas culturas. As suas práticas religiosas eram, em alguns casos, assemelhadas e, em outros, bastante diferenciadas.

Um grande número de africanos e seus descendentes, porém, buscaram recriar as suas religiões de origem, formando grupos para a prática religiosa dos rituais

e para a transmissão das tradições. Estes grupos se autodenominaram nações e os nomes adotados se referem às etnias, cujas culturas são predominantes entre eles.

O afro-brasileiro já nasce na perspectiva do colonizador, na medida em que suas relações sociais e culturais são modificadas historicamente pelos brancos, a segregação é real, acontece pelo racismo que faz parte do nosso cotidiano e se manifesta de todas as formas, é o racismo que molda os negros ao lugar de inferiorização e animalidade, às vezes ele é tão velado que fica imperceptível para alguns. O vestir, o andar, o falar e o existir do negro são caracterizados pelos seus fenótipos, estruturalmente os brancos já emitem opiniões sobre os negros e os condicionam a um lugar de inferioridade (ARAÚJO; SOARES, 2019, p. 5).

Tais recriações foram crescentes nos locais de maior concentração de escravizados e seus descendentes, especialmente nas cidades portuárias que mantiveram atividades comerciais com os países da África até as primeiras décadas do século XX. Tendo em vista esse breve histórico da gênese da história, culturas afro-brasileiras e o preconceito em torno dessas temáticas, trabalhar e abordar esses conteúdos dentro da sala de aula do Ensino Fundamental do Anos Finais, que é o campo dessa pesquisa, é de profunda importância, pois tende a apreciar os seus valores de vida e do desconhecimento sobre o assunto, combatendo, assim, o aumento da discriminação racial na escola.

Neste artigo, objetivou-se analisar a partir da visão do conteúdo programático do livro didático, as possibilidades do professor trabalhar as culturas africanas e afro-brasileiras na sala de aula do Ensino Fundamental dos Anos Finais, reforçando assim a importância da laicidade como instrumento necessário para defender os espaços públicos da intolerância religiosa e analisar a Lei n. 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, enquanto efetivação em sala de aula.

Esperamos que os dados e informações obtidos nesta pesquisa, sejam de grande valia e utilidade para uma profunda reflexão e tomada de atitude, não só pela comunidade escolar, mas também por parte da sociedade com esta temática.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de História nas escolas de Ensino Fundamental não se limita a uma mera submissão ao conhecimento produzido pelos historiadores(as). Nas escolas,



alunos(as) e professores(as) geralmente dialogam com os conhecimentos eruditos da História, produzem e (re)produzem conhecimentos históricos. Os docentes, então, não são meros reprodutores de conhecimentos produzidos por pensadores que se encontram fora do ambiente escolar. A velha noção de divisão do trabalho entre os que pensam e os que executam o pensamento não se enquadra nesse caso.

Os professores e professoras, então, cumprem um significativo papel de (re)produzir conhecimentos eruditos importantes para a sociedade, ao mesmo tempo, são pensadores que produzem conhecimentos no espaço escolar. Por isso mesmo, ainda tem sido recorrente a valorização de uma qualificada formação e uma vez bem formados serão para desempenhar as inúmeras tarefas que lhes são atribuídas. Contudo, o ambiente escolar apresenta-se desafiador ao docente para a abrangência de novos conhecimentos face ao que se demanda da própria sociedade representada pelos discentes para ampliação e/ou aquisição de novas aprendizagens.

Nessa base do contexto vivenciado pelos estudantes, o professor desafia, e pode se propor com novas possibilidades para que se redirecionem, ampliem-se ou desenvolvam novos enfoques sobre o conhecimento, como o que se constitui o foco desse trabalho. De forma dialógica, o docente pode se propor a novas aprendizagens dos alunos e alunas que exigem formação com orientações especiais para atuações individuais e coletivas. Nesse processo, os alunos são envolvidos a buscar, a selecionar informações, a construir hipóteses e a tomar decisões reorganizando e dando sentido e significado ao conhecimento. É importante que sejam incentivados e orientados a refletir criticamente sobre o que lhes é apresentado e a transcender, isto é, ir além das informações obtidas, distinguindo os dados mais importantes dos secundários, buscando relacionar o aprendido com outras informações e situações.

Rüssen (2006) afirma que o aprendizado da História não deve se limitar à aquisição do conhecimento histórico como uma série de fatos objetivos. Para além dessa perspectiva, o conhecimento histórico deve atuar como regra nos arranjos mentais tornando-se, de forma dinâmica, parte integrante da vida do sujeito. Em outras palavras, o conhecimento histórico não significa simplesmente o acúmulo de uma quantidade de informações relacionadas a fatos do passado.

Na perspectiva da consciência histórica, o conhecimento histórico deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que levaria a uma leitura do mundo no presente e embasaria uma avaliação quanto às perspectivas de futuro alicerçadas nas experiências humanas do passado. Desse modo, aqueles que desenvolveram a

consciência histórica não conheceriam apenas o passado, mas utilizariam esse conhecimento como meio para auxiliar a compreensão do presente e/ou “antecipar”, no plano mental, o futuro em forma de previsão pertinente (MEDEIROS, 2006; BARCA, 2006).

Não obstante as dificuldades do dia a dia nas escolas as narrativas históricas estão presentes por toda a parte e o sujeito historicamente letrado não se limita apenas a somar um novo conhecimento à quantidade de outros tantos que já possui. O letramento em História possibilita ao sujeito estabelecer uma interação mental durante as leituras das narrativas históricas com o conhecimento histórico já acumulado, estabelecendo, assim, uma orientação temporal e permitindo a construção de novos significados. É importante ressaltar que o indivíduo pode utilizar-se de seus conhecimentos históricos para melhor compreender o mundo em que vive e não apenas nas situações em que as narrativas históricas são evidentes.

É sob essa perspectiva que nos debruçamos sobre a relevância da abordagem do nosso objeto de estudo. Tendo a consciência de que as religiões afro-brasileiras podem ser construídas em sala de aula, através e inclusive, a partir das narrativas de alunos e professores, não se atendo apenas ao livro didático. E neste sentido, diagnosticaremos as discriminações históricas a respeito.

Por outro lado, as mudanças exigem novas possibilidades que se tornam inseridas no cotidiano dos estudantes do Ensino Fundamental dos Anos Finais. Neste sentido busca-se na escola o conhecimento sobre as religiões de origem africana por serem questionadas até por professores ao desconhecerem o conhecimento, não somente como responsáveis, por falta mesmo de Formação atualizada. É o que se espera no cotidiano escolar.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa é documental e descritiva, recorrendo ao método observacional e do tipo exploratória, pois foi sujeita a entrevistas junto aos professores e professoras. Para a elaboração desse trabalho foi aplicado questionários com docentes e gestores da Escola Municipal Cordeiro Filho, da cidade da Lagoa dos Gatos, município de Pernambuco.

Distribuídos os questionários e realizadas as entrevistas, a intenção foi chegar o mais próximo da realidade e fazer com que o estudo seja útil aos docentes e ao meio acadêmico de uma maneira geral e alinhar junto ao que é proposto pelo livro didático. Destacamos que a identificação das pessoas foi mantida em sigilo, que, nesse caso, foi assinado um acordo entre as partes.

## ANÁLISE DE DADOS

Neste trabalho os livros didáticos escolhidos fazem parte de uma série publicada pela editora FTD, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, e foi adotado numa escola da rede pública. A diversidade cultural pontuada nos livros pode ser percebida a partir de suas capas. Vejamos:

Figura 01: Sequência de imagens de livros didáticos



Fonte: Editora Saraiva. (Disponível em: <<https://www.saraiva.com.br/historia-sociedade-cidadania.html>>). Acesso em junho de 2020.

Nas observações de uma professora que trabalha em escola pública no município da Lagoa dos Gatos, alunos do 6º ao 9º ano, as capas dos livros causaram grande impacto às crianças, principalmente do livro do 7º ano que traz a imagem de uma criança africana.

Foi necessário abordar em sala de aula a cultura diferente de alguns países e a forma como as pessoas se vestem, se cuidam e se embelezam. Dentre as capas, a mais criticada e observada pelos alunos foi esta. Frases como: “Que criança feia” ou “Parece que passou cocô no cabelo” foram ditas. Ao longo do ano, a professora aproveitou alguns momentos para elogiar, “despretensiosamente”, a criança da capa, na tentativa da mudança de olhar diferente o belo. Sobre essa questão do belo,

também foi trabalhado em outra disciplina, a de Língua Portuguesa, para desmitificar o padrão de beleza que as crianças acreditam que exista.

A imagem da capa do 9º ano, última série do Fundamental Anos Finais, já leva aos alunos a perceberem a união entre nossas diferenças, exemplificando a necessidade da paz entre nós, com a simbologia de uma pomba branca.

Passemos ao conteúdo das obras: no livro do 6º ano são abordados os seguintes temas sobre África e cultura afro-brasileira:

- A valorização das matrizes africana e indígena (uma página com imagens citando o Tambor de Crioula do Maranhão);
- Patrimônio cultural (uma página com atividade sobre a capoeira);
- Patrimônio cultural (uma página com atividade sobre o frevo, enfatizando a origem da dança na capoeira);
- Os primeiros hominídeos (uma página a qual faz referência à origem da humanidade no continente africano);
- Da África para outros continentes (quatro páginas que abordam a origem do homem e como ocorreu a povoação dos continentes com suas hipóteses de rota a partir da África);
- O Egito Antigo e o Reino de Kush (um capítulo abordando esses dois impérios, contendo duas páginas e meia falando sobre a religiosidade egípcia);

Percebe-se, portanto, que o livro do 6º ano aborda muito superficialmente sobre a influência da cultura afro-brasileira, apenas quando se trata de patrimônio cultural, mas em nenhum momento fala-se sobre religiosidade afro-brasileira. Apesar de abordar a mitologia egípcia, essa não faz parte de nossas influências. Aqui, neste espaço, cabe ao professor ou professora, abrir espaço para o debate sobre a mitologia dos orixás, para que os estudantes entendam que existem várias mitologias, a exemplo da egípcia, grega, germana e iorubá.

No livro do 7º ano analisado, temos:

- A unidade 1 inicia com o tema diversidade e discriminação religiosa, no entanto, dá ênfase à tríade islamismo-judaísmo-cristianismo. A ideia é introduzir o conteúdo da Europa Medieval a partir do entendimento da intolerância religiosa, visto que o capítulo se encerra com o tema das cruzadas, guerra religiosa a qual envolvia essas três religiões.



No entanto, nesse início de unidade, a professora pode discutir sobre o atual contexto que vivemos no Brasil, onde as religiões de matriz africana são duramente perseguidas por religiões cristãs.

- Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubas (um capítulo que aborda esses reinos africanos e as influências culturais que eles trouxeram para o Brasil).

Apesar de toda a influência religiosa que esses povos nos trouxeram, o livro perde até novo programa a oportunidade de aprofundar o assunto e não fala em Candomblé, por exemplo. Porém, o debate pode ser sugerido em sala para que possam ser abordados o Candomblé e Umbanda, Jurema, por exemplo. Na ocasião pode ser feita uma investigação para descobrir se existem adeptos dessas religiões em sala de aula.

- A economia açucareira (seis páginas abordando sobre a mão de obra escrava no Brasil colonial);

Esse tema já é muito usual nos livros didáticos de uma maneira geral. A novidade seria aprofundar o conteúdo fazendo uma relação da mão de obra nos tempos do Brasil Colonial com os dias atuais. Pode-se trabalhar, neste caso, o mercado de trabalho para negros e negras do Brasil, o índice de escolaridade, de presidiários e a situação atual do negro no Brasil. Neste capítulo não há nenhuma menção sobre a dimensão religiosa afro-brasileiras e suas dificuldades ao serem trabalhadas nas escolas. Há um silêncio nesse aspecto. Também seria uma oportunidade de estudar sobre este tema.

O livro do 8º ano aborda as seguintes questões relacionadas aos negros e à África:

- Africanos no Brasil: dominação e resistência (um capítulo que trata da escravidão, do tráfico de escravizados, do trabalho, da violência, da resistência e dos quilombos).

O momento em que se fala em resistência poderia ser abordado sobre a resistência religiosa, que apesar de proibições e perseguições, as religiões de matriz africana resistem até os dias atuais. Como o livro deixa a desejar neste sentido, a professora pode levantar o debate em sala de aula.

- A sociedade mineradora (uma página que aborda os escravizados da região das minas).

Nesse trecho de capítulo, pouco se fala sobre a religião, as festas e a resistência. Apenas uma breve menção sobre a congada.

- Conjuração Baiana (duas páginas que abordam brevemente sobre a presença da população afrodescendente em Salvador).
- Revolta dos Malês (duas páginas que tratam da revolta escrava considerada a mais importante do Brasil). A seção esclarece o motivo pelo qual a revolta fica conhecida como Revolta dos Malês e traz algumas imagens de africanos e afro-brasileiros.
- A pressão inglesa e o fim do tráfico (três páginas abordando o tráfico de escravizados e a pressão que os ingleses passam a fazer à coroa portuguesa para que o mesmo fosse extinto).
- A abolição (oito páginas que fazem um percurso histórico sobre o movimento abolicionista, as leis que foram instituídas e a realidade que acontecia à época).

Por fim, no livro do 9º ano, os conteúdos abordados sobre nosso objeto de estudo são:

- Teorias racistas do século XX (uma página com atividade de interpretação de texto).
- O imperialismo na África (três páginas que tratam da exploração sofrida em regiões do continente africano. Esse trecho também aborda brevemente a resistência dos africanos através de rebeliões. As questões trabalhadas são mais políticas).
- A Revolta da Chibata (uma página e meia que trata desse episódio de resistência, face à permanência de condutas escravagistas. Aqui não há espaço para falar-se em questões religiosas).
- O nazismo na Alemanha (seis páginas que abordam esse momento histórico. Inserido nesse contexto, brevemente a seção trata da superioridade da raça ariana).
- Independências: África e Ásia (um capítulo sobre o tema, sendo que sobre África são seis páginas com atividades). Nesta seção, os aspectos trabalhados são o econômico e político, sem espaço para as questões religiosas.

Observamos que em todos os livros da série, os aspectos religiosos são deixados de lado. Quando abordados, são abordados muito superficialmente. Das possíveis oportunidades, dentro do conteúdo, o professor ou a professora deve levantar debates, fazer pesquisas, expor o tema, independentemente do livro.

## Resultados e Discussão

Por seu lado o estudo das religiões afro-brasileiras há muito se rejeitava de modo que se expandiram nos processos de discriminação e associação a uma cultura inferior, quando não ao próprio mal, ao demônio, de modo que não conhece sobre tais religiões que em sua matriz africana não se identifica essa representação.

Já nas primeiras pesquisas sobre a cultura afro-brasileira, ou sobre o negro no Brasil, realizadas por Nina Rodrigues (2010) e Arthur Ramos (2001), ambos médicos, mas que se empenharam em investigar as raízes do povo negro no Brasil, percebe-se o tom pejorativo ou negativo dado à cultura dos africanos. Exemplo disso é quando Nina Rodrigues refere-se a Olorum, criador do mundo, conforme a mitologia dos Orixás, como uma concepção da minoria inteligente, e, ao mesmo tempo, em que os autores referem-se a fé africana como fetichismo. Em nota, Lima (2016, p. 80) atribui que:

O termo é utilizado tanto na obra de Arthur Ramos quanto na de Nina Rodrigues. Origina da palavra feitiço, o que nos remete a utilização do termo na Idade Média, que estava ligada à bruxaria, que se relaciona mais com o demônio que com a fé, dando a entender que as tradições religiosas de origem africana estão relacionadas ao mal. Na África, a conotação da palavra está relacionada aos deuses particulares.

Neste sentido Nina Rodrigues e Arthur Ramos, irão embasar com as suas ideias um discurso preconceituoso e discriminatório, que reflete a sociedade do final do século XIX e início do século XX, mas que perpassam até nossos dias.

Mesmo com uma mudança no contexto referencial histórico de autores mais contemporâneos que tratam sobre as raízes africanas nos brasileiros a exemplo de Roger Bastide (1971; 2001), José Beniste (2014) e Reginaldo Prandi (2001), os quais dão ênfase à mitologia dos orixás, a explicarem sobre este panteão, e outros tantos que debatem sobre racismo, como o clássico Oracy Nogueira (1954-1985), vivenciamos em pequenos ou grandes espaços, as práticas de intolerância religiosa e os discursos de ódio das mais diferentes maneiras. Assim busca-se que o livro

didático venha contribuir com a formação dos estudantes, mediados pelo professor ou professora.

Assim visto nas pesquisas há algumas décadas o livro didático não é um instrumento moderno, estudos comprovam que, na metade do século XVI, já existia uma preocupação em adotar livros adequados para a prática de transmissão de conhecimentos. Aqui no Brasil, o livro didático é controlado pelo Estado através da legislação desde 1938, pelo Decreto n. 8.469.

Não obstante os livros tem mudado no século atual, assim estes instrumentos didáticos só podem ser adotados com a autorização do Ministério da Educação, ou seja, o livro deve cumprir o papel de estimulador da cidadania, produzindo efeito contrário a todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação dentro ou fora da escola com se tem registro de imagens de livros didáticos dos anos 1940 (BITTENCOURT, 1993), onde o indígena era visto como passivo e inferior, e, por sua vez os negros eram apresentados sempre em trabalhos “pesados” no campo.

Disseminados a indicar dificuldades na aprendizagem quando as pesquisas dos anos 1940 e 1950 já mostravam visões, se bem que isoladas ideologicamente, de grandes destaques na sociedade brasileira quer seja na arte, no teatro, nas grandes obras, na literatura, e outros campos (NASCIMENTO, 2017).

Isto quer dizer que, está presente na maioria dos livros didáticos, formas de discriminação ao negro, além da presença de estereótipos, que equivalem a uma espécie de rótulo utilizado para qualificar de maneira conveniente grupos étnicos, raciais ou, até mesmo, gêneros diferentes, estimulando preconceitos, produzindo assim influências negativas, baixa autoestima às pessoas pertencentes ao grupo do qual foram associadas tais "características distorcidas".

Por ser o principal portador de conhecimentos básicos das variadas disciplinas que compõem o currículo dentro das escolas, o livro didático torna-se um dos recursos mais usados em sala de aula, e um instrumento pedagógico bastante difundido, por isso facilita à ação da classe dominante de registrar como quer e como lhe convém a imagem do negro na sociedade brasileira.

Caberá ao professor ter a preocupação com a forma pela qual o conteúdo histórico é exposto nos livros didáticos, na medida em que possam contribuir para combater as abordagens incompletas e estereotipadas das imagens dos afrodescendentes. A Lei n. 10.639/2003 versa sobre a inserção do estudo da História da África e cultura afro-brasileira e as resistências que percebemos em nossa prática,



na abordagem sobre o que se refere ao continente. Ora por estranheza, desconhecimento e discriminação, em sala de aula observa-se uma recusa constante, uma negação por este conteúdo e esse diagnóstico é visível, vindo de professores ou estudantes. Dispõe a lei 10.639/2003 em seu artigo 3º:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (DCN, 2004, p. 32).

O conteúdo exige que o professor tenha conhecimento e formação específica, o que ainda não observamos na prática essa realidade. Na prática, a discriminação racial é retratada nos conteúdos que são abordados nos livros didáticos, a exemplo do que apresentamos com a série *História: sociedade & cidadania*. A série se atém ao passado escravocrata e apenas aborda muito brevemente alguns aspectos e heranças da cultura afro-brasileira. Neste contexto, questões religiosas são deixadas de lado e o candomblé, sequer é mencionado nos livros.

Em geral, em nossas escolas os conteúdos de história brasileira contam apenas uma versão dos fatos históricos, pautada numa visão eurocentrista da descoberta de nosso país e do desenrolar da economia daquela época, apresentando a história do negro apenas por meio do negro escravo, do tráfico negreiro, um pouco das senzalas e muito pouco ou quase nada do modo de vida e da ascendência africana (COUTINHO et al, 2008, p. 76).

É preciso entender que a história dos afrodescendentes vai além de um passado escravocrata. É preciso que se apresente em temas e textos, o protagonismo, valorizando aspectos históricos, culturais, religiosos, econômicos, sociais, intelectuais. E isso ainda está muito aquém do ideal.

Primeiramente, é necessário que os profissionais da educação superem o racismo e o preconceito para abordarem o tema da religiosidade afro-brasileira, visto que ainda se percebe no dia a dia a permanência de discursos discriminatórios que foram perpassados ao longo de nossa história cristã. Essa característica faz com que muitos da área da educação ainda considerem a religião africana uma prática demoníaca e profana, desconsiderando o seu verdadeiro valor de relações de permanências, resistências, mudanças, históricas. A implementação da lei teve seu

fator positivo, pois despertou em nós a importância de se levar para sala de aula conteúdos não abordados. Também detectou a dificuldade dos professores para abordar o tema e a necessidade de investimentos na formação desses profissionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As religiões de matriz africana foram incorporadas a cultura brasileira desde há muito, quando os primeiros escravizados desembarcaram no país e encontraram em sua religiosidade uma forma de preservar suas tradições, idiomas, conhecimentos e valores trazidos da África. E assim como tudo que fazia parte deste universo, tais religiões, apesar de sua influência e importância na construção da cultura nacional, também foram perseguidas e, em determinados momentos históricos, até proibidas. Atualmente, os ataques mais expressivos às religiões de matriz africana vêm das chamadas religiões “neopentecostais”, que comumente as rotulam de “culto aos demônios”, “crendices” e “feitiçarias”.

Paralelo a esse debate, também analisamos a lei n. 10.639/2003, que versa sobre a inserção do estudo da História da África e Cultura Afro-brasileira e as resistências que foram percebidas em nossa prática, na abordagem sobre o que se refere ao continente. Ora por estranheza, desconhecimento e discriminação, em sala de aula observou-se uma recusa constante, uma negação por esse conteúdo e esse diagnóstico foi visível, vindo muito mais dos professores do que os estudantes.

Toda essa ignorância com relação a essas culturas gera um ambiente propício para intolerância, proporcionando sofrimento aos praticantes e a todos aqueles/as que fazem parte da população negra, que tem o seu direito de pertença e identidade racial muitas vezes negado em função do racismo.

As representações construídas sobre o negro e sua cultura, no interior do ambiente escolar, tanto pode valorizar identidades, diferenças e o respeito à diversidade racial, quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. A construção de uma identidade negra positiva representa um desafio, principalmente, convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha e trata os negros e sua cultura de maneira desigual e institucionalizada, pelo menos até antes da Lei Nº 10.639/03, e mesmo diante dos avanços que decorrem de tal legislação, as dificuldades ainda se demonstram no cotidiano escolar (COELHO; BERNARDO DIAS, 2020, p. 55).

Espera-se que a leitura deste artigo seja útil e ajudado os leitores a perceber a mistura de etnias existente no Brasil e que a maioria das crenças são frutos dessa mistura. Que possam reconhecer e valorizar a diversidade humana, partindo de um processo de conhecimento e respeito de nossas identidades culturais, com o intuito de resgatar e fomentar atitudes individuais e coletivas contra o preconceito e a favor do respeito às diferenças.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Aldevane de Almeida; SOARES, Emanuel Luis Roque. Identidade e relações étnico-raciais na formação escolar. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3628>. Acesso em: 15 de set. de 2020.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Especial, p. 93-112. Editora UFPR. Curitiba, 2006.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações. São Paulo: Pioneira, 1971. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

\_\_\_\_\_. **O candomblé da Bahia**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BENISTE, José. **Òrun Àiyé**: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutorado em História Social, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEF, 2004.

CARDOSO, Odimar. Para uma definição de didática da história. **Revista Brasileira de História**. v. 28, n° 55, p. 153-170. São Paulo, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BERNARDO DIAS, Sinara. **RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: ENTRE LEGISLAÇÕES E COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS**. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. 32, p. 46-67, maio 2020. Disponível em: Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/883>>. Acesso em: 18 out. 2020.

COUTINHO, Ana Cecília Porto Cunha et al. Raça, etnia e a escola: possibilidades de Implementação da Lei 10.639/03. **Cadernos de Pedagogia**, ano 2, v. 2, n. 4, ago.-dez./2008, p. 74-85.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotsky e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Revista de Psicologia**. v.7, n. 12, p. 17-50. USP: São Paulo, 1996.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FERRO, Marc. **A colonização explicada a todos**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento urbano**. São Paulo: Global, 2006b.

LIMA, Adriana Luzia. **Filhos-de-santo, história e candomblé: narrativa e experiência do Xangô em Alagoas**. Dissertação (mestrado em História). Maceió, Universidade Federal de Alagoas, 2016.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. Manuais didáticos e a formação da consciência histórica. **Educar**, Especial, p. 73-92. Editora UFPR. Curitiba, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: perspectiva, 2017.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. In: **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1954-1985.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das letras, 2001a. 590p.

RÜSSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. v. 1, n. 2, p. 7-16, Ponta Grossa, PR. jul.-dez. 2006.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995, p 34; 47; 135.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v.30. n.60. dez. 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.





*Biografias*  
**CURRÍCULOS DOS AUTORES**



### **Andréia Regina Silva Cabral Libório**

Liderança do Quilombo de Peropava – Registro/SP. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Estácio Cotia. Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pedagoga do (IFSP) Campus Registro. Integrante do Grupo de Pesquisa – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (CNPq) – Formação de Professores e Cotidiano Escolar. Bolsista – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do IFSP e dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) “Formação de Professores e Cotidiano Escolar” – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), “Grupo de Pesquisa e Estudos Afro-brasileiros e Indígenas” (GPEABI) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e Grupo de Estudos em Educação Quilombola” – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Tem experiência na área da educação, atuando como professora na Educação Infantil (seguimento creche), Ensino Fundamental I, Educação de Jovens e Adultos, Coordenação e Gestão educacional. Temas afins: Currículo; Gestão Educacional; Avaliação do processo de ensino e aprendizagem; Formação de professores; Educação Escolar e Cultura Quilombola; Educação das Relações Étnico- Raciais e Antirracista e Etnomatemática.

### **Celia Regina Ferreira Silva**

SMEC.

### **José Luiz Xavier Filho**

Licenciado em História pela Universidade de Pernambuco, UPE/Campus Garanhuns (2012), graduando em Licenciatura em Sociologia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, UNIFAVENI (2021-). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais, IPEMIG (2020) e em Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, UNIFAVENI (2020), mestrando em Culturas

Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas pela Universidade de Pernambuco, UPE (2021-). Estudante no grupo de pesquisa ITESI (Itinerários Interdisciplinares em Estudos sobre o Imaginário, Linguagens e Culturas) e no grupo de pesquisa NEAB (Núcleo de Estudos sobre África e Brasil) ambos pela Universidade de Pernambuco (UPE). Atualmente é professor de História do quadro efetivo da rede municipal de ensino do município da Lagoa dos Gatos - PE. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Ensino de História, História do Brasil e História e Cultura Afro-brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Antirracista, Religiões de Matrizes Africanas, Imaginário, Oralidade, História Oral, Identidade, Memória e Quilombo.

#### **Ligiane Oliveira dos Santos Souza**

SMEC.

#### **Maria Aparecida Custódio Marcolino**

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Flamingo. Mestra em Educação: Currículo pela PUC-SP. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC-SP, Bolsista – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem experiência na área da educação, atuando como professora na Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Coordenação Pedagógica e Psicopedagoga. Temas afins: Valores éticos; Combate ao Bullying na escola; Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH); Currículo, Formação de professores e Cultura Cigana.

#### **Marina Graziela Feldmann**

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado e Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora titular do Departamento de Fundamentos de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atuando como docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Diretora da Faculdade de Educação 2001-2008. Pró-Reitora de Graduação 2008- 2012. Vice-Coordenadora do



Programa de Pós em Educação: Currículo 2013- 2015. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo 2015-2017 e 2017-2019. Coordenadora Geral do PARFOR (Capes -MEC) - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2011-2017). Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação de São Paulo ( 2016-2020). Líder do Grupo de Pesquisa – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): “Formação de Professores e Cotidiano Escolar”. Integrante do Grupo de Pesquisa: “Formatio: processos na formação e profissionalidade docente”. Membro do Corpo Editorial da Revista e-Curriculum (Qualis A2). Membro do Conselho Editorial da Revista Ensaio-Fundação Cesgranrio. (Qualis A1). Parecerista de revistas científicas e da agência de fomento: Capes. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, políticas de formação docente, formação de professores, escola brasileira e gestão.

### **Marlene Costa Campos**

SMEC.

### **Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira**

Frei Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira é membro da Ordem dos pregadores desde 1997. É graduado em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e em Teologia pela Escola Dominicana de Teologia, com chancela da Pontifícia Universidade São Thomas de Aquino de Roma. Em trabalhos pastorais atuou nas Comunidades Eclesiais de Base, na Pastoral Carcerária, no Movimento Fé e Política, na Pastoral Afro e foi membro da Coordenação estadual da Comissão Pastoral da Terra do Estado de Goiás. É Especialista em Direitos Humanos pela UCG (Universidade Católica de Goiás), Mestre em Educação pela UEG (Universidade Estadual de Goiás) e doutor em Educação pela UFG (Universidade Federal de Goiás). Entre os anos de 2014 e 2017 foi diretor do Campus Cora Coralina da UEG na Cidade de Goiás - GO.

### **Valdina de Oliveirwa Souza**

SMEC.



**Jader Luís da Silveira**

***(Organizador)***

Possui Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, MBA Executivo em Saúde pela Universidade Candido Mendes - UCAM, Especialização em Análises Clínicas e Microbiologia pela Universidade Candido Mendes - UCAM, Especialização em Uso Educacional da Internet pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, Especialização em Gestão de Instituições Federais de Educação Superior na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Especialização em Docência com Ênfase na Educação Básica pelo Instituto Federal Minas Gerais - IFMG e Especialização em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva, pelo Instituto Federal Minas Gerais - IFMG.

Fundador e Membro do Conselho Editorial da Revista MultiAtual e Revista Real Conhecer. Tem experiência como Professor no Ensino Fundamental, Médio e Técnico na Rede Estadual de Ensino, além de Tutor a Distância nos cursos de formação continuada e Pós-graduação no IFMG. É Fundador e Diretor Geral do Grupo MultiAtual Educacional.



ISBN 978-65-84525-01-6



9 786584 525016

Editora  
**REALCONHECER**