



**“BRASIL CHEGOU A VEZ DE OUVIR AS MARIAS, MAHINS,
MARIELLES, MALÊS!!!”¹: EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NA UNIVERSIDADE**

Amauri Mendes Pereira²

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Luiz Fernandes De Oliveira³

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Rosemeri Maria da Conceição⁴

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Resumo: O artigo aborda o contexto da implantação da disciplina ERER-Educação e Relações Étnico-Raciais para licenciaturas de uma universidade pública, como um momento desafiador para a educação progressista. Expõe um olhar sobre a trajetória da agência educacional, social e política do Movimento Negro, vistas como fundamentais para a conquista das leis 10.639/03 e 11.645/08, e para a crescente legitimação política-institucional dos Estudos de Relações Raciais-ERR aplicados à educação. Apresenta, também, os pontos de partida teóricos que orientaram a concepção da disciplina, e discute desafios à sua efetivação, assim como estratégias, temas, conteúdos, referências, e as formas de avaliação escolhidos-propostos, como dinamizadores didático-pedagógicos.

Palavras chaves: Educação e relações étnico-raciais; Raça e racismo; Leis 10.639/03 e 11.645/08; História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Descolonização de currículos.

**“BRAZIL’S TURN HAS COME TO LISTEN TO THE MARIAS, MAHINS,
MARIELLES, MALÊS!!!”: EDUCATION AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS
AT THE UNIVERSITY**

¹Verso do Samba enredo do GRES Mangueira-Carnaval de 2019

² Professor do DTPE-IE-PPGEDUC-UFRRJ. E-mail: amauripereira1@uol.com.br ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4788-5005>

³ Professor do departamento de educação do campo, Movimentos Sociais e diversidade da UFRRJ. E-mail: axel Luiz@gmail.com ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3955-3732>

⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. E-mail: rosemericonceicao77@gmail.com ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4788-5005>



Abstract: The article addresses the context of the implementation of t a look at the trajectory of the educational, social and political agency of the Black Movement, seen as fundamental for the conquest of laws 10.639/03 and 11.645/08, and for the growing political-institutional legitimation of the Studies of Race Relations-ERR applied to the education. It also presents the theoretical starting points that guided the conception of the discipline, and discusses challenges to its effectiveness, as well as strategies, themes, contents, references, and the chosen-proposed forms of evaluation, as didactic-pedagogical dynamizers. The discipline ERER-Education and Ethnic-Racial Relations for degrees at a public university, as a challenging moment for progressive education. It exposes

Keywords: Education and ethnic-racial relations; Race and racism; Laws 10.639/03 and 11.645/08; Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture; Decolonization of curricula

“¡¡LE LLEGÓ EL TURNO A BRASIL DE ESCUCHAR A LAS MARIAS, MAHINS, MARIELLES, MALÊS!!!”: EDUCACIÓN Y RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA UNIVERSIDAD

Resumen: El artículo aborda el contexto de la implementación de la disciplina ERER-Educación y Relaciones Étnico-Raciales para grados en una universidad pública, como un momento desafiante para la formación progresista. Expone una mirada a la trayectoria de la agencia educativa, social y política del Movimiento Negro, vista como fundamental para la conquista de las leyes 10.639/03 y 11.645/08, y para la creciente legitimación político-institucional de los Estudios de Relaciones Raciales -ERR aplicado a la educación. También presenta los puntos de partida teóricos que orientaron la concepción de la disciplina, y discute desafíos para su efectividad, así como estrategias, temas, contenidos, referencias y las formas de evaluación elegidas-propuestas, como dinamizadores didáctico-pedagógicos.

Contraseñas: Educación y relaciones étnico-raciales; Raza y racismo; Leyes 10.639/03 y 11.645/08; Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena; Descolonización de los currículos.

« LE TOUR DU BRESIL EST VENU D'ECOUTER LES MARIAS, MAHINS, MARIELLES, MALES !!! »: ÉDUCATION ET RELATIONS ETHNICO-RACIALES A L'UNIVERSITE

Résumé : L'article aborde le contexte de la mise en œuvre de la discipline ERER-Éducation et relations ethno-raciales pour les diplômés d'une université publique, comme un moment difficile pour l'éducation progressiste. Il expose un regard sur la trajectoire de l'agence éducative, sociale et politique du mouvement noir, considérée comme fondamentale pour la conquête des lois 10.639/03 et 11.645/08, et pour la légitimation politico-institutionnelle croissante des études des relations raciales. -ERR appliquée à l'éducation. Il présente également les points de départ théoriques qui ont guidé la conception de la discipline et discute des défis à son efficacité, ainsi que des stratégies, des thèmes, des contenus, des références et des formes d'évaluation choisies-proposées, en tant que dynamiseurs didactiques et pédagogiques.



Mots clés: Éducation et relations ethnico-raciales; Race et racisme; Lois 10.639/03 et 11.645/08; Histoire et culture afro-brésiliennes et indigènes; Décolonisation des programmes.

*Quem não souber usar Agô peça licença.
O limite é o céu da consciência.
Aprender a aprender é melhor que saber.
Gratidão é a palavra que nos representa.
Agô – Milsoul Santos*

No segundo semestre de 2014 um professor efetivo/concursado, assumia a disciplina Educação e Relações étnico-raciais na Escola, no Instituto de Educação-UFRRJ. Coroamento de uma sucessão de batalhas no âmbito do IE, semelhante ao que ocorria (e continua ocorrendo) em outras universidades em todo o país.

Circunstâncias favoráveis e nada aleatórias conjuminaram para se chegar àquele momento:

a) A pró-reitora adjunta de Extensão soubera da pressão do MEC, através de mecanismos rotineiros de avaliação externa que cobravam a implementação das DCENERERs; atenta à questão racial na Educação e na vida social devido às suas próprias vivências, também em contextos educacionais, a pró-reitora, ainda mais instigada pela reitora, que também era sensível ao tema-questão e do mesmo departamento, encaminhou aquela demanda ao Departamento de Educação, de onde era originária;

b) Decisivo, então, haver um professor do Departamento, engajado no Movimento Negro, com história pessoal de luta contra o racismo e no sindicalismo, com formação em História da África e do Negro no Brasil e com tese sobre a Lei 10.639/03;

c) Ainda assim não fora fácil aprovar a inclusão da disciplina como obrigatória, em 2013, no departamento de Educação. Fundamental a habilidade na articulação de colegas sensíveis, para com êxito enfrentar resistências, indiferenças, dúvidas da maioria.

Também foi necessária habilidade e oportunidade para a aprovação da vaga e o concurso para professor efetivo. Conhecedores dessas histórias não nos surpreendeu o quadro que deparamos entre estudantes, de quase total desconhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Esse trabalho aborda brevemente o contexto de criação e as características da implementação da disciplina ERER-Educação e Relações Étnico-Raciais, como subcampo acadêmico dos Estudos de Relações Raciais, disputando as narrativas sobre a

construção e o desenvolvimento da sociedade brasileira, em dinâmicas e contextos educacionais. E os impactos sobre o professor e alguns colegas: desde as necessárias reelaborações da ementa, passando por muitas surpresas e descobertas na sequência das aulas, e pelas estratégias adotadas, à medida que definia os temas, conteúdos e textos-vídeos-áudios para motivar as turmas; também em relação às diferentes “linguagens” didáticas que nos surpreendiam (imaginem aos-às estudantes!), e em relação às características das avaliações.

O CONTEXTO DAS LEIS

1 – Conhece as Leis 10.639/03 e 11.645/08? (X) Sim () Não

2 – Pode falar sobre o que ela representa para você?

Sim, fiz minha monografia baseada nesse assunto, sou negra, defendo e apoio a lei, representa algo muito importante na minha vida, por que para alcançar o cargo que estou hoje tive que fazer valer a lei não só nas escolas, mas em minha vida, trouxe para a minha casa, para minha história de vida. Acredito e luto todos os dias para que lei seja respeitada e valida não só na escola na qual sou diretora, mas na sociedade.

**Diretora Geral do CIEP Municipalizado 360-Professora Iara Simão Vieira:
Bairro Marapicu-NI. Relatório de Tatiane Guimarães Pedral de Sales**

Em 9 de janeiro de 2003 era sancionada a Lei 10.639, que corresponde aos capítulos 26-A e 79-B da LDBEN-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Culminava ali um longo processo de lutas sociais, capitaneado pelo Movimento Negro Brasileiro. Este, ao longo do século XX, se constituiu num agente social e político, um sujeito histórico coletivo, que desde longe demandava a inclusão da História do continente africano e da História e Cultura Afro-Brasileira, como parte da História do Brasil.⁵

A propósito, vale a pena lembrar a pesquisa de PEREIRA (2008), que trouxe à luz o artigo de uma professora negra e ativista dos direitos das mulheres, publicado na *Imprensa Negra*, nos anos 30; a entrevista de uma das principais atrizes, e a de um dirigente do TEN-Teatro Experimental do Negro nos anos 40 e 50; e um trecho do relatório final do I Encontro Estadual do Negro do ES, já nos finais dos anos 80. Sua argumentação procurava demonstrar que a combatividade e as demandas de “instrução” e de inclusões curriculares de temas e conteúdos com visões críticas, que contemplassem

⁵ Importante a leitura de AUGUSTO DOS SANTOS (2008)



a participação de homens e mulheres negras na sociedade sempre estiveram presentes na trajetória de lutas do que hoje conhecemos como Movimento Negro Brasileiro!⁶ E que as características e o tom daquelas demandas mudaram na retomada do Movimento Negro nos anos 70, no vácuo da vida política institucional convencional cerceada pela ditadura militar. Assim, a volta das chamadas liberdades democráticas pós-anistia, encontra a militância negra mais amadurecida, capaz de emergir na cena pública e em disputas políticas e institucionais.

A nova legislação, em 2003, os sucessivos pareceres e a resolução do CNE-Conselho Nacional de Educação, que instituiu as DCNERER-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de 2004, inúmeros editais e financiamento de programas de formação continuada de educadores em todas as regiões brasileiras (cursos de extensão e de pós-graduação lato sensu), e um Plano Nacional de Implementação das Leis em pauta, alcançaram educadores ansiosos por formação adequada, que lhes permitisse enfrentar o cotidiano de preconceitos e discriminação racial, comuns e naturalizados no “chão da escola”. Embora minoritários, sempre houve “agentes das Leis”, negras/os ou não, que se indignavam, e se engajavam em busca de soluções.

Como exemplo vale lembrar a atuação da prof^a Vanda Machado, apresentada no livro **“Pele da cor da noite” (2013)**. O livro expõe experiências pessoais da autora, que concebeu as bases filosóficas da educação praticada no projeto **Irê Ayó**, apoiada em saberes tradicionais de manifestações culturais e religiosas, nas quais o presente é visto como um prosseguimento dinâmico do passado. O projeto foi desenvolvido na Escola Eugênia Anna dos Santos, construída pela comunidade do Ilê Axé Opô Afonjá. Essa experiência educacional conquistou o apoio governamental e se tornou uma referência no ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira antes da chegada da Lei 10.639/2003.

A jovem militância negra dos anos 70/80, herdeira das demandas e protagonismos desde longe contribuiu para novas teorizações, que desafiavam idealizações sedutoras e demais influentes, entre a intelectualidade, no imaginário e na vida social. A

⁶ Nice. *Apêlo às Mulheres Negras*. In O CLARIM. SP. Abril de 1935: *Diário de um Negro atuante*. Ironides Rodrigues. In Revista THOTH. n° 5. 1998. Ruth de Souza – *Pioneirismo e Luta*. Dionysos (Número especial) – Minc/FUNDACEN. 1988

conjuminância de diferentes insurgências sociais antirracistas impulsionou a emergência do Movimento Negro nas últimas décadas do século XX, inclusive em hostes acadêmicas.⁷ Emblemáticas a vitória institucional das ações afirmativas e cotas, em diversas universidades públicas, na virada do século XX, e os esforços de políticas de promoção da igualdade racial, em importantes setores durante o ciclo de governos progressistas. No âmbito educacional foram decisivas as políticas de universalização do ensino básico, e de ampliação e interiorização de universidades federais, com verdadeira explosão de vagas para graduação, pós-graduações e docência – começara o enegrecimento em todos os segmentos das universidades públicas (especialmente as federais)!⁸ Notável, como decorrência, a multiplicação de NEABIs-Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas em universidades de todo o país, que funcionaram como “Cavalos de Tróia”: uma vez ocupando esses espaços, seus-suas criadoras-es se lançaram à inauguração (ou consolidação, em certos contextos) da legitimidade acadêmica-institucional (ainda que permaneça num gueto, em muitas delas), de pesquisas, disciplinas, cursos, projetos de extensão, e outros jeitos, que aproveitavam a massa crítica trazida pelos Estudos de Relações Raciais, diretamente em departamentos e institutos de todas as áreas e campos de produção de conhecimentos, na maioria das universidades públicas, e mesmo privadas.⁹ Os ERR se debruçam sobre a reprodução do preconceito, da discriminação e das desigualdades raciais, menosprezados entre as mais influentes correntes do chamado pensamento social brasileiro. Vêm sendo construídos em crítica frontal aos chamados Estudos Afro-Brasileiros-EAB, que imperavam até os meados do

⁷ Um exemplo é a realização do ICOPENE-Congresso de Pesquisadores Negros (Recife-1999), e a criação da ABPN-Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (2002).

⁸ Uma súpula desses avanços, até 2009, pode ser vista em JACCOUD (2009). O Estado passou a cumprir o preceito constitucional de universalização do ensino básico, estendendo o financiamento e os esforços de universalização também para o ensino médio. E foi criado o FUNDEB-Fundo Nacional do Ensino Básico, substituindo o FUNDEF-Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Em 2010, a primeira CONAE-Conferência Nacional de Educação, aprovou o 5º eixo – Educação e diversidade: democratização, direitos humanos, justiça social e inclusão – para ser discutido no PNE-Plano Nacional de Educação, e compor o SNE-Sistema Nacional de Educação; e o REUNI-Programa Nacional de Expansão e Interiorização de Universidades Federais – os IFE-Institutos Federais de Educação devem entrar nesse cômputo.

⁹ NEABs foram construídos internamente em diversos âmbitos de instituições universitárias, como pontes entre as instituições acadêmicas e as “insurgências” dos ERR. Testemunhos de sua importância: o principal instigador e articulador do CONNEABs-Consórcio Nacional de NEABs, o prof. Paulino de Jesus Cardoso-UNESC foi presidente da ABPN; e o último Coordenador-2018-2020, do CONNEABs, prof. Cleber dos Santos Vieira-UNESP, foi eleito, em 2020, o atual presidente da ABPN.



século XX, e que estudavam prioritariamente os negros e suas manifestações culturais e religiosas, vistas como exóticas e primitivas.¹⁰

A criação da disciplina EREER implica na apropriação dos ERR nos cursos de licenciatura, em Institutos de Educação.

A ARMA DA TEORIA

Roxo cala fundo nos sentimentos ancorados na intimidade da alma.
Cor que sustenta o coração, para a cabeça não falhar com os conflitos,
quando a vida exige transição e transcendência.

Ana Cruz – Luzes

Pensamos que vale a pena estender um pouco mais sobre o fato, de que a partir dos protagonismos referidos, as bases teóricas, as ideias e motivações para o planejamento e efetiva condução da disciplina EREER são caudatárias de uma série de trabalhos pioneiros na identificação do racismo, do preconceito e discriminação racial na formação e desenvolvimento da sociedade brasileira (os ERR), e da agência engajada de educadores junto a estruturas e dinâmicas dos sistemas educacionais, enfrentando currículos engessados, inventando e realizando atividades didáticas no cotidiano escolar. Para os ERR “raça” é um conceito sociológico, ou seja, tem a ver com representações sociais geradas a partir do incremento de relações entre povos de todas as partes do mundo, nos últimos cinco séculos.¹¹

Segundo Stuart Hall (2003: 69), “*Raça é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo.*” Essa visão vem superando a que predominava até os meados do século XX, de que a raça era um atributo biológico: as chamadas “doutrinas do racismo científico” pregavam que era possível qualificar e hierarquizar indivíduos e grupos sociais, conforme suas características corporais.

No Brasil, as Ciências Humanas demoraram a considerar a anterioridade da ironia densa e refinada de Guerreiro Ramos (1957-1995) para quem os “*estudos sobre os*

¹⁰ Gilberto Freyre e sua vasta e exitosa teorização, que serviu de base para a disseminação da ideia de democracia racial, e Artur Ramos (1934), podem ser vistos como marcos dos EAB – para uma boa crítica ver GUERREIRO RAMOS (1995); assim como Florestan Fernandes (1971, 1979, 1989), e Carlos Hasenbalg (1979).

¹¹ Essa nova conceituação é admiravelmente discutida por Antônio Sergio Guimarães (1999).



negros”, de larga influência sobre a intelectualidade brasileira na primeira metade do século XX deveriam ser considerados “*material clínico na identificação de uma patologia social no branco brasileiro*”. Mais adiante, os trabalhos, por exemplo, de Dante Moreira Leite (1976), de Marisa Correia (1998), e de Lilian Schwarcz (1996), respectivamente, expuseram o papel central da ideia de raça na enunciação do “caráter nacional brasileiro”, na origem das Ciências Sociais e Humanas como área de conhecimento, e na própria noção de Ciência praticada nos cursos de formação superior, no século XIX e nos primórdios da República em nosso país.

Pesquisas e análises de Carlos Vainer (1990) e Giralda Seyferth (1997), entre outros, consolidaram visões sobre a predominância da ideia de raça, e dos esforços eugenistas e higienistas na constituição do Estado nacional brasileiro. Foram essas ideias, por exemplo, que determinaram a colossal política imigrantista que visava “lavar a mancha negra”, “depurar o mascavo nacional”¹², em suma, substituir a vasta maioria negra e mestiça como principal componente demográfico. E com base naquelas mesmas ideias – referendadas em pareceres da intelectualidade e de dirigentes políticos – é que foram instituídas as políticas públicas de saúde, educação, segurança, habitação, saneamento, etc.

Um marco dos ERR é o trabalho de Carlos Hasenbalg (1979), que avançou sobre as análises de Florestan Fernandes e outros que, desde os anos 50, haviam identificado “problemas de relações raciais”, mas acreditaram que seriam superados com o fenômeno da urbanização e com o desenvolvimento e modernização das relações sociais. Hasenbalg, instigado pela proximidade com a militância negra, seu “objeto de pesquisa”, mostrou, inovadoramente, através de metodologias quantitativas, a importância decisiva do preconceito e da discriminação para a perpetuação das desigualdades raciais e sociais no Brasil.¹³

¹² Expressões comuns em discursos da intelectualidade da época: “*É nesse momento que a América pretende desembaraçar-se do seu núcleo de 15 milhões de negros no Brasil. Quantos séculos serão precisos para depurar-se todo esse mascavo humano? Teremos albumina bastante para refinar toda essa escória? Não bastou a Libéria, descobriram o Brasil?*” Discurso de Afrânio Peixoto, cargo correspondente ao atual ministro da saúde, em 1924, no Congresso Nacional, contra a vinda de negros norte americanos para o Brasil. Apud. VAINER (1990: 73)

¹³ A proximidade e devida consideração do protagonismo negro estão consignadas em sua dedicatória no livro: ao seu pai, a Maria Beatriz Nascimento, historiadora, das mais reputadas intelectuais-militantes do Movimento Negro Brasileiro nos anos 70-80, e ao Grupo de Trabalhos André Rebouças, de estudantes negros, na UFF-Niterói-RJ.



Trabalhos valiosos que colaboraram para a criação do subcampo acadêmico da Educação e Relações Étnico-Raciais, no entanto, constituem pontos de partida, não pontos de chegada, para enfrentar a complexidade das questões teóricas e os desafios de entender e contribuir para a transformação de contextos racializados e eurocentrados, como acontece no cotidiano escolar. Ainda mais, depois dos avanços inegáveis na legislação e em diferentes contextos institucionais, e da reversão que tais “conquistas” vêm sofrendo.

Seja do ponto de vista da legitimidade conceitual e teórica ou da legalidade jurídica, e consequente fortalecimento político-institucional do campo de estudo e das ações transformadoras, o quadro vem se transformando rapidamente – a maioria dos/as agentes antirracistas na Educação são desafiados/as a se tornarem *Agentes das Leis* 10.639/03 e 11.645/08: e avançarem “Da Luta Contra o Racismo à Promoção da Igualdade Racial”!¹⁴ GOMES (2013), COSTA (2011) e SILVA (2007), por exemplo, evidenciam a densidade das disputas sobre questões curriculares e outras nas chamadas Ciências da Educação, e que não se trata de substituir centralidades: eurocentrismo por afrocentrismo, e tampouco se não havia questão racial, agora tudo na Educação deve girar em torno da questão racial.

É imperativa nova postura: os desafios estão sempre adiante. Penso na visão de Fanon d’*Os Condenados da Terra*, ultrapassando existencialmente e teoricamente o âmbito do nacionalismo e das independências africanas, e situando-se em outra perspectiva: a de um teórico da libertação, conjugando outros elementos necessários à superação da materialidade e de subjetividades enclausuradas na dependência colonial. Algo como a postura de Edward Said “*é preciso tocar o lado de cá do futuro*”! Ou, como poetou Aimé Cèzaire: *é preciso “inventar novas almas”!*

Preciosas, então, proposições dos chamados estudos pós-coloniais e descoloniais, para as quais história e contextualização dos quadros de dominação e hegemonia identificam responsabilidades de todos envolvidos no processo. Exploração e opressão causam terror, prejuízos, sofrimentos – que exigem devida mensuração e denúncia – mas jamais determinam tudo. Resistência e alternativas constituem o processo: tudo é relacional e todas/os são sujeitos. Vitórias, derrotas, transformações estão sempre no horizonte das lutas, e cada parte em confronto produz seus olhares sobre o que ocorreu e

¹⁴ Esse é o título do último capítulo do livro *Trajetórias e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro*, lançado na 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, em 2005.



o que ocorre. Todo ponto-de-vista é vista de um ponto: toda teoria contém explícita ou veladamente intenção e compromisso político. Toda posição política libertária precisa se cercar de compromissos teóricos explícitos – é vã qualquer imposição “universalista”.

Essa interpretação considera, portanto, a massa crítica sobre questão racial e Educação, mas observa, também, cada contexto e a pluralidade inerente às turmas da disciplina EREER, obrigatória para todas as licenciaturas acolhidas no DTPE- Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino, no IE-UFRRJ. Vale (quase) tudo para otimizar relações ensino-aprendizagem, através de dinâmicas interativas e integradoras, capazes de construir comunidades pedagógicas! Seja na definição dos temas e seleção dos conteúdos, e nas maneiras de apresentá-los; seja nas proposições de avaliação final da disciplina.

Ao final desse artigo vai uma explicitação do desafio e dificuldades de implantar tipos de avaliações vistas como complicadas e, por isso, estranhadas e até rejeitadas por alguns estudantes. Vencida essa etapa, a partir de 2016-2 a proposição era, além da elaboração e apresentação de seminários em grupo nos *Diálogos a contrapelo*, cada estudante, individualmente, deveria pesquisar a implementação das Leis (de preferência) nas escolas onde cursaram ensino fundamental ou médio. E investigarem se e como professores, dirigentes e estudantes, receberam (ou não) e transformaram (ou não) temas e conteúdos em conhecimento; e se estes redundaram em projetos e ações. Na análise dos seminários apresentados nos *Diálogos*, assim como na análise dos relatórios de pesquisa (o epígrafe inicial é parte de um desses relatórios), não se tratou de avaliar, questionar, denunciar “erros”, elogiar “acertos”. Lá no fundo, a sublime densidade e intensidade de Freire (1975), em suas reflexões sobre a invasão cultural, no quarto capítulo d’*A Pedagogia do oprimido!* No momento da pesquisa não há autoridade ou conhecimentos *a priori*. Haverá sempre espaços e oportunidades para trocas, debates, etc. – todos/as são sujeitos/as. Interessa o que acontece e o que representam tais experiências local, regional, nacional e globalmente.

Assim como eram flagrantes as tensões geradas pelo impacto sobre as turmas, dos temas e conteúdos de EREER, e entre esses e os temas e conteúdos de suas formações específicas e as problematizações sobre o universalismo-exclusivismos dos mesmos, era fatal as investigações nas escolas depararem com discussões sobre currículo e controvérsias teóricas e analíticas que repercutem, na atualidade, visões conservadoras e liberais das chamadas pedagogias tradicionais, não críticas, que viam as desigualdades



individuais e sociais, e o preconceito e a discriminação racial, como desvios a serem corrigidos. Para aquelas teorizações, cabia à Educação homogeneizar a sociedade e integralizar os desviados ao corpo social. Se é desnecessário aqui discutir amplamente tais correntes pedagógicas, em crescente descrédito, é imprescindível, no entanto, problematizar até mesmo as teorias críticas do currículo, que já concebem as diferenças e desigualdades como decorrentes de construções históricas e sociais vinculadas às relações de poder. Porque é recente a abertura (melhor dizer arrombamento!) desse *ethos*, pretensamente e deliberadamente progressista, mas insensatamente e longamente blindado em relação à discussão do racismo na educação.

Nota-se na literatura a respeito das teorias críticas do currículo a percepção de que estas, em geral, se inspiram em teorias pós-estruturalistas, e concebem a diferença como construção discursiva, cada vez mais importantes graças ao fortalecimento de certas representações sociais. Tanto o encadeamento dos temas, conteúdos, e dinâmicas em sala de aula, como a análise dos seminários e dos dados da pesquisa, então, precisaram considerar, mais do que essa visão, o viés materialista das teorias críticas do currículo: além das construções discursivas devem ser avaliadas as estruturas econômicas e institucionais que transformam as diferenças em desigualdades.

A contribuição de Tomaz Tadeu da Silva (2007), que esse autor situa, de maneira crítica, entre as concepções do multiculturalismo, trás ótima discussão a respeito e apresenta uma perspectiva de construção curricular capaz de ajudar no enfrentamento do racismo na Educação. Ele fala na necessidade de “*desconstrução do texto racial do currículo*”, a partir da consideração da diferença e das desigualdades como questão histórica e política. Daí, a indução de que é insuficiente apenas incorporar aos currículos referências da História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A partir dessa incorporação é necessária ampla discussão curricular e de conteúdos, atentas e abertas a outras interpretações e reelaborações da formação e desenvolvimento do Estado, da sociedade e da nação brasileira.

A discussão da práxis pedagógica na condução da disciplina ERER, assim como a avaliação dos trabalhos finais, devem se somar a outros esforços com objetivos semelhantes em todo o espectro dos sistemas educacionais no Brasil. E, talvez pelo fato de ser um subcampo acadêmico em construção, precisa funcionar como um moto-contínuo: realimentação-fluxo-de-idéias-práticas-movimento, permanentes. Será provisório qualquer saber sobre o universo de instituições, conhecimentos e agentes



envolvidos. Trata-se, na verdade, de reaprender sempre como ensinar e pesquisar, para aprender e pesquisar melhor.

O CURSO: TEMAS E CONTEÚDOS, SURPRESAS E NECESSIDADE DE CRIAR

Nas bandas de cá baixam santos que a África não viu.
O verso escolhido para a abertura dos caminhos é parte de um canto de folia,
Porém será lançado feito um nó; mumunha de velho cumba mandingueiro.
SIMAS e RUFINO (A ciência encantada das Macumbas, 2018: 9)

Desde o primeiro contato com as turmas a preocupação era criar jeitos de mais proximidade e interatividade. Eram enviadas SAUDAÇÕES, nas quais, variando tipos, formatos, cores e tamanhos de letras, no máximo em duas páginas bem “arejadas” (espaçamento 1,5 ou 2) abordava a “novidade” e a importância da disciplina, e propunha textos e vídeos, como ponto de partida para as discussões em sala de aula. E mesmo esses, não deveriam ser vistos como mais que isso – pontos de partida. O fundamental seria cada um-a construir sua própria visão e expô-la à discussão coletiva.

E vinha a percepção: era necessário abordar mais detidamente cada um dos temas escolhidos como “básicos-geradores” para situar as/os estudantes em relação à produção acadêmica, que vinha constituindo o subcampo acadêmico dos estudos de relações raciais na Educação. E a ênfase na “sentença”: aqueles temas e conteúdos foram escolhidos entre outros possíveis, pois é muito amplo o escopo da disciplina!

Foram definidos cinco “temas geradores”: África – Teoria Social e Raça – Educação e Relações Étnico-Raciais – História e Cultura Indígena – História e Cultura Afro-Brasileira. A cada um dos temas correspondia uma nova SAUDAÇÃO – duas aulas cada tema, com textos e vídeos dinamizadores!

Notório o desconforto de quase todas/os com a desenvoltura do professor ao falar sobre preconceito-discriminação racial-racismo, e incentivar lembranças, reflexões, exposições de cada um-a sobre suas impressões e/ou vivências a respeito: na vida escolar e na vida social. Esse procedimento didático se repetia costumeiramente, condicionado, evidentemente, às características-tons-jeitos de reações das turmas – houve momentos em que era necessário parar a argumentação e “problematizar”: “*Por que esse tema causa tamanho desconforto?*” Às vezes era possível seguir naquela linha de provocar



inquietações, outras vezes, parecia melhor interromper e adotar o texto “científico”, mediando a tensão com a “aura” de produção acadêmica.

POUCA ÁFRICA PARA UM PAÍS AFRICANIZADO!

Vale a pena imaginar a perplexidade com a apresentação do primeiro tema: a complexidade, anterioridade, imanência de uma História da África na formação do mundo moderno e contemporâneo! “*Como assim que havia reinos e impérios, exércitos de milhares de homens, ciência e tecnologias, artes, filosofias, desde longe, em períodos correspondentes à antiguidade e idade média europeia, na ampla diversidade de regiões, povos, culturas? Tudo isso apresentado por mapas e textos de pesquisadores brasileiros e dos mais renomados centros de produção científica, nos Estados Unidos e Europa*”!? Como nada disso constava em livros didáticos, em currículos, e ausentes da visão dos próprios professores de História e Geografia até bem recentemente, no país de maior população negra fora do continente africano!?!?!? Muito mais do que qualquer das novas sociedades construídas nas Américas: Para cá foram trazidos cerca da metade de todos os seres humanos escravizados no tráfico Atlântico, ao longo de cerca de 350 anos – **quantidade**; aqui começou e foi o último a acabar com o sistema colonial escravista - **longevidade**? O único onde houve escravidão e luta contra a escravidão, aquilombamento, em todas as regiões - **abrangência**??!?!?!?¹⁵

“*O colonialismo mesmo, o período da ocupação colonial é muito menor do que vocês pensam!!!*” E vinha o eco de Cezaire (1976: 18):

No fundo, o que o burguês não perdoa a Hitler não é o crime em si, o crime contra o homem, não é a humilhação do homem em si, mas o crime contra o homem branco, e o fato de Hitler ter aplicado á Europa os processos coloniais que até àquela altura eram usados apenas contra os Árabes da Argélia, contra os carregadores da Índia e contra os Negros da África (...) (CEZAIRE, p. 18, 1976).

E os processos de descolonização? Diversidade, complexidade, diferentes estratégias pan-africanistas e de caminhos para as independências, o neo-colonialismo... – os exemplos de N’ Krumah, de Nyerere, de Sankara e Lumumba, de Amilcar Cabral, de Samora Machel e Agostinho Neto, e outros – “*Uma geração que re-conquistou o*

¹⁵ Desde o primeiro curso, não foi abandonada a cartografia africana e brasileira quilombola, além de textos “insurgentes”, de Rafael Sânzio Araújo dos Anjos.



direito à história: MANDELA (que todas/os manifestam conhecer) foi um deles: sobreviveu porque estava preso, e era um colosso de ser humano”!!!

A RAÇA E A REPÚBLICA RACIAL NO BRASIL

A ideia de raça, como segundo tema, causava ainda mais impacto! Vídeos da BBC e de outros veículos e programações idôneas na difusão científica expondo os genocídios e a barbárie perpetrada em África, na Ásia e nas Américas, em nome da raça (conceito fundado em conhecimentos do, hoje, campo da Biologia!!!): as doutrinas do racismo científico, desdobradas no darwinismo social e na eugenia que redundou na tragédia do nazismo – no centro do continente que se autoproclamava (ainda hoje reverenciado por muitos como) o ápice da evolução biológica e cultural-civilizatória da humanidade!!!

Como tais ideias repercutiram entre a intelectualidade e nas políticas públicas que consolidaram a República e o Estado-nação-sociedade no Brasil? Exposição de dados, legislação e discursos oficiais, que fundamentavam a colossal política de imigração e alocação preferencial de imigrantes (para substituir a mão-de-obra negra-mestiça vista como “degenerativa”) no mercado de trabalho, nas áreas mais dinâmicas da economia. Como isso se materializava nas políticas educacionais, de saúde, de habitação e suburbanização, de segurança pública? Nada sobre isso em cursos de Biologia e correlatos, nas Belas Artes, e outros, e nem nos cursos de História e de Ciências Sociais (resguardadas exceções “daquele/a” professor/a, apenas em disciplinas optativas, que apareceram em seminários de grupos de estudantes) se apresenta a dimensão e influência da ideia de raça, no chamado pensamento social brasileiro e em políticas públicas, dos meados do XIX aos meados do XX!?

POVOS ORIGINÁRIOS NO BRASIL: PASSADO E PRESENTE

O genocídio dos povos originários, então, era inteiramente fora de qualquer noção, de reflexões e do cotidiano dos-das estudantes! Assim como as lutas e conquistas do Movimento Indígena! O exemplo, o legado e a oportunidade perdida: a personalidade exuberante (científica, política, humanística) de Cândido Mariano Rondon, um Marechal do exército de origem indígena, que conseguiu mostrar ao longo de mais de meio século,



à nação brasileira e ao mundo, que era possível e necessário respeitar e valorizar os povos indígenas!

A saga dos irmãos Villas-Boas e o Parque Nacional do Xingu! O protagonismo de novas lideranças indígenas na cena intelectual e política brasileira e internacional, a partir da fundação da UNI-União das Nações Indígenas, em 1980! Seu papel seminal na discussão e perspectivas da questão ambiental, da espiritualidade imanente à valorização e manutenção do equilíbrio ecológico em sintonia com os ciclos da natureza; suas práticas de cura e conhecimentos de elementos naturais, muitos deles que embasaram “descobertas” e avanços-patentes-lucros da ciência médica, e outras, contemporâneas... Na Amazônia e em outras regiões. Como jamais isso havia sido visto em sua escolaridade no ensino básico, nem em seu processo de formação até aquele momento? A maioria das licenciaturas disponibiliza EREER a partir do terceiro semestre letivo do curso.

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UMA HISTÓRIA A CONTRAPELO

Surpreendente para elas e eles, o fato de que essa disciplina EREER é resultado das lutas do Movimento Negro Brasileiro-um sujeito histórico coletivo, um agente social e político, que conquistou a institucionalidade e “o direito à história” nas últimas décadas do século XX, colocando a questão racial na agenda política nacional – tudo construído ao largo, e muitas vezes contra o *stablishment* acadêmico universitário!!!

Problematizações de uma historiografia (até entre professores universitários!) acorrentada à escravidão, que só nos anos 80 “descobriu” a condição de sujeito do ser humano escravizado, e reconheceu a obra de Clóvis Moura, o *quilombola da historiografia*: apaixonada e pioneira análise baseada no materialismo histórico, do significado dos Quilombos e das rebeliões negras, como referência fundamental das lutas sociais e da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira.

E sobre a densidade das manifestações culturais-artísticas-políticas “*do Oiapoque, ao Chuí*”? Ainda existem organizações centenárias, como as Irmandades Católicas (muitas delas ricas e poderosas em suas localidades). Alguém desconhece a potência e diversidade das manifestações culturais e religiosas de matrizes africanas? E os Clubes Negros, desde o século XIX, em tantas localidades?



Como não se inquietar com a invisibilização de incontáveis processos e personalidades negras/os até recentemente “sem cor” ou branqueados? Entre tantos/as outros/as: do Aleijadinho ao padre José Maurício, de Chiquinha Gonzaga e André Rebouças a Mario de Andrade? Qual a dimensão disso tudo na formação da “alma brasileira”.

E sobre a saga e o legado de João Cândido Felisberto e da Revolta da Chibata, e dos Quilombos: os históricos e os contemporâneos, reconhecidos e titulados pela Fundação Cultural Palmares, conforme o art. 68 das disposições constitucionais transitórias?

Na literatura, Machado de Assis, quase unanimemente considerado o maior literato brasileiro, hoje, é reconhecido como um homem negro, atuante contra a escravidão e os preconceitos; e Castro Alves, e Lima Barreto, quase nada? Sambistas não são poetas: desde Paulo da Portela e D. Ivone Lara, de Cartola e Candeias a Nei Lopes e Leci Brandão? E Carolina Maria de Jesus, e Solano Trindade, e Osvaldo de Camargo, e as novas gerações capitaneadas por Cuti e Conceição Evaristo?

E como “surgiram” as ações afirmativas e cotas que enegreceram espaços educacionais e outros, até então reservados para brancos das classes médias?

ERER: CONSTRUINDO UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA, FEMINISTA, AMBIENTALISTA, ETC...

É possível “saber” isso tudo em 15 encontros semanais de 2 horas? São 30 h/aula “*contra o resto do mundo*”: o euroetnocentrismo que impregna as licenciaturas (em torno de 3.000 h/a). E a formação de novas/os docentes, em geral desavisadas/os de que são objeto e não sujeitas/os de sua formação? Como, adiante, se tornarem sujeitas/os de suas práxis pedagógicas? Há alguma chance se cada turma constituir uma comunidade pedagógica. Como? Questionando todo lugar-suposto-saber, hierarquizações epistêmicas, conceituais, teóricas-metodológicas, em suas formações específicas e nas narrativas sobre a formação social-histórica brasileira... e “vai por aí”!!!!

E, então, a proposta de discutir “o espírito” ERER: encenação junto à turma, de que “*o título da disciplina é o que deu prá ser, em disputas teóricas-políticas-acadêmicas, entre o professor que propôs e formalizou a proposta (atendendo as exigências de fundamentação teórica, ementa, objetivos, programa, etc), e a maioria do*



colegiado. Mas “essa/cada” turma precisa (ou não) assumir: o nome verdadeiro dessa disciplina (seu nome espiritual-sua “dígina”) é **PROBLEMATIZAR!!!** E a palavra deveria ser escrita, letra por letra, por diferentes estudantes voluntários. O professor levantava e disponibilizava o giz, para cada um-a que quisesse escrever uma letra, bem grande e decorada, até completar a palavra no quadro – sempre se apresentavam, às vezes “disputando” a vez!

Que tal começar por problematizar a própria conformação espacial e a ambiência na sala de aula, a organização “ingênua” das cadeiras enfileiradas; as posições, do-a professor-a, das/os estudantes... Tudo simples, “sempre foi assim”... Argumentar que nada disso é por acaso: é preciso observar com atenção, e identificar mecanismos de encobrimento-invisibilização-banalização-naturalização de formato e posicionamento de móveis e outros equipamentos, e de posturas e formalidades que decorrem de normatividades de suposto saber, e filosofias da Educação: na verdade mecanismos retóricos-institucionais de adestramento, de contenção e controle.... De todo um amplo conjunto de conceitos, intenções, interesses, que não se nomeiam e permanecem opacos-ocultos-encobertos, como se só pudesse ser assim!

Preciosa essa problematização de algo tão “óbvio”! Porque, apesar de tantas evidências, ainda é grande a resistência (talvez especialmente entre a maioria das classes médias que se vêem e são socialmente vistas como brancas), a admitir a existência de uma questão racial na sociedade brasileira. Daí que, para enfrentar a naturalização do racismo seja necessário “*mexer com muitas outras coisas: nas nossas mentes, como na sala de aula*”!

CADA TURMA... CADA DIA...

E da história que me resta,
estilhaçados sons esculpem partes de uma música inteira.

Traço então a nossa roda gira-gira,
em que os de ontem, os de hoje, e os de amanhã
se reconhecem nos pedaços uns dos outros. Inteiros.

Poemas da recordação. Conceição Evaristo

De Azoilda Trindade (1994)¹⁶ foram aproveitados conceitos e uma série de estratégias didáticas: uma primeira e que funcionou muito bem para a maior parte dos

¹⁶ Psicóloga e pedagoga. Dra em Comunicação e Cultura-ECO-UFRJ, Mestre em Educação IESAE-FGV, Prof^a de séries iniciais e supervisora na rede municipal de ensino do RJ. Educadora de referência na



estudantes, mas era “o terror” de outras/os: a cada aula deveriam trazer suas “reliquias”! Essas podiam ser lembranças de vida, ou conhecimentos de fatos, ou histórias ouvidas-herdadas, ou sentimentos-sensibilidades-argumentos suscitados a partir da interação com os temas e conteúdos discutidos em nossa disciplina. As relíquias deveriam ser expostas, e poderiam ser simbolizadas em algum artefato/imagem/frase escrita de maneira que todas/os pudessem ver, ou ainda, apresentadas em encenações, etc.

- É um tema de estudo, mas é mais do que isso: a questão racial é um problema social-histórico que precede e marcou indelevelmente a ideia de nação e a formação do Estado nacional, e que impregna desde sempre o desenvolvimento da sociedade brasileira; E a argumentação insistente e recorrente, de que o mais importante era que cada um-a se apropriasse dessas problematizações, com o propósito de construir as suas próprias;
- Quem pretende entrar, prá valer, nesse subcampo acadêmico – dos estudos de relações raciais e educação – não deve ser refém de pensamentos, bibliografias, e ‘saberes universalmente consolidados’! Esse subcampo acadêmico é resultado, ele mesmo, de insurgência. Se instituiu por fora, e, muitas vezes e em certos aspectos, contra tais saberes – na verdade, narrativas, que, com o tempo e repetições, passaram a funcionar como o que Bordieu chamou de ‘senso comum duto’;
- O tema só passou a existir como decorrência de lutas sociais. O Movimento Negro Brasileiro e, apesar de menor envergadura, também o Movimento Indígena, como sujeitos históricos coletivos conquistaram espaços sociais e políticos, muitos corações e mentes e instalaram a questão racial na agenda política nacional;
- E por que não conseguiu antes? Porque foi preciso instituir uma força política capaz de enfrentar o mito da democracia racial, cuja sedutora promessa estabeleceu ampla hegemonia na vida social, gerou desejos e iludiu mesmo gente da intelectualidade reconhecida como mais crítica?
- Não existe um problema dos negros. O racismo é um fenômeno relacional – só existe nas relações sociais. É, portanto, um problema da sociedade brasileira. Enquanto isso não for admitido e enfrentado desta maneira não há chance de superação.

concepção e implementação de teorizações, dinâmicas e processos didático-pedagógicos, hoje conhecidos como o subcampo acadêmico educação e relações raciais. Ver o texto *Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros* elaborado para participação de Azoilda Trindade no Programa Salto para o Futuro, da TV Educativa-RJ – disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>

AVALIAÇÕES

Uma dificuldade inicial foi a resistência de muitos estudantes, em relação à proposta dos trabalhos finais. Alegavam que era complicado e preferiam uma prova com base nos textos discutidos ao longo do curso, “*como é normal nas outras disciplinas*”. A maioria foi aderindo e se surpreendendo com as possibilidades e “novidades” nas pesquisas e elaborações. Uns poucos se recusaram e preferiram fazer a prova chamada “optativa”, que o professor é obrigado a oferecer, por regulamento aprovado em Conselho Superior da universidade. Isso, apesar de ser reiterado, ao longo de todo o curso, que esse tipo de avaliação contrastava-conflitava com a proposta de “transgredir” convencionalismos-tradicionais – coerente com o espírito da disciplina – em apresentações e análises descontextualizadas e descorporificadas, e em avaliações formais e insatisfatórias.

A proposta era de se formarem grupos de estudantes por licenciaturas, discutirem entre si, e investigarem se conceitos e discussões da disciplina EREER poderiam/deveriam (ou não) dialogar com currículos e procedimentos didáticos de suas formações específicas. Os grupos não deveriam, necessariamente, ser formados na mesma turma: poderiam (isso era incentivado) ser compostos por estudantes da mesma licenciatura, mas de quaisquer das outras 3 turmas de EREER. Cada grupo deveria apresentar os resultados, através de seminários, numa programação organizada nos moldes de participações em seminários acadêmicos: inscrições, envio de resumos, definição de horários, certificação, etc. O nome adotado, em sucessivas sessões de discussões, sempre nos finais das aulas, foi ***Diálogos a contrapelo***. Esse evento era realizado em dois dias – manhã-tarde-noite – favorecendo ao máximo a participação conjunta de estudantes de todas as turmas, no maior auditório!

A partir de 2016-2, além da elaboração do seminário em grupo e dos ***Diálogos***, amadureceu uma nova proposta de avaliação: uma pesquisa, agora individual, sobre a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, (de preferência) em escolas onde cursaram o ensino básico. Também nesse caso houve resistência-rejeição inicial. Longos, e às vezes tensos debates, a cada semestre letivo favoreceram a adesão da maioria. Assim como aparece nos seminários dos ***Diálogos***, os relatórios das/os estudantes falam das suas surpresas e da importância daquela vivência, na reformulação de suas concepções e

perspectivas como futuros educadores. Os resultados pareceram mais que satisfatórios, às vezes, excepcionais.

Selecionamos cinco exemplos de trabalhos criativos desenvolvidos pelos grupos e expostos nos *Diálogos*. Inevitáveis, no entanto, o desejo de mostrar mais e mais, as emoções que vinham a cada releitura dos trabalhos e lembrança das exposições, das participações das/os estudantes ao longo do Curso, e de suas inquietações que transpareciam e/ou chegavam por diferentes vias, etc, etc. E então escolhemos mais cinco – apenas resumos. A seleção se deu sobre as cinco primeiras edições, porque a nova proposta de avaliação, em 2016-2 acarretou pequenas mudanças, consolidadas em 2017-1. Para não tornar demais extenso esse artigo, decidimos deixar para adiante uma análise das mudanças e a seleção de trabalhos dos semestres seguintes.

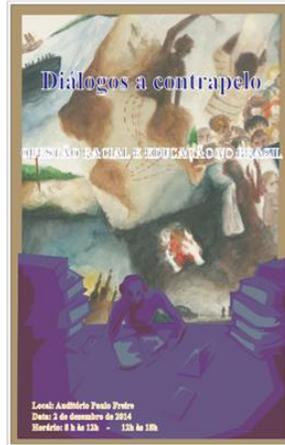
Observamos, ainda, a pluralidade de áreas de conhecimento, considerando a articulação de referências bibliográficas ou outras, de seus cursos específicos com temas e conteúdos ERER, conforme solicitado no “edital”: a proposta enviada às turmas, com bastante antecedência, detalhando a proposição, os prazos e as características da exposição.

Importante: a formação dos grupos, as características de elaboração e exposição dos trabalhos sempre foram sugestões, jamais imposições! A cada semestre letivo se repetia a sugestão, mas sempre havia exceções¹⁷.

Começamos por expor uma dessas exceções, logo em 2014-2, no primeiro *Diálogos*... Por sinal bem-vinda, pois o grupo foi composto por estudantes de duas diferentes licenciaturas, que haviam se destacado positivamente ao longo do curso, e argumentaram que “*se sentiam melhor interdisciplinarmente*”.

Figura 1: Cartaz do 1º *Diálogos*

¹⁷ Duas em 2014-2, duas em 2015-1, uma em 2015-2, uma em 2016-1, três em 2016-2



Grupo Misto: David Richard Martins Motta-Pedagogia; Guilherme de Silva Santos-Pedagogia; Julia Dionísio Cavalcante da Silva-Biologia; Rafaela Fontes da Silva-Biologia.

Título: Questão Racial na Primeira República: Ciência e Educação (Total-8 pags)

Introdução histórica – Racialismo no pensamento social da Primeira República:

A Primeira República corresponde ao período que marcou o fim do Império em 1889 até a Revolução de 1930, o Rio de Janeiro foi a sede (1889-1960) da República nessa época. A capital federal viveu uma série de reformas urbanas e intervenções sanitaristas no início do século XX. Uma dessas ações sanitaristas do Estado era expulsar as pessoas que moravam em cortiços e derruba-los, e essa expulsão e demolição dos cortiços fez parte de uma proposta governamental na área de higiene pública, seu intuito era diminuir as epidemias que assolavam a capital federal. Para entendermos essa postura radical do governo, o historiador Sidney Chalhoub nos mostra que as autoridades da época viam os cortiços como uma ameaça às condições higiênicas da cidade, e apenas a sua exterminação poderia eliminar as epidemias que tanto assolavam o Rio de Janeiro. Esse tipo de atitude do governo era bem oportuna, pois as elites viam os negros e mulatos como hereditariamente inadequados e responsáveis pela própria miséria, e até mesmo culpava-os pelos problemas de higiene na cidade, e vê-los longe do centro da cidade seria um alívio.

O historiador Sidney Chalhoub esclarece que a questão da higiene da cidade não foi o único motivo para a derrubada dos cortiços do centro do Rio de Janeiro, ele explica que outro fator importante para isso foi a especulação imobiliária, a capital federal havia crescido bastante e era preciso uma reforma urbana e criar novas linhas de bonde e novas instalações de acordo com as leis higiênicas do governo, ou seja, essa derrubada dos cortiços abria espaço para novas oportunidades de investimento. Chalhoub desmistifica ainda a tese de neutralidade entre os cientistas, ele nota o entrelaçamento entre o pensamento médico e as ideologias raciais da época, esse preconceito de raça e de classe se tornou latente no início do século XX, e muitas das vezes foram amparadas pela ciência (eugenia). Esse radicalismo no pensamento social brasileiro foi expresso pela ação do governo na capital federal no início do século XX, que com uma política sanitária violenta impôs a vacinação à força, as Brigadas Sanitárias entravam nas casas e vacinavam as pessoas mesmo que elas não quisessem, essa medida somada a desapropriação dos cortiços causaram revolta na população, as pessoas começaram a fazer ataques à cidade, destruir bondes, prédios, trens, lojas, bases policiais, etc. Para finalizar a rebelião, o presidente Rodrigues Alves coloca nas ruas o exército, polícia e marinha e consegue liquidar a Revolta da Vacina. Essas políticas públicas mostravam a visão da elite em relação aos negros e aos pobres em geral.

A eugenia se estabeleceu no Brasil no início do século XX, tendo como pano de fundo as profundas mudanças do período (fim do período escravocrata e monarquia, início da república, imigração europeia) e a pretensão das elites econômicas em lançar o país como potência.

Apesar das similaridades da difusão da eugenia pela América Latina, o Brasil foi mais precoce, com a divulgação do tema, através de figuras como Nina Rodrigues, Oswaldo Cruz, Monteiro Lobato e Oliveira Vianna, já no fim da década de 1910. E a consolidação de associações como a Sociedade Eugênica de São Paulo em 1918 e a Liga de Higiene Mental no ano de 1922, no estado Rio de Janeiro.

Em 1929 ocorreu o maior evento de divulgação da eugenia do Brasil, o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, presidido por Roquette Pinto e com o objetivo de reunir vertentes do campo e propor e discutir políticas de saúde pública e desenvolvimento social.

Sanitarização e higienização do Rio de Janeiro:



A eugenia significava modernização e elevação social, tudo o que era mais desejado pelas elites econômicas do país. Entretanto, para este ideal ser alcançado, era preciso que a sociedade brasileira estivesse capacitada, neste caso, em termos raciais. Tendo como base os conceitos de eugenia e limpeza racial, os removidos (negros e mestiços) estavam associados a incapacidade, delinquência e falta de higiene. (...) Portanto, as políticas de higienização e urbanização do período da Primeira República tinham como embasamento critérios raciais disfarçados de questões de saúde pública, além da especulação de regiões privilegiadas do centro da capital federal, antes ocupadas por cortiços e moradias miseráveis.

Figura 2: Cartaz do 2º *Diálogos...*



Curso HISTÓRIA: Amanda Souza, Camila Maria, Heverton Davis, Yan dos anjos, Ilon Max

Título: Uma perspectiva histórica sobre a influência africana no território brasileiro e a descolonização dos currículos escolares.

Reconhecendo que essa união [a relação Brasil-África] não é estudada em nossos currículos escolares, que não enfatiza como toda carga cultural que foi trazida da África para o ambiente que veio a ser tornar o “Brasil” exerceu uma importante influência em sua formação, abordaremos o Texto “A descolonização dos Currículos” de Nilma Nilo Gomes, construindo assim uma perspectiva histórica de como se estabeleceu a lei 10.639/03 que assegura o ensino de história e cultura africana nas escolas, um processo que deveria ser natural no ensino brasileiro e que foi conquistado somente através de uma grande pressão exercida pelo movimento negro. De modo conclusivo, podemos perceber a importância desta disciplina para a formação de docentes que irão estar em sala de aula onde as diferenças culturais serão perceptíveis e que até o momento não tiveram a devida preparação para lidar com esses grupos. No âmbito acadêmico o trabalho de Luiz Felipe Alencastro pode ser um bom exemplo de como se pode mudar a perspectiva histórica, tendo outros objetos de estudo, como bases que antes eram ignoradas, por exemplo, o uso da oralidade. Contemplando segmentos da sociedade que até o momento estavam à margem e que agora com a legitimação de suas histórias e cultura conseguem um reconhecimento e saem do silenciamento.

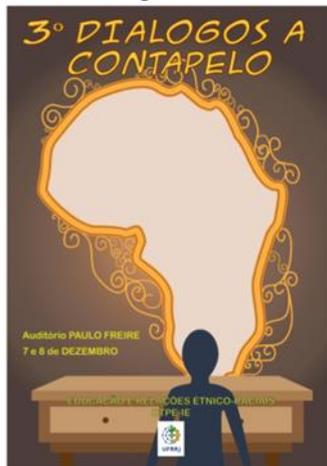
Nós, como historiadores, não temos uma fórmula absoluta de como lidar com as situações de relações étnico raciais nas escolas, assim como o professor Amauri disse em sala. O grupo chegou à conclusão de que devemos ter cuidado ao trabalhar a história da África não só abordando a questão do negro quando foi escravo mas sim ensinando desde o princípio que ele tem uma cultura, dando uma visão de sujeito a esse



grupo e se preocupando em não abordar a questão racial inferiorizando essa parcela da população. Não existe “um problema do negro” e sim um problema na forma como a sociedade desde a base interpreta tais questões associando africanidade a situações e termos pejorativos. Cabe a nós como educadores problematizar e desconstruir todos esses paradigmas que foram naturalizados pela sociedade. (...)

(...) Em âmbito escolar, os materiais didáticos ainda carecem de informações mais completas em relação ao negro como ser social, principalmente quando o assunto abordado é o período após o fim da escravidão no Brasil. Indagações importantes que poderiam ser problematizadas em sala de aula, por exemplo, como o negro passou a ser tratado em sociedade após a abolição. Criou-se um limite, em que só é estudado o negro como escravo, numa visão muito restrita que deixa de lado questões mais profundas que poderiam abranger toda a influência e importância da cultura negra para a formação da sociedade brasileira. (...) No Brasil Primeira República, por exemplo, havia um decreto nº 528 de 28/06/1890, que regularizava o serviço de introdução e localização de imigrantes na república, ele estabelecia que era livre a entrada nos portos da república indivíduos aptos para o trabalho que não tinham pendências com a lei em seu país de origem, excluía-se dessa lei os indígenas da Ásia ou da África que só poderiam ser admitidos de acordo com condições pré-aprovadas e da autorização do congresso nacional. Negava-se a liberdade desse povo de entrar no Brasil. Esta legislação assegurava que os imigrantes europeus ocupassem o trabalho e se fixassem nas fazendas.

Figura 3:

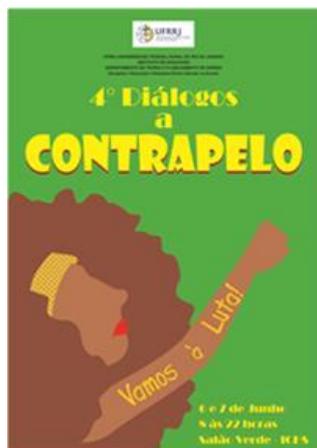


Grupo de Matemática: Erick Henrique dos Santos Menezes, Elimara Barros Gumercindo, Giane Figueiredo dos Santos, Tadeu Gomes Silva, Thereza M^a da C.L. Bindi

Resumo do seminário (entre 10 e 20 linhas):

A história da matemática nas escolas brasileiras é muito pouco conhecida, é muito falada sobre a matemática tradicional, matemática grega, porém os alunos saem das escolas sem saber que a muitos povos como os hindus, árabes e chineses contribuíram muito no desenvolvimento científico da matemática atual. (...). Poucas escolas atualmente citam os fatos históricos que proporcionaram o crescimento e desenvolvimento da matemática ao decorrer dos séculos. Porém esse conhecimento é crucial para o entendimento da importância que a matemática tem para o mundo. Assim ela não será vista como apenas uma matéria de escola que se deve passar, e sim uma ciência que ajudou no enriquecimento e desenvolvimento das civilizações existentes até hoje. (...). Com a lei, os docentes devem aproveitar para este momento crucial para falar sobre a verdadeira história da matemática. A história que deu origem a seus atuais conhecimentos, para que ela seja melhor valorizada e entendida pelos estudantes que são o futuro da nossa nação.

Figura 4:



Grupo de Licenciatura em Ciências Agrícolas: Endel Baptista, Carlos Augusto Fernandes, Rodrigo Esteves, Laura Carine Cruz, Anna Paula Barros.

Título: CARACTERÍSTICAS DA AGRICULTURA INDÍGENA, SUA INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO DOS DIAS DE HOJE E NA DIDÁTICA

CARACTERÍSTICAS DA AGRICULTURA INDÍGENA

A agricultura indígena, sempre foi reconhecida como uma agricultura legitimamente sustentável, onde é visada a manutenção da qualidade do solo em que se planta. Hoje temos dentro da agricultura familiar, um forte reflexo das práticas agrícolas criadas pelos índios, como por exemplo, a Coivara (Corte e Queima). Mesmo sem os conhecimentos técnicos da área de topografia, fertilidade do solo entre outros, o chamado “conhecimento empírico” dos povos indígenas serviu como base, para dominarem as técnicas agrícolas, tendo êxito em produzir com sucesso, sem agredir ou prejudicar o próximo plantio, que é hoje um dos principais problemas enfrentados pelos agricultores. (...)

MANEJO DE SISTEMAS AGROFLORESTAIS

(...) Hoje em dia, com o advento da agronomia, engenharia florestal e novas tecnologias, foram criados inúmeros métodos de manejo agroflorestal, porém pesquisas apontam e reconhecem que os indígenas são os precursores de sistemas agroflorestais na Amazônia e também foram responsáveis pela propagação vegetativa de diversas espécies ao longo da Amazônia, em diferentes sítios da região. São responsáveis também pela criação de diversos sistemas de manejo que visavam diminuir os efeitos negativos na Terra, ao mesmo tempo em que evitavam ao máximo a redução de sua produção, visto que eram totalmente dependentes da flora local, principalmente das palmáceas, que eram usadas para obtenção de matéria prima para alimentos, vestuário, habitação, substrato, entre outros. (...)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A magnífica tecnologia socioambiental que os povos indígenas dominavam, tem de ser mais bem compreendida e aceita pelas vastas massas da etnia brasileira muito além dos estereótipos preconceituosos, engajados, majoritariamente pela sociedade capitalista no século 20. Com a chegada da sociedade industrial, as tecnologias indígenas, aparentemente vistas como rústicas, foram e ainda são consideradas cada vez mais como “atrasadas” e resquícios de superstições e ignorância dos índios (quando na verdade estudos da biologia e ecologia comprovam que as tecnologias dos índios eram muito superiores às tecnologias destrutivas e nocivas ao meio ambiente que a sociedade industrial criou). (...) Muitas empresas hoje em dia, como a Embrapa de Seropédica, usam técnicas de cultivo indígena, como por exemplo, usar as formigas em volta de sua horta, como forma de proteção ao ataque de outros insetos e formigas. Como docentes, buscaremos difundir e implementar saberes indígenas nas nossas aulas de ciências agrícolas, e sempre frisar aos alunos que o conceito de tecnologia refere-se a algo mais abrangente do que apenas tecnologias eletrônicas, mas sim ao conhecimento aplicado.

Figura 5:



Cursos de Química e Farmácia: ANA LUÍSA MELO DE OLIVEIRA-Farmácia, GABRIELLA CALHEIROS-Química, LEANDRO RODRIGUES DA SILVA-Química, MARIANA BRUM DOS SANTOS-Química, MATHEUS YAGO GOUVEA WATANABE-Química, WILLIAM QUEIROZ FELIPPE-Química, WILSON BARBOSA ABREU-Química

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando todo o histórico do ensino de ciências e do fazer científico em si, percebe-se a grande reprodução de uma estrutura social onde valoriza-se uma cultura – para interesses específicos, pessoais ou comerciais – em detrimento do indivíduo a qual ela pertence. Ao longo da graduação e em diversos estudos químicos e farmacêuticos, utilizam-se como princípios ativos matérias primas disponíveis graças a antigas tribos indígenas que faziam sua utilização com finalidades terapêuticas. Ao mesmo tempo em que todo esse conhecimento é explorado e aperfeiçoado, tribos indígenas estão em completa marginalização, bem como a população negra do nosso país.

Uma pesquisa feita nas indústrias químicas do estado de São Paulo em 2016, aponta que dentre o total dos trabalhadores, apenas 23,6% são negros (autodeclarados pretos e pardos), e em geral estão ocupando cargos menores como operadores de máquinas, moldador, cultura de cana de açúcar e afins, em setores com as piores condições de trabalho. No setor de produtos farmacêuticos encontram-se as menores participações, cerca de 16,3%. Além da participação, também foi analisada a diferença salarial entre negros e não negros, onde verificou-se que a remuneração média dos negros corresponde a apenas 59,9% da remuneração média dos não negros. Essa questão é ainda pior quando comparamos a situação das mulheres em geral, e especificamente a mulher negra, que detém o pior salário entre todos, 46.8% da remuneração comparado a dos homens não negros.



A inserção de negros e indígenas nas universidades ainda é pouca, principalmente em cursos de engenharia ou disciplinas exatas. Um problema mais profundo do que se imagina resolver apenas com uma política de cotas. Como esperar que ocorra uma significativa mudança deste quadro, enquanto negros são maioria nas cadeias e não nas escolas? É preciso muito mais do governo do que uma política paliativa, a começar pelo ensino de base público e de qualidade, para que a população periférica e marginalizada – em sua maioria afrodescendente – tenha oportunidades além de todo o esforço próprio e dedicação a qual precisam empenhar para conseguir ocupar lugares de poder.

Dentro da universidade a representatividade também é algo a se conquistar, cientistas negros existem, e possuem grandes contribuições para o meio acadêmico, porém, tal como a sociedade reproduz são completamente invisibilizados. A seguir destacam-se alguns nomes pouco conhecidos, porém com grande importância.

É necessário comentar cada trabalho e os trechos destacados? Pensamos que não, pois esse autor já falou demais! Ao longo dos cursos há insistência todo o tempo sobre a necessidade de educadores ouvirem mais, e de estimularem a efetiva participação de cada membro da comunidade pedagógica, incitando, pelo exemplo, a que tais práticas e valores orientem, adiante, suas práticas docentes. Assim como é frequente a ênfase sobre a necessidade de *“que assumam a condição de sujeitos/as de suas formações e explicitem e desafiem seus processos cognitivos”*! Finalizar aqui parece uma boa oportunidade de exercitar coerência.

Evidente o impacto dos temas e conteúdos sobre as/os estudantes, propiciando resignificações de suas visões sobre “negros e indígenas”, sobre a raça-racialização-racismo na formação e desenvolvimento da sociedade; sobre seus processos de escolarização, inclusive nos currículos e procedimentos didático-pedagógicos em suas formações específicas. E então... Infelizmente, nessa versão, não temos mais espaço!!!

Grupo de Belas Artes: Aline de O. S. Cozta, Ana Carolina Ferreira Marinho, Guilherme Venancio Silva Filho, Leylle Costa de Souza

Resumo do trabalho:

O trabalho que será elaborado por nós, alunos do curso de Belas Artes, com o tema “A Desconstrução do Currículo de Artes” terá como proposta instruir sobre questões que irão envolver processos que percorreram desde a época da colonização das Artes de matrizes ameríndias e africanas durante o período da expansão marítima, onde a descoberta do “novo mundo” fez com que a perspectiva Européia sobre o que poderia ser considerado quanto arte foi imposta sobre artefatos “tribais”, desvirtuando assim tais objetos de seus sentidos originais que estavam geralmente relacionados aos ritos sociais e espirituais de tais comunidades. Classificados como objetos de arte “primitiva” ou simplesmente como artigos de “curiosidades”, inúmeros



materiais foram desapropriados de diversos territórios ao redor do mundo e foram levados até a Europa, passando a ser considerados como patrimônios dos colonizadores e sendo expostos em museus, alguns particulares, como troféus que simbolizavam a conquista desse novo mundo pelos Europeus que acreditavam viver no ápice da civilização humana. Os ideais da Arte clássica e acadêmica, corrente que predominava durante essa época, foram impostos para todo o mundo durante o processo de modernização das colônias, ou implementação do modelo capitalista sobre o mercantilismo que havia antes nas sociedades que não foram “descobertas” pelos europeus (como a Índia), mas ainda assim foram influenciadas pelos ideais estéticos dos mesmos, que foram introduzidos na forma como se educava sobre a Arte, tendo poucas mudanças desde aquela época com relação aos dias de hoje.

O trabalho tem também como intuito mostrar propostas de materiais didáticos que podem ser implementados nos currículos dos professores de Arte, afim de aproximar os alunos de uma realidade mais contemporânea do que é produzido por artistas de descendência africana, indígena, ou que simplesmente fogem do padrão eurocêntrico, ajudando assim a transformar as perspectivas sobre o que seriam referências artísticas, aproximando os discentes da atividade artística através da representatividade.

Curso de Pedagogia: Carolina Ogeda da Cunha, Ivan Martins de Oliveira, Roseli Medeiros, Sandra Brea de Oliveira, Tarcilla Silva.

Questão Racial e Educação no Brasil Uma visão dos alunos do curso de pedagogia – 2014-2

A forma como o ensino de História se deu no Brasil, teve como consequência o caráter eurocêntrico do ensino de história no Brasil. Isso acompanha o Brasil desde o período colonial até os dias atuais, onde os negros e indígenas sempre foram vistos como raças inferiores. Sendo o europeu considerado como modelo de civilização... (...) A cultura brasileira foi determinada pela influência europeia, não apenas isso, a identidade brasileira foi identificada como a do colonizador. E todas as demais culturas originais, indígenas e africanas, passaram a ser inferiorizadas. Com a implementação dessa lei, torna-se possível a construção da história brasileira sob a perspectiva dos brasileiros, ao invés da perspectiva do europeu. E nessa perspectiva, o negro e o indígena também tem história, eles são percebidos como agentes constituintes da nação brasileira. Um trecho de 5 pags.

Curso de Letras: Adriana Soares da Silva, Lisandra dos Santos Nochita, Luana da Silva Candido, Tamara Cristina dos Santos Alves.

Análise da Cultura Indígena na Perspectiva de Pero Vaz de Caminha e Montaigne – 2015-1;

Roberto Gambini fala de como os índios eram vistos pelos jesuítas e que eles acreditavam que no Brasil encontrariam seres sub humanos e vieram justamente com a intenção de transformá-los esperando que os índios se portassem como argila mole para que fossem moldados como algo humanos, espelhando-se nos jesuítas, pois assim eles tomariam forma como que dizendo: *“Ensina-me, deixa-me ser como tu, faz de mim um ser humano decente.”* (...) Ao longo do texto Gambini relata que os jesuítas não podiam aceitar a natureza e o que fazia parte dela, não aceitavam o fato do homem viver em harmonia com o ambiente, ficando chocados com que presenciavam no Brasil. Ele também relata o método jesuíta de domar, que eles denominavam como “catequizar”, acreditando que fazia com amor e suavidade, mas o autor mostra em seu texto que na verdade esse método que eles praticavam era uma violência psicológica.

[Composição cantada pelo Grupo, em performance admirável, empolgante e interativa, ao fim do seminário:]

Pare um pouco e medite na história, você vai se entristecer.

Por que o índio, só é visto no passado não consigo, não consigo entender.

Então vem... Preste atenção que agora vou lhe ensinar,

colonizar não consigo entender.

O índio só é visto em livros na escola 19 de abril.

Você não pode se conformar, sem se aprofundar na verdadeira história, não use mais o termo “descoberta”, essa visão foi dada pelos europeus, o índio só é visto em culturas e costumes quando



se trata do povo português, estão excluindo uma parte da historia, mas o que passou, passou, então vem...

Grupo Misto: Ayane Vianna Machado-**Física**, Felipe de Carvalho Pereira-**Física**, Juan Carlos Cavalcanti Ferreira-**Física**, Paulo Vieira da Rocha-**Química**, Larissa de Freitas Frinhani-**Física**, Lídia Araújo Sam-Sin-**Matemática**, Átila Menegardo Mofati-**Química**

Com o aumento do conhecimento obtido pela humanidade no decorrer dos anos, vê-se um crescimento exponencial de cientistas em todas as áreas de estudo, principalmente em Física, Química e Matemática. Diante disso as elaboradas teorias e histórias desses pesquisadores são passadas a diante por meio do ensino fundamental e médio, fazendo com que seus nomes sejam eternizados em livros e aulas, porém nem todos recebem o devido mérito. Pode-se observar claramente que apesar da produção massiva de conteúdo em toda a parte do mundo, os “notórios” cientistas são em sua maioria europeus e/ou americanos, como Aristóteles, Galileu, Einstein, Newton, entre outros, e importantes nomes vindos de outras partes do mundo são deixados de lado, pouco mencionados, como Giuseppe Cilento, Satyendra Nath Bose, Reona Esaki. Portanto, mostra-se necessária a introdução e a valorização desses últimos cientistas na sociedade atual.

Grupo de Educação Física: Ana Camilla das Neves Borges, Andrew Matheus Gomes Soares, Deividson Aloisio dos Santos de Lima, Lidiane Juvenal Guimarães, Thalita Vitorino Vasconcellos.

Resumo do seminário:

Baseado no artigo " A PRÁTICA DA CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APLICAÇÃO DA LEI 10.639 NO AMBIENTE ESCOLAR: A CAPOEIRA COMO MEIO DE INCLUSÃO SOCIAL E DA CIDADANIA" o grupo propunha mostrar a importância da capoeira, o seu papel de resgate da cidadania como meio de inclusão social e como utilizar a capoeira na educação física escolar. Mostraremos também como a capoeira pode contribuir para a aplicação da lei 10.639 nas escolas, através da capoeira o professor de educação física pode resgatar os valores da sociedade e a cultura corporal do movimento a partir da visão afro-brasileira, de forma única, exclusiva e prática. Este é o nosso foco principal, mas vamos além disto. Implementamos a capoeira nas aulas de educação física através da aplicação dos PCN's com princípios pedagógicos do uso de lutas na educação física escolar, revelando as competências motoras adquiridas pelos alunos durante as aulas de capoeira na escola. Sendo assim, iremos trazer esta forma dinâmica de levar a importância da origem afro-brasileira para as crianças nas escolas não fugindo da nossa área de atuação analisando também o desenvolvimento motor dos alunos.

* Gratidão a Wallerya Rosa, então licencianda em Belas Artes-UFRRJ, que captou o “espírito” dos DIÁLOGOS... e o transpôs para a programação visual, cujos cartazes eram amplamente distribuídos e colados em todos os espaços possíveis, em todos os institutos da universidade, a cada final de semestre letivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Rafael Sânzio Araújo dos. Geografia oficial, cartografias invisíveis, geotecnologias & educação geográfica. *Boletim Paulista de Geografia* v. 99, 2018, p.169-184. Disponível em <https://agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1474/1325>

AUGUSTO DOS SANTOS, Sales. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 21-37.

CORREA, Marisa. Ilusões da Liberdade. Ed. Universidade São Francisco. *Bragança Paulista*.1998.

COSTA, Cândida Soares da. Educação para as Relações Étnico-Raciais: Planejamento Escolar e Literatura no ensino Médio. *EdUFMT*. Cuiabá. 2011

FERNANDES, Florestan. A integração do negro à sociedade de classes. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. 1965

_____. O negro no mundo dos brancos. *DIFEL*. SP. 1971

_____. Circuito Fechado. *HUCITEC*. SP. 2ª ed. 1979.

_____. Significado do protesto negro. *Cortez Editora/Editora Autores Associados*. 1989

FERRARA, Míriam Nicolau. Dissertação de mestrado. Dep. Ciências Sociais-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas-USP. 1982. Exemplar mimeografado.

FERRARA, Míriam Nicolau. A imprensa Negra Paulista (1915-1963). *Rev. Bras. de História*. SP. Vol 5 nº 10. Pags 197 a 207. Março-Agosto de 1985.

GOMES, Nilma Lino e EDNILSON DE JESUS, Rodrigo. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR. Curitiba.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. Introdução Crítica à Sociologia brasileira. *Editora UFRJ*. 1995.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. *Editora 34*. SP. 1999.

HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e mediações culturais. *EdUFMG*. BH. 2003

HASENBALG, Carlos A. Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil. *Edições GRAAL*. SP. 1979.

MACHADO, Vanda. Pele da cor da noite. *EDUFBA*. Salvador. 2013

MOREIRA LEITE, Dante. O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia. *Livraria Pioneira*. SP. 1976

PEREIRA, A. M. “Quem não pode atalhar, Arrodeia!”: reflexões sobre o desafio da práxis dos Agentes da Lei 10.639/03. In *Presente! Revista de Educação*. CEAP-Centro de Assessoria Pedagógica. Ano 16 nº 4 (63) Dez 2008. Salvador-BA.

RAMOS, Arthur. O negro brasileiro. *Editora Civilização Brasileira*. RJ. 1934.

SIMAS, Luiz Antônio e RUFINO, Luiz. Fogo no mato: A ciência encantada das macumbas. *Mórula editorial*. RJ. 2018.

SCHWARCZ, Lília Moritz. O espetáculo das raças. *Cia das Letras*. SP. 1993

SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. In *MANA – Estudos de Antropologia social*. Vol 3 nº1 Abril 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª Ed. *Editora Autêntica*. Belo Horizonte. 2007

TRINDADE, Azoilda Loretto da. O racismo no cotidiano escolar. Dissertação de mestrado em Educação IESAE-FGV 1994. Disponível



em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8948/000304120.pdf?sequence=1>> Acessado em: 25/08/2022.

_____. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. Participação de Azoilda Trindade no Programa Salto para o Futuro, da TV Educativa-RJ – disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>> Acessado em: 26/08/2022.

VAINER, Carlos. Estado e raça no Brasil: notas exploratórias. Estudos Afro-Asiáticos n° 18. RJ. 1990.

APÊNDICE:

“Edital” de um dos *Diálogos*:

Diálogos a contrapelo

Questão racial e educação em todas as licenciaturas!!!

Oportunidade extraordinária de contribuir para a formação acadêmica e da consciência social de nov@s educadores!!!

Educação e Relações Étnico-Raciais nas licenciaturas pode funcionar como um motor, gerando novos olhares sobre a complexidade da questão racial na vida social, na organização e implementação dos processos educacionais, no desenvolvimento da nação, do Estado nacional e da sociedade brasileira.

Que tal historiar e contextualizar fontes, processos, eventos (locais, regionais e nacionais), problematizando estereótipos, distorções, folclorizações, e a inexistência de uma questão racial?

Hoje isso é possível.

Conquista recente de estudiosos nas humanidades em geral, e de novos agentes sociais e políticos – a contrapelo.

Agora temos História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena!

Dramas humanos e sociais antes e depois da escravidão, constitutivos da história social brasileira eram deixados de lado (invisíveis, estereotipados, encaixados em interpretações “a doc”, omitidos, silenciados) por teorias e metodologias “cegas à cor”, na verdade, cegas à questão racial!

É preciso historiar e contextualizar a emergência do novo sub-campo acadêmico – Educação e Relações Étnico-Raciais. O protagonismo de Movimentos Sociais Negros e Indígenas nos finais do século XX, que arregaçaram as concepções de Multiculturalismo, de Direitos Humanos, e do valor da diversidade cultural.

Imprescindível discutir especificidades da história e cultura afro-brasileira e indígena, e, simultaneamente, estabelecer pontes para o diálogo com os diferentes departamentos e cursos, e com o conjunto das disciplinas nos cursos de formação de professores.

Objetivos

Identificar exemplos da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em práticas docentes das várias áreas e campos do conhecimento;

Realizar, a partir de visões críticas sobre conteúdos de formações específicas face à questão étnico-racial no Brasil, ampla discussão sobre proximidades e controvérsias epistemológicas, conceituais, teóricas e metodológicas em licenciaturas no

Estratégia

A idéia é grupos de estudantes identificarem diálogos possíveis (complementaridades? Conflitos?) entre conteúdos de suas formações, e conteúdos e abordagens da disciplina Educação e Relações Raciais na



Escola. E apresentarem em um colóquio no auditório Paulo Freire, para colegas de todas as turmas de nossa disciplina.

Formas de participação

- Organizar grupos de, no máximo, 5 estudantes;
- É desejável que todos/as componentes do grupo sejam da mesma formação específica, mesmo sendo de horários e turmas de ERER diferentes;
- É desejável que a elaboração do trabalho passe por um diálogo com professores do curso de sua formação específica;
- Este trabalho deverá ser apresentado por escrito e através de exposição oral pública, dentro da programação;
- Cada grupo terá 10 a 15 minutos para apresentação

LOCAL: AUDITÓRIO PAULO FREIRE
DATA: 7 E 8 DE DEZEMBRO DE 2015

Recebido em: 26/03/2022

Aceito em: 30/06/2022