

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP**

**Maíra Pires Andrade**

**Práticas pedagógicas transgressoras:  
possibilidades para uma educação antirracista a partir do Prêmio Educar Para a  
Igualdade Racial (CEERT)**

**Doutorado em História Social**

**São Paulo  
2022**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP**

**Maíra Pires Andrade**

**Práticas pedagógicas transgressoras:  
possibilidades para uma educação antirracista a partir do Prêmio Educar Para a  
Igualdade Racial (CEERT)**

**Doutorado em História Social**

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência parcial para a obtenção de título de doutora em História Social, sob a orientação do professor Doutor Amailton Magno Azevedo.

**São Paulo  
2022**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Código do Processo 140032/2019-3

*A Educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender.*  
bell hooks

bell hooks, seu legado continuará a nos inspirar a transgredir pelo amor, pela liberdade e pela educação. Muito obrigada.

## AGRADECIMENTOS

Em tempos de desvalorização da ciência e de corte das verbas destinadas às bolsas de pesquisa e estudo, é importante o agradecimento ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pela bolsa de estudos e pelo financiamento da pesquisa, que me possibilitaram a dedicação integral, o desenvolvimento da pesquisa, a participação em congressos e a aquisição de livros e outras fontes de pesquisa. Todos esses elementos foram fundamentais para o bom andamento da pesquisa e sobretudo para a construção de um conhecimento histórico alinhado com as discussões mais recentes da pesquisa histórica.

Agradecer a todos que contribuíram, mesmo que indiretamente, nessa minha trajetória de pesquisa não é uma tarefa fácil, até porque é necessário retomar até mesmo ao período anterior a minha aprovação no processo seletivo do doutorado. Mudar de cidade, sobretudo saindo de Florianópolis, em que a brisa do mar deixa tudo mais leve e o ritmo mais lento, em direção a uma metrópole como São Paulo, em que o tempo não para, é um desafio e tanto. Por isso, inicio agradecendo a minha família, que sempre me apoiou e me deu suporte para tudo que precisei, incluindo em minha decisão de mudança.

À minha mãe, Cristiane Pires, às minhas avós Maria da Graça Pires e Isolina de Andrade, à minha irmã Amanda Pires e ao meu pai Luiz Antonio Andrade, por sempre me ajudarem nessa trajetória, com palavras de incentivo e de apoio.

No desafio da mudança e da adaptação à metrópole, sou eternamente grata aos meus tios Gabriel Pires e Marcelo Araújo, que me acolheram em sua casa e em sua vida, me mostrando o melhor que eu poderia aproveitar de São Paulo e me ensinando como é viver nessa loucura. Eles foram fundamentais para minha adaptação à cidade e para o desejo de continuar aqui.

Agradeço a meu orientador, Amailton Magno Azevedo, pela sua paciência, seu acolhimento, sua sabedoria e sua confiança em mim, assim como aos colegas que fiz a partir do convívio no Centro de Estudos Africanos e da Diáspora (CECAFRO/PUC-SP), Danilo Luiz Marques, Suelen Girotte, Beatriz, Carol Carvalho, Marília, Douglas, Bruno e Gustavo Bronze.

Sou eternamente grata a todo o aprendizado que tive no período em que atuei junto ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UDESC), pela parceria em projetos, pelas amizades construídas e pela construção coletiva de saberes, que contribuíram para a minha formação tanto acadêmica e profissional como pessoal, inclusive para a construção desta tese.

Depois de estudar seis anos na UDESC, uma universidade em que todos se conhecem, adaptar-me a uma nova instituição como a PUC-SP foi outro grande desafio. Nesse processo de adaptação devo agradecer a minha amiga Adriana, que me mostrou cada cantinho da PUC e também me acolheu. Agradeço a parceria e companhia de outras amigas e amigos, que talvez mesmo sem saber contribuíram para minha jornada até aqui: Tina, Rosangela, Irma e meus colegas da turma do doutorado.

Agradeço a Anderson Oliveira, que acompanhou minhas angústias, ansiedade e preocupação no processo de escrita da tese, assim como aos colegas de Florianópolis, que mesmo à distância me ouviram nos momentos de desabafo e angústia: Carina Santiago, Monica, Monalisa, Célia Santana, Roberto Silva, Luiza Tonon, Gabrielli Debortoli, Kerollainy Rosa, os colegas do Laboratório de Ensino de História (LEH) e em especial a minhas primas Aline Andrade, Thamiris Gaia e Thamara Gaia.

Aos colegas do Colégio Mercedário, pelo incentivo de sempre aos estudos e à pesquisa.

Passados por esses quatro anos de pesquisa e de escrita, percebo como o doutorado é um momento de solidão, autonomia, independência e que na maioria das vezes precisamos fazer escolhas e tomar decisões difíceis e solitárias. Mesmo sozinha, porém, essas escolhas foram amparadas em pessoas que contribuíram para minha formação como acadêmica e pesquisadora. E eu não poderia deixar de agradecer ao LEH e especialmente à professora Cristiani Bereta, talvez ela não saiba a importância que teve nessa minha trajetória, mas em cada escolha solitária, cada leitura, cada momento em que percebia a necessidade de ajustes na minha pesquisa, era justamente dos ensinamentos que ela me passou como bolsista de IC e como orientanda no mestrado na UDESC que eu lembrava. Nesse caminho agradeço a todos os meus professores da PUC-SP e da UDESC, que me formaram como pesquisadora comprometida com a mudança do social e sobretudo com as demandas do tempo presente, como a sala de aula e a educação básica.

Agradeço à confiança do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), que me deu abertura e autorização para a realização dessa pesquisa, assim como àqueles que me concederam as entrevistas: Cida Bento, Shirley dos Santos, Giselle Anjos dos Santos, Waldete Tristão, Antonio Carlos Malaquias e o professor Amilcar de Araújo, que me forneceu fontes importantes. Agradeço aos membros da banca de qualificação Amilcar de Araújo e Maria Andréa Angelotti pelas contribuições e sugestões que me fizeram perceber a importância do meu trabalho.

À memória de meu avô Paulo Pires de Andrade, que sempre foi um grande incentivador na família dos estudos e da educação, ensinamentos que, como neta, tenho o dever de passar para as próximas gerações da família.

ANDRADE, Maíra Pires. **Práticas pedagógicas transgressoras**: possibilidades de uma educação antirracista a partir do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. Tese (Doutorado em História Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

## RESUMO

A educação emerge na trajetória histórica do movimento negro no Brasil como um elemento fundamental para a transformação das relações raciais, o combate ao racismo e às desigualdades. A introdução da história africana e afro-brasileira, bem como a educação das relações étnico-raciais, é uma pauta antiga dos diversos movimentos negros constituídos no Brasil, embora só tenha se tornado obrigatória com a sanção da Lei 10.639/03. Passados 19 anos dessa lei, sua implementação, segundo diversos estudos, ainda traz desafios e obstáculos a serem superados. No lado oposto desse panorama de dificuldades, há desde 2002 a constituição de um acervo de referência de práticas pedagógicas antirracistas exitosas no espaço escolar: as práticas do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, organizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). A primeira edição do Prêmio foi em 2002 e a última, até o momento, em 2015. Diante disso, esta pesquisa tem como tese a existência entre recorrentes dificuldades e ausências de efetivação das práticas antirracistas, a constituição de um acervo de práticas de referência selecionadas pelo Prêmio, que nos possibilitam o agrupamento de eixos estratégicos para implementação de uma educação antirracista. O objetivo é demonstrar que, apesar de continuidades e ausências no espaço escolar, existem práticas pedagógicas vistas como transgressoras que configuram importantes emergências que descentram as narrativas eurocêntricas e racistas na sala de aula e devem ser potencializadas e visibilizadas. O primeiro capítulo aborda a criação do CEERT como uma instituição atuante no campo antirracista e suas conexões com a trajetória do movimento negro brasileiro. No segundo capítulo, o objetivo é entender o processo de constituição e estrutura do Prêmio, desde a atuação dos pareceristas, os critérios de seleção, até as mudanças no edital e a premiação. O terceiro e o quarto capítulo têm como foco a análise das práticas pedagógicas do Prêmio e a identificação de saberes do movimento negro em forma de eixos estratégicos, com o intuito de, ao final, elencar possibilidades efetivas para uma educação antirracista.

**Palavras-chave:** CEERT. Educação antirracista. Prêmio Educar. Lei 10.639/03.

## ABSTRACT

Education emerges in the historical trajectory of the black movement in Brazil as a fundamental element for the transformation of racial relations, the fight against racism and inequality. The introduction of African and Afro-Brazilian history, as well as the education of ethnic-racial relations, is an old agenda of many black movements established in Brazil, although it only became mandatory with the sanction of Law 10.639/03. After 19 years of this law, its implementation, according to several studies, still brings challenges and obstacles to be overcome. On the opposite side of this panorama of difficulties, since 2002 there has been the constitution of a reference collection of successful anti-racist pedagogical practices in the school environment: the practices of the prize *Educar para a Igualdade Racial* ("Educating for Racial Equality"), organized by the Center for the Study of Labor Relations and Inequalities (CEERT). The first edition of the Prize was in 2002 and the last, so far, in 2015. That said, this research's thesis is the existence, among recurrent difficulties and absences in the effectiveness of anti-racist practices, the constitution of a collection of reference practices for the Prize, which enable us to put together strategic axes for the implementation of anti-racist education. The objective is to demonstrate that, despite the continuities and absences in the school space, there are pedagogical practices seen as transgressive and important emergencies that decenter the eurocentric and racist narratives in the classroom. Those must be strengthened and made visible. The first chapter addresses the creation of CEERT as an active institution in the anti-racist field and its connections with the trajectory of the Brazilian black movement. In the second chapter, the objective is understanding the process of constitution and structure of the Prize, from the performance of the reviewers, the selection criteria, to the changes in the notice and the Prize. The third and fourth chapters focus on the analysis of the Prize's pedagogical practices and the identification of knowledge of the black movement in the form of strategic axes, with the aim of, in the end, listing effective possibilities for an anti-racist education.

**Keywords:** CEERT. Anti-racist education. Education Prize. Law 10.639/03.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO .....                                                                                                     | 17  |
| 1 MEMÓRIAS NEGRAS NO ATIVISMO NEGRO E SINDICAL: O CEERT EM QUESTÃO .....                                             | 39  |
| 1.1. O contexto das entrevistas.....                                                                                 | 43  |
| 1.2. O movimento sindicalista e o movimento negro: novas articulações .....                                          | 49  |
| 1.3. O Conselho da Comunidade Negra de São Paulo e a fundação do CEERT: memórias negras no<br>ativismo sindical..... | 56  |
| 1.3.1 Cida Bento: trajetória de vida e suas conexões na militância .....                                             | 60  |
| 1.4. A importância das ONGs na década 1990.....                                                                      | 66  |
| 1.5. A estrutura do CEERT .....                                                                                      | 70  |
| 1.6. As ações do CEERT .....                                                                                         | 76  |
| 1.6.1 Educação .....                                                                                                 | 78  |
| 2 A ESTRUTURA DO PRÊMIO EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL .....                                                         | 81  |
| 2.1. A estrutura do Prêmio .....                                                                                     | 86  |
| 2.2. Os pareceristas e os pareceres .....                                                                            | 90  |
| 2.2.1. Quem são os pareceristas: o que dizem os entrevistados .....                                                  | 90  |
| 2.2.2. Quem são os pareceristas: o que dizem os catálogos do Prêmio.....                                             | 92  |
| 2.2.3. A atuação dos pareceristas: os critérios de avaliação.....                                                    | 96  |
| 2.3. As mudanças no Prêmio .....                                                                                     | 99  |
| 2.3.1. Inclusão da categoria “escola” .....                                                                          | 101 |
| 2.3.2. Inclusão da categoria “gênero”.....                                                                           | 104 |
| 2.3.3. Inclusão da categoria “quilombola” .....                                                                      | 109 |
| 2.4. O prêmio e a Lei 10.639/03.....                                                                                 | 111 |
| 2.5. O acervo de práticas .....                                                                                      | 114 |
| 2.7. A premiação e as repercussões.....                                                                              | 119 |
| 3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSGRESSORAS: SABERES IDENTITÁRIOS E ESTÉTICO-<br>CORPÓREOS .....                           | 127 |
| 3.1. Práticas pedagógicas transgressoras.....                                                                        | 134 |
| 3.2. A seleção das práticas pedagógicas: critérios metodológicos .....                                               | 137 |
| 3.3. As modalidades da Educação Básica .....                                                                         | 143 |
| 3.4. Saberes identitários .....                                                                                      | 150 |

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.5. Saberes estético-corpóreos .....                                                  | 163 |
| 4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSGRESSORAS: DIÁLOGO DE SABERES E SABERES<br>POLÍTICOS ..... | 178 |
| 4.1. Saberes políticos.....                                                            | 188 |
| 4.2. Estratégias no campo da educação para um letramento racial .....                  | 197 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                             | 202 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                      | 208 |
| ANEXO.....                                                                             | 223 |

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** – Fotos das capas do catálogo da segunda, terceira, quarta e quinta edição, respectivamente.....47

**Figura 2** – Página de busca do acervo online do Prêmio Educar para a Igualdade Racial.....  
131

**Figura 3** – Aba da prática da sétima edição da Feira do conhecimento: costumes e utensílios quilombolas.....132

**Figura 4** – Continuação: aba da prática da sétima edição da Feira do conhecimento: costumes e utensílios quilombolas..... 132

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro – Lei n. 9.394/1996 (LDB).....                          | 143 |
| <b>Quadro 2</b> – Práticas pedagógicas que mobilizam a estratégia da sensibilização.....                              | 151 |
| <b>Quadro 3</b> – Práticas pedagógicas que mobilizam a estratégia do uso da ancestralidade e oralidade.....           | 163 |
| <b>Quadro 4</b> – Práticas pedagógicas que mobilizam corporeidade negra, protagonismo e estética.....                 | 170 |
| <b>Quadro 5</b> – Práticas pedagógicas que mobilizam a estratégia dos saberes locais em diálogo.                      | 178 |
| <b>Quadro 6</b> – Práticas pedagógicas que usam a estratégia do movimento social.....                                 | 186 |
| <b>Quadro 7</b> – Práticas pedagógicas que mobilizam a estratégia da conquista dos dispositivos políticos legais..... | 188 |
| <b>Quadro 8</b> – Práticas pedagógicas que mobilizam a estratégia de identificação e denúncia do racismo.....         | 192 |

## LISTA DE SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros  
 ACTI – Ação Comunitária Todos Irmãos  
 AFL-CIO – Federação Geral dos Sindicatos dos Estados Unidos  
 AMNB – Articulação de Mulheres Negras Brasileiras  
 APM – Associação de Pais e Mestres  
 BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
 CEI – Centros de Educação Infantil  
 CESP – Companhia Energética de São Paulo  
 CGT – Comando Geral dos Trabalhadores  
 CNE – Conselho Nacional de Educação  
 CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
 COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil  
 COEF – Coordenação Geral de Ensino Fundamental  
 COPENE – Congressos Brasileiros de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros  
 CONSED – Fundação Bunge e o Conselho de Secretários Estaduais de Educação  
 COSATU – Congresso dos Sindicatos da África do Sul  
 CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil  
 CUT – Central Única dos Trabalhadores  
 DIMEP – Dimas de Melo Pimenta Sistemas de Ponto e Acesso  
 EC – Emenda Constitucional  
 EJA – Educação de Jovens e Adultos  
 EMEI – Escolas de Educação Infantil  
 FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos  
 FOPIR – Fórum Permanente pela Equidade Racial  
 FRENAPÓ – Frente Negra de Ação Política de Oposição  
 FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
 GTI – Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra  
 IBEAC – Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário  
 INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
 INSPIR – Instituto Sindical Interamericano para a Igualdade Racial  
 MTE – Ministério do Trabalho e Emprego  
 NEINB/USP – Núcleo de Apoio à Pesquisa e Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro  
 OEI – Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura  
 ONU – Organização das Nações Unidas  
 ONU Mulheres – Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres  
 ORIT – Organização Regional Interamericana do Trabalho  
 PMDB – Partido Democrático Brasileiro  
 PPP – Projeto Político-Pedagógico  
 PT – Partido dos Trabalhadores  
 RAIS – Relação Anual de Informações Sociais  
 SEB – Secretaria de Educação Básica  
 SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
 SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

do Ministério da Educação

SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres

TEM – Teatro Experimental do Negro

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UGT – União Geral dos Trabalhadores

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

## INTRODUÇÃO

No caminho da superação da negação dos direitos e do silenciamento da história da população negra<sup>1</sup> na construção da história do Brasil, a educação emerge na trajetória histórica do movimento negro<sup>2</sup> no Brasil como um elemento central para a transformação das relações raciais, o combate ao racismo e a conformação de uma sociedade democrática pautada na equidade<sup>3</sup> e na igualdade (GOMES, 2017). Os percursos das lutas antirracistas nos permitem ao longo dos anos traçar novas perspectivas de conhecimento, de políticas, de diálogos, de olhar, de vivências e de sensibilidades que refletem nos sujeitos e nos diversos espaços do cotidiano (CRESPO; SILVA; LIMA, 2021).

A reivindicação pela introdução da história africana e afro-brasileira, da educação das relações étnico-raciais (ERER) no Brasil e pela inclusão dos negros nos bancos escolares tem sido uma pauta dos diversos movimentos negros constituídos desde meados do século XX<sup>4</sup>. Embora a inclusão desse debate já apareça na Constituição de 1988, considerada, segundo Hédio Silva Júnior (1998), um estímulo para a criação de normas e condutas de enfrentamento ao racismo nas esferas estaduais e municipais, foi somente em 2003, no então governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que tivemos a implementação da Lei 10.639/03<sup>5</sup>, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, bem como a educação das relações étnico-raciais. Em 2012 foi a vez de a presidenta Dilma Rousseff regulamentar a Lei das Cotas Raciais, que reserva vagas para negros e indígenas nas universidades federais, prática

---

<sup>1</sup> Concordando com Kabengele Munanga (2004), o termo *negro* é compreendido nesta tese como uma identidade política resultado de uma construção sócio-histórica, com embasamento etnossemântico, político e ideológico, mas não biológico. O termo *negro*, utilizado inicialmente de modo pejorativo pelos colonizadores, passou por um processo de ressignificação. A partir dos processos de descolonização no continente africano no século XX e na década de 1970 pela reorganização do movimento negro no Brasil, o termo se constituiu como uma categoria identitária política, sinônimo de luta e resistência.

<sup>2</sup> O movimento negro é compreendido como qualquer articulação e organização dos negros com o intuito de solucionar e combater os problemas de desigualdade e discriminações, seja na educação, seja na política, no mercado de trabalho ou nas artes, tendo a raça como categoria aglutinadora. Nesse aspecto, essa articulação pode se configurar por movimentos artísticos, acadêmicos intelectuais, culturais, religiosos, políticos, literários, assistenciais entre outros exemplos, todos empenhados na luta antirracista (GOMES, 2017).

<sup>3</sup> O conceito de equidade se firma no princípio de que é necessário reconhecer as desigualdades entre os indivíduos para somente assim assegurar um tratamento desigual em direção à conquista de uma igualdade. A igualdade perante a lei nem sempre é a mesma igualdade que se observa na prática, por isso a equidade tem como foco buscar os resultados iguais para pessoas diferentes, mesmo que para isso seja necessário um tratamento desigual.

<sup>4</sup> Abdias do Nascimento, na criação do Teatro Experimental do Negro em 1942 e na publicação do seu jornal *O Quilombo* em 1948, já evidenciava a importância do estudo da história do povo negro para o combate às discriminações (QUILOMBO, 1948).

<sup>5</sup> Essa lei prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. Ela modificou a Lei 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Base da Educação), e depois foi alterada novamente em 2008 com a Lei 11.645, passando a incluir também a temática indígena como obrigatória nos currículos escolares. No entanto, usarei nesta tese a nomenclatura da Lei 10.639/03, já que esta é considerada um marco histórico.

já realizada antes por algumas instituições, como a UNB (GOMES, 2017). Em 2019, a escola de samba campeã do carnaval do Rio de Janeiro daquele ano, Estação Primeira de Mangueira, com o enredo “História para ninar gente grande”, questionou as narrativas tradicionais da história do Brasil com seus heróis brancos e contou uma história com os verdadeiros heróis brasileiros, os negros e os indígenas, por meio de personagens como Luiza Mahin, Dandara e Zumbi dos Palmares. Uma reescrita da história realizada por leis e políticas públicas, pelo conhecimento, pela arte e pela música.

Na mesma dimensão em que há avanços e conquistas, há também retrocessos, como a tentativa desde 2015 de regulamentar o projeto Escola Sem Partido<sup>6</sup>, casos de racismo e até mesmo assassinatos ocorridos devido à cor da pele. Em 2018, a vereadora e militante Marielle Franco, mulher negra, lésbica e defensora dos direitos humanos, foi brutalmente assassinada a mando de pessoas cujo nome até hoje não sabemos. Ainda em 2019, o músico Evaldo, que estava a caminho de um chá de bebê, foi morto “por engano” com 80 tiros do Exército numa comunidade periférica do Rio de Janeiro. Evaldo é mais um homem negro morto por ser confundido com um bandido, mais um entre os inúmeros casos que eu poderia narrar.

A questão que nos interroga diariamente é: temos retrocessos ou avanços a favor de uma sociedade antirracista? As conquistas, seja no campo dos direitos ou da educação, são significativas, nos permitindo criar esperanças, porém, em meio aos impactos da aceleração do tempo presente, a ascensão desses eventos não revela o fim dos conflitos raciais e sociais, mas uma guerra de narrativas e de sujeitos sociais. Há diversos estratos de tempo (KOSELLECK, 2014) e de narrativas se entrecruzando umas às outras, sobretudo a partir de 2015, quando o Brasil passa por uma crise política que faz ressurgir e coloca em evidência narrativas conservadoras e preconceituosas que visam apagar e silenciar as grandes conquistas dos movimentos sociais, além de naturalizar práticas violentas.

A violência policial citada é recorrente no Brasil e em outras partes do mundo, matando diariamente jovens negros que, de forma brutal e desumana, são impedidos de constituir seus sonhos e futuros. Como aponta Amílcar Araújo Pereira (2019), essa desumanização não vem de hoje. Ocorre desde o século XVI, com a chegada forçada dos africanos escravizados na América. Uma desumanização que se traduz, segundo Frantz Fanon

---

<sup>6</sup> Projeto oriundo do movimento Escola Sem Partido, criado em 2004 pelo procurador do estado de São Paulo Miguel Nagib e que tomou força a partir de 2015. O movimento busca a criação de mecanismos que não permitam aos professores transferir aos alunos suas concepções morais e políticas, alegando uma suposta doutrinação ideológica. Entretanto, é necessário ressaltar que os entendimentos relativos a concepções morais e políticas envolvem noções vinculados aos direitos humanos, isto é, o respeito a diversidades raciais e de orientação sexual e a importância da discussão de gênero para combater os preconceitos.

(2005), para além da violência física. Trata-se também de uma violência simbólica e psicológica, manifestada a partir do apagamento das memórias das populações negras na história, nos monumentos, no cotidiano, nos livros didáticos, nos currículos<sup>7</sup> e no espaço escolar.

Trago à tona essas histórias trágicas não para desanimar ou desesperançar, mas para delinear o contexto atual em que vivemos e reforçar que os avanços obtidos pela população negra sempre vêm acompanhados da palavra *conquista*, pois nada foi alcançado com facilidade. É a conquista de uma longa trajetória de luta que permanece, é uma luta diária e coletiva.

A educação, vista pelo movimento negro como fator primordial de emancipação da população negra, é alvo de diferentes estratégias e ações da luta antirracista, que busca humanizar os negros após séculos de desumanização desde o início da modernidade<sup>8</sup>. Essas conquistas, mesmo em meio aos obstáculos de um racismo estrutural<sup>9</sup>, produzem impactos e resultados efetivos na história do antirracismo e sobretudo na história da educação. É nesse horizonte que esta tese busca evidenciar uma entre as diversas histórias da luta antirracista no Brasil, tendo como ponto de partida a educação, as legislações educacionais, as organizações do movimento negro e as práticas de professores em sala de aula direcionados para uma educação antirracista.

Passados 19 anos<sup>10</sup> da Lei 10.639/03, sua implementação, segundo diversos estudos, ainda traz desafios a serem superados (PEREIRA, 2017; JANZ; CERRI, 2015; ANDRADE, 2017), em relação aos materiais didáticos disponibilizados, à formação dos professores, à historiografia tradicional ou à própria estrutura da escola. No lado oposto desse panorama de dificuldades, há desde 2002 a constituição de um acervo de referência de práticas pedagógicas antirracistas exitosas no espaço escolar, como as práticas do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, organizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). O Prêmio teve sua primeira edição em 2002, antes da implementação da Lei, e sua

---

<sup>7</sup> Currículo é compreendido nesta tese como um espaço de disputas políticas e de significados, como será aprofundado a seguir.

<sup>8</sup> O conceito de modernidade aqui é compreendido a partir de Walter Mignolo (2003), tendo como marco temporal o século XVI, com o início do processo de colonização realizado pelos europeus em diversas partes do mundo. Essa colonização não foi apenas política, mas é uma colonização do tempo e do espaço, pautada na exploração dos povos indígenas e africanos, escravização, violência e desumanização. Por isso a colonialidade é conhecida como a face obscura da modernidade.

<sup>9</sup> O conceito de racismo estrutural é definido por Silvio Almeida (2018) como resultado das estruturas da sociedade que normalizam padrões de discriminação e inferiorização dos negros, em detrimento do privilégio às pessoas brancas. Esse racismo foi construído e reproduzido ao longo da história do Brasil, de modo enraizado na sociedade, expresso muitas vezes pelos olhares, pelo não dito, pela ausência, pelas piadas, pelas políticas, leis, entre outras formas de expressão.

<sup>10</sup> Texto escrito em 2022.

última edição até o momento em 2015. Essas edições constituem o escopo central dessa pesquisa.

A existência desse acervo, que reúne mais de 2300 práticas pedagógicas, demonstra as possibilidades concretas de efetivação de práticas antirracistas no espaço escolar e ainda nos indica como é possível realizar boas experiências. Devido a sua importância, recebeu após a quarta edição, em 2008, o reconhecimento do MEC como uma das mais substanciais ações da sociedade civil em prol do combate ao racismo.

Seguindo a trajetória da educação e da história antirracista no Brasil, esta pesquisa tem como intuito refletir sobre as práticas de referência selecionadas pelo Prêmio Educar para a Igualdade Racial<sup>11</sup>, que nos possibilitam problematizar eixos estratégicos de implementação de uma educação antirracista. Práticas que, ao se apropriarem de valores e perspectivas em diálogo com a luta antirracista, vão na contramão daquelas instituídas de modo eurocêntrico<sup>12</sup> no espaço escolar e configuram-se como contra-hegemônicas e transgressoras. Algumas perguntas nos auxiliam na construção da tese. Quais estratégias são mobilizadas nas práticas premiadas? Por que o CEERT considera essas práticas como premiadas? Quais os critérios dos avaliadores? Como surgiu a idealização do Prêmio?

A tese contida nesta pesquisa é de que, apesar de continuidades e de ausências no espaço escolar, existem práticas pedagógicas que configuram importantes emergências que descentram as narrativas eurocênicas e racistas na sala de aula e que devem ser visibilizadas como um acervo de referência. Esta pesquisa objetiva, a partir da trajetória histórica do CEERT e da estrutura do Prêmio, identificar e analisar as práticas exitosas finalistas<sup>13</sup>, mapeando estratégias de ensino e aprendizagem para uma educação antirracista.

O sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2010) afirma que a produção de conhecimento é pautada sob o olhar e a enunciação de quem produz esses saberes. Logo, entrelaçam-se pelas conjunturas, estruturas de poder, historicidades, sensibilidades locais e particulares de cada ator social. Nós falamos sempre a partir de determinado lócus dentro das estruturas de poder e, assim, o conhecimento produzido por nós também expressa os liames desse lugar de enunciação. Para melhor compreensão das justificativas que me fizeram escolher

---

<sup>11</sup> Com a intenção de facilitar a leitura, no decorrer da tese utilizei apenas o termo *Prêmio*.

<sup>12</sup> O eurocentrismo pode ser definido de vários modos, mas aqui assumo a perspectiva de Barbosa (2012), para quem o eurocentrismo assume tipo singular de etnocentrismo, compreendido assim como uma ideologia, paradigma ou discursos. O eurocentrismo seria a crença generalizada de que o desenvolvimento alcançado pela Europa seria o único caminho desejado por todas as nações e sociedades, desse modo estes vão hierarquizar e subalternizar outros saberes, conhecimentos, culturas, sujeitos e memórias.

<sup>13</sup> Semelhantemente a como aparece no acervo do CEERT, para análise da pesquisa não farei a divisão entre finalistas e premiadas, mas tratarei todas as práticas como finalistas.

esta pesquisa, é crucial apresentar minhas motivações. Como nos ensina Lélia Gonzalez (1984, p. 10) em *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, “neste trabalho assumimos a nossa própria fala”.

Sou oriunda de uma família de classe média, que poderia expressar por meio da falsa expressão “família tradicional brasileira”, católica, conservadora e fiel aos “bons costumes” e “tradições”. Uma família que buscou sempre reafirmar seu status próximo do lugar de ser branco e afastar qualquer característica que a aproximasse de seus antepassados e familiares afrodescendentes. Nasci nesse meio, mas também não fazia parte desse status de ser branca, pois minhas características físicas não me permitiam e a sociedade assim também não me via. Localizadas no entrelugar da autodeclaração racial em meio à suposta democracia racial brasileira, essas experiências podem ser partilhadas por diversas pessoas do nosso país que em algum momento da vida se questionam sobre seu lugar no mundo e, sobretudo, no mundo das relações raciais.

Em 2011 ingressei na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em que realizei minha graduação e o mestrado em História, inserindo-me inicialmente nas discussões do campo do Ensino de História<sup>14</sup>. A partir de 2014 passei a atuar em projetos vinculados ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UDESC), deslocando meu olhar para outros questionamentos, para reflexões acerca do racismo no cotidiano, e para estudos relacionados ao ensino da história africana e afro-brasileira, atrelados a questões abertas ainda em nosso presente, como as relações raciais e suas implicações na sociedade.

Desse modo, entendi como a construção do meu eu foi pautada por um forte processo de embranquecimento, de colonialidade e de racismo que me fez por muito tempo me apagar e não me aceitar da forma que sou. A partir dessa compreensão, e ao entender as consequências das diversas dimensões que envolvem o racismo, passei a me posicionar no combate político ao racismo. Como nos coloca Stuart Hall (2014), a identidade é um processo, um diálogo sempre em construção e em constante movimento. Diante dos conflitos internos e externos, descobrimentos, percepções, aceitações e ciente de meus privilégios, passei a me identificar como mulher negra e lutar pelo enfrentamento da branquitude e do racismo no dia a dia.

É preciso apresentar conceitos como o de branquitude. Para Lourenço Cardoso (2008) a branquitude é um espaço de vantagens e privilégios simbólicos e materiais, no qual o pertencimento étnico-racial do branco se localiza no alto de hierarquia racial construída historicamente e tem papel normativo, naturalizado e universal. Esse papel se coloca como

---

<sup>14</sup> Fui inserida nessas discussões a partir das pesquisas vinculadas ao Laboratório de Ensino de História (LEH).

invisível em meio às discussões das relações raciais no contexto de uma sociedade racista. Invisível<sup>15</sup> para alguns, mas muito marcada para outros que são submetidos à opressão dessas hierarquias construídas.

Esse caminho inicial teve como resultado, para além do amadurecimento pessoal e político, meu crescimento como pesquisadora compromissada com o social, o que se reflete em minha dissertação de mestrado, defendida em julho de 2017<sup>16</sup>. Essa dissertação, sustentada por uma base teórica pós-colonial, teve como objetivo investigar as representações sobre a história das Áfricas expressas pelos estudantes do curso de graduação em História da UDESC na condição de estagiários. Essa pesquisa apontou equívocos cometidos pelos estudantes ao abordar a história da África, mas também me levou à percepção de que resultados positivos poderiam ser encontrados em meio a um mar de inconsistências. Ao fim da dissertação, percebi que o alcance dela e também de diversas pesquisas que seguiam essa mesma linha era apresentar pontos negativos e erros. Mas e os acertos? E as abordagens positivas?

Valentin Mudimbe (2013) aponta que a narrativa colonial e eurocêntrica construiu percepções sobre as Áfricas amparadas no vazio da insignificância histórica, nas generalizações, nas distorções e no apagamento de memórias, um complexo epistemicídio, como afirma Sueli Carneiro (2005)<sup>17</sup>. A África se constituiu a partir disso num “lugar ausente, vazio e prescindível (AZEVEDO, 2016, p. 240)”. A partir das leituras das obras de Boaventura de Sousa Santos (2002), atentei para a percepção de que muitas das ausências ou limitações sobre o ensino de história das Áfricas foram produzidas como tais pela sociedade, isto é, foram configuradas como ausentes.

Diante das pluralidades de experiências sociais do tempo presente, é fundamental explorar e identificar alternativas positivas e exitosas ao pensamento eurocentrado e racista, ou seja, é importante apontar os êxitos, torná-los nossos suportes de esperança e nossas referências

---

<sup>15</sup> Há um debate teórico sobre a pretensa invisibilidade como uma característica da identidade racial branca, uma das características principais da branquitude. Nos primeiros estudos sobre branquitude de Edith Piza (2002) e Ruth Frankenberg (2004), há uma defesa da invisibilidade do branco, que não se enxergaria como raça, sendo esta portanto não marcada. Contudo, conforme aponta Lourenço Cardoso (2008), estudos mais recentes apontam que a ideia da invisibilidade é fantasiosa, pois a branquitude, mesmo quando compreendida como uma “norma” ou “padrão”, em meio aos processos de colonização emerge de forma nitidamente marcada. Nesse sentido, defendemos aqui que a tese de invisibilidade da branquitude apenas corrobora o ponto de vista dos brancos, já que esta é visível, marcada e sentida.

<sup>16</sup> Intitulada *Qual África? A história das áfricas e as práticas de ensino na UDESC (2000-2015)*.

<sup>17</sup> Sueli Carneiro (2005, p. 80), a partir das contribuições de Boaventura de Sousa Santos, concebe o conceito de epistemicídio como “negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar.”

para outras ações. É nessa conjuntura que o acervo de práticas pedagógicas do Prêmio Educar para a Igualdade Racial foi escolhido como objeto para esta pesquisa.

A escolha se deu por uma motivação pessoal, política e acadêmica, no campo da historiografia. Pessoal porque parte da ausência, em minha trajetória de vida, de referenciais e experiências negras e da hegemonia da história, dos padrões estéticos e de conhecimentos brancos e europeus, sobretudo na minha jornada escolar. Toda a minha trajetória acadêmica é pautada por uma atenção constante com o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação básica e com a formação continuada dos professores que atuam diariamente nas escolas. Isto é, exponho aqui minha preocupação entrelaçada com os objetivos acadêmicos de construir um conhecimento que não seja distanciado do *chão da escola*, esse local diverso, plural e complexo em que nós professores elaboramos nossas experiências sustentadas pelos desafios próprios do universo escolar. Nesse sentido, como professora de educação básica, considero que a pesquisa acadêmica deve extrapolar as paredes da universidade e alcançar seu público, de modo a proporcionar aos professores um material que sirva como exemplo para a elaboração de outras práticas em sala de aula.

A motivação política vem do fato de a pesquisa contribuir para a visibilização e valorização das práticas pedagógicas antirracistas e para a história do antirracismo no Brasil, assim como a valorização das múltiplas experiências e trajetórias de intelectuais do movimento negro que se empenharam na construção de um pensamento negro sobre a educação. Ainda no viés político e englobando esses pontos anteriores, a pesquisa se localiza na luta contra o racismo, no enfrentamento da branquitude, da colonialidade e também do eurocentrismo como saber hegemônico. O conceito de colonialidade expressa, para Maldonado Torres (2007), a relação de poder e a imposição de uma estrutura política, econômica e cultural de uma nação sobre a outra que permanece mesmo após o fim do colonialismo. Essa dominação pauta-se numa concepção de eurocentrismo, isto é, numa suposta crença de superioridade europeia (BARBOSA, 2012).

No campo da historiografia, essa pesquisa justifica-se inicialmente pela importância da promulgação da Lei Federal 10.639/03, englobando documentos e normativas federais desdobradas dessa lei<sup>18</sup>. Esses documentos exigem, para além do prescrito, uma urgente revisão histórica e efetiva transformação nas posturas, práticas, aportes teóricos e nas estruturas curriculares, apontando para uma revisão pautada na descolonização dos corpos e dos saberes

---

<sup>18</sup> Dentre os desdobramentos temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e a Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história indígena.

e no questionamento dos privilégios epistêmicos hegemônicos, como nos coloca Gonzalez (1984). Todo esse processo nos direciona para a construção de um olhar questionador em relação aos valores ocidentais, de modo a colocar os negros como protagonistas da história brasileira.

É necessário justificar esta pesquisa na área da História. Toda pesquisa histórica tem uma articulação temporal, ou seja, a análise do historiador é a análise do próprio tempo, e o presente possui a especificidade de englobar as três dimensões temporais: passado, presente e futuro. Nesse aspecto, toda e qualquer história implica pensar como o presente se articula a outras dimensões, definindo o que permanece, se altera ou é singular. Nessa perspectiva, justifico minha pesquisa no campo da História pois, ao ter como propósito pesquisar as estratégias presentes no Prêmio, sobre as dimensões que envolvem uma educação antirracista, estas se articulam com as próprias memórias e narrativas dos movimentos sociais, tanto no presente como no passado (KOSELLECK, 2014).

Mudimbe (2013) identificou ao longo da história do século XV ao XIX a invenção de uma África selvagem e um acervo colonial voltado a essa África inventada<sup>19</sup>, mas há também a emergência de uma produção de conhecimento nesse recorte temporal até a atualidade que visa deslocar essa invenção da África e desestabilizar o pensamento hegemônico. Diante disso, qual a importância de refletir sobre essas práticas do *Prêmio*? Destaco que estas, selecionadas e reconhecidas no âmbito do diálogo estabelecido com os movimentos sociais e com a luta antirracista, reformulam memórias, narrativas, embates, diálogos e posturas que circulam no espaço escolar e na sociedade. Com isso, é imprescindível a problematização das práticas e dos documentos aqui citados, bem como das lutas do movimento negro, na medida em que estes produzem e atribuem significado ao ensino de história das Áfricas e à educação antirracista, visando subverter as práticas coloniais e eurocêntricas que permeiam a sociedade. As autoras Crespo, Silva e Lima (2021) chamam atenção para essa dinâmica denominada de cultura de luta antirracista, conceito sustentado pela concepção defendida por Amílcar Cabral (1973), que afirma que a luta política, além de ser fruto da cultura, também produz uma cultura<sup>20</sup> que impacta as identidades e subjetividades de cada um. Para além disso, influencia a apropriação de valores e significados na própria construção do conhecimento.

---

<sup>19</sup> Podemos citar alguns destes estudos que abordam a ideia de invenção da África, como Appiah (1997) e Mudimbe (2013), bem como outros estudos que apontam a permanência dessa África inventada ainda na atualidade, como as pesquisas de Oliva (2007), Cardoso (2006), Conceição (2012) e Azevedo (2016).

<sup>20</sup> Stuart Hall (2003) compreende o conceito de cultura como todos os fenômenos da vida social, incluindo as dimensões cognitivas que envolvem as explicações e representações sobre a sociedade. A cultura se constituiu por meio de disputas de significados expressos pela linguagem. Nesse aspecto, para Hall (2003) esta se configura como significados compartilhados por determinado grupo.

Ana Maria Monteiro (2003), refletindo sobre as relações de fronteira entre história e memória, aponta o ensino de História ensinado no espaço escolar como um lugar no qual memórias são entrecruzadas e colocadas em diálogo e conflitos. Embora não conceba o ensino de História como um “lugar de memória” aos moldes das reflexões de Pierre Nora (1984), Monteiro (2003) evidencia o ensino de História como um ponto de reflexão crítica e de constante revisão dos usos do passado a partir das distintas abordagens e perspectivas de análises que incidem sobre os processos de elaboração da memória.

Trata-se, portanto, de uma reformulação tanto da história como da memória. Nesse aspecto, o conceito de memória, partindo da tradição africana dos povos de cultura oral, é para Hampaté-Bâ (2010) um elemento vital na sociedade, manifestada não somente pela via da oralidade, mas, como aponta Antonieta Antonacci (2013), pela corporeidade, pelos ritmos, pela música e pelas expressões artísticas. Paul Ricoeur (2007) compreende ainda esse conceito a partir dos seus procedimentos de consolidação, isto é, das lembranças, esquecimentos e distorções do indivíduo que fazem parte da constituição de uma memória, sendo estas responsáveis por dotar de novos significados a experiência histórica. A luta pela reescrita das narrativas históricas acerca das populações negras, que perpassa essa pesquisa, é uma fase imprescindível para a reestruturação das identidades e para a reafirmação de um novo lugar ocupado pelos negros. Nesse viés, conforme pontua Paul Gilroy, a história e principalmente a reescrita dela assumem papel importante perante aqueles que “têm sido expulsos dos dramas oficiais da civilização” (GILROY, 2001, p. 176). Ressalta-se aqui uma linha de conexão entre a memória, história e identidade. Estas se alinham na necessidade de desconstrução de estereótipos e preconceitos e construção de referências positivas e valorizadas da população negra, algo a ser percebido nas práticas analisadas.

Para além do campo da História, esta pesquisa se localiza no campo de investigação do Ensino de História, considerado por estudiosos do campo, como Ana Maria Monteiro (2003), um lugar de fronteira entre a História e a Educação. Para Monteiro (2003) os estudos sobre as diversas dimensões que envolvem o saber histórico, o currículo e a escola são fundamentais para compreender as relações entre escola, cultura, memória coletiva, identidades sociais e reprodução de relações de poder. No entanto, até 1970 as particularidades da história ensinada na escola e a sua conexão com a história ensinada no meio acadêmico não eram inseridas nos focos de atenção de pesquisadores do âmbito da História, que viam a produção de conhecimento histórico limitado somente ao espaço universitário.

Essa concepção de conhecimento escolar e conhecimento universitário como superior deixa de ser hegemônica a partir de 1960 e 1970, com o início dos estudos sobre a Didática da

História<sup>21</sup>, que passou a questionar as próprias características do conhecimento. No Brasil é nos anos de 1990 que há a conformação do Ensino de História como objeto e campo de pesquisa<sup>22</sup> amparados na noção do conhecimento escolar independente e autônomo, sem estabelecer hierarquias com o conhecimento universitário (SILVA, 2019). Há uma ampliação do entendimento do conceito de currículo, que passa a ser visto como uma prática de significação e um local de criação simbólica e cultural, atravessado por disputas, contradições e de uma elaboração complexa que perpassa sobretudo a cultura escolar<sup>23</sup> (MONTEIRO, 2003).

Com esse outro olhar que reconhece e identifica a complexidade do ato de ensinar, do saber histórico, e a escola como um espaço de configuração de uma cultura escolar e de forças sociais, políticas, econômicas e culturais muitas vezes opostas, foi possível avançar em diferentes perspectivas de estudo. A partir desse momento o ensino de História como objeto de pesquisa não é mais produto apenas das pesquisas em educação, mas, sobretudo no campo da História, exigindo novos desafios ao ofício do historiador (SCHMIDT, 2019). Faço essa reflexão pois, mesmo com a existência de grupos de pesquisa consolidados no Brasil todo e fora dele, no entendimento do ensino de História como um objeto para a história ainda há na academia quem veja com desconfiança essa prática, sendo indispensável traçar tal trajetória.

As particularidades do conhecimento histórico escolar perpassam as diversas etapas da educação básica e não estão delimitados apenas pela disciplina de História. Na Educação Infantil e nos anos iniciais professores, geralmente pedagogos, iniciam essa aproximação com a história e com o passado. Embora não tenha formação histórica, eles ensinam **história** e contribuem para a formação desse conhecimento histórico perpassado sobretudo pela cultura histórica<sup>24</sup> em torno dos professores, alunos, da escola e da comunidade (SILVA, 2019).

As práticas pedagógicas aqui analisadas são compreendidas inseridas nesse panorama, em que há a interlocução entre as díspares áreas de formação que resultam na construção desse

---

<sup>21</sup> A Didática da História analisa todas as formas e funções de raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, ela se preocupa com as operações que transcorrem ao processo de ensino e aprendizagem histórico. Nesse sentido, ela se opõe as formas da didática geral própria da pedagogia e se utiliza da metodologia de pesquisa histórica partícipe da Ciência Histórica para estruturar ferramentas de aprendizagem (RUSEN, 2006).

<sup>22</sup> Diversas intelectuais são significativas nesse processo de constituição do campo do Ensino de História no Brasil. Podemos citar por exemplo: Elza Nadai (USP), Circe Bittencourt (USP-PUC/SP), Katia Abud (USP), Ernesta Zamboni (UNICAMP), Selva Guimarães (UFU), Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) e Lana Mara de Castro Siman (UFMG) (SILVA, 2019).

<sup>23</sup> O conceito de cultura escolar é utilizado a partir das definições Dominique Julia (2001): um conjunto de normas e práticas que definem conhecimentos e valores a serem ensinados. Esta seria resultado de todas as interações internas e externas ao espaço escolar como: legislações, políticas governamentais, projetos político-pedagógicos e particularidades do corpo docente e discente.

<sup>24</sup> O conceito de cultura histórica é compreendido como as distintas formas de elaboração, interpretação e atribuição de sentido às experiências, localizadas num espaço e no tempo, ou seja, na História. Dessa forma, a cultura histórica é uma expressão da consciência histórica intrinsecamente vinculada aos diversos usos da história, como nos meios de comunicação, nos livros e no saber escolar (GONTIJO, 2019).

conhecimento histórico partilhado com os saberes advindos dos movimentos sociais, da escrita da história, de outras ciências e de uma cultura histórica. O saber escolar é produto de diversos fatores envolvidos, desde o saber acadêmico, os saberes próprios da disciplina, dos estudantes, dos professores, e se articula com o contexto cultural da comunidade escolar de forma ampla. O saber escolar expresso nas fontes representa o dinamismo da disciplina de História, disciplina em constante transformação e movimentação.

A significação no processo de ensino e aprendizagem não ocorre apenas a partir dos estudantes, mas também pelos professores, que na preparação e prática de suas aulas reelaboram conteúdos e sentidos, adequando-se aos objetivos da escola, do currículo e sobretudo da comunidade escolar, permitindo assim novos arranjos e a criação de epistemologias próprias e distintas do que é produzido pelo saber acadêmico, isto é, o saber ensinado.

Destaco que a análise aqui se faz no sentido do saber ensinado (MONTEIRO; PENNA, 2011). Trata-se da relação dos docentes<sup>25</sup> com os saberes elaborados na prática em sala de aula, resultados da formação profissional e acadêmica, da experiência e vivência pessoal de cada professor e de cada estudante, que juntos no espaço escolar produzem sentidos e atribuem significados ao conhecimento a partir da articulação dos saberes de cada um dos sujeitos envolvidos na cultura escolar. Como ressalta Monteiro (2003), ensinar é produzir significados. Portanto, compreender o saber ensinado contido nas práticas pedagógicas finalistas e vencedoras do prêmio nos fornece um importante panorama de como podemos instrumentalizar o ensino da história africana e afro-brasileira e o antirracismo para a sala de aula.

Consideramos que as práticas pedagógicas aqui revisitadas apresentam diferentes modos de ensinar **história**, que ultrapassam os limites da disciplina histórica e se articulam na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade<sup>26</sup>, por meio da arte, da música, do teatro, dos livros e das conversas cotidianas, isto é, o saber histórico não se restringe aos conhecimentos produzidos somente pela disciplina histórica.

Eliane Cavelleiro (2001) defende a educação antirracista como uma ferramenta para a formação cidadã dos estudantes a partir da eliminação dos preconceitos e das discriminações, definindo-a como uma via para a conquista de identidades positivadas, sustentada na diversidade e no reconhecimento do racismo na sociedade. A educação antirracista aqui é

---

<sup>25</sup> As fontes de pesquisa não permitem aprofundar a recepção por parte dos estudantes, por isso o foco é estabelecido a partir das práticas docentes.

<sup>26</sup> A interdisciplinaridade significa o diálogo entre duas ou mais disciplinas a partir de um tema em comum. É a conexão entre as ciências. Contudo, essa conexão continua a ser enquadrada nas estruturas próprias de cada disciplina. Um avanço a essa ideia é a transdisciplinaridade, que propõe a articulação dos saberes das diferentes áreas do conhecimento diluindo as fronteiras entre as disciplinas (FONSECA, 2009).

compreendida como uma prática contínua, que atravessa as diversas áreas do conhecimento, pautada num engajamento político e epistemológico e amparada no embate com o racismo, a valorização da trajetória da história do povo negro e a aquisição de uma consciência racial por meio do letramento racial<sup>27</sup>.

Destaco a função da instituição escolar como local dinâmico de construção do conhecimento diário e elaboração dos processos de socialização e formação dos indivíduos. Para Munanga (2005), a escola também é responsável por produzir e reproduzir preconceitos e discriminações no seu cotidiano. Isso se observa em todas as dimensões que envolvem a cultura escolar: estudantes, professores, gestores, diretores, funcionários, livro didático, currículo, infraestrutura, legislações, entre outros elementos que refletem diretamente a forma como o conhecimento é transmitido e a formação dos estudantes.

É imprescindível aqui salientar as análises referentes à evasão escolar, que não por coincidência é alta no que diz respeito à população negra. Conforme afirma Passos (2012), apesar de um aumento contínuo na escolarização média entre negros e brancos desde o século XX, indicadores como anos de estudo, reprovação, evasão, desempenho e relação professor-aluno demonstram que as desigualdades são maiores entre os negros em relação ao acesso, permanência e conclusão da formação escolar. A pesquisa de referência no assunto de Rosenberg (1987) concluiu que na década de 1980 os estudantes negros estavam nas piores escolas, com menos infraestrutura e mais rotatividade de professores. Nesse estudo verificou-se que as crianças negras em relação às brancas apresentam com frequência uma trajetória escolar irregular, possuem mais propensão a reprovação e afastamentos e são excluídas mais cedo do sistema escolar, dados que evidenciam um distanciamento e uma dificuldade de interação e inclusão entre a escola e a população negra.

Pesquisas como essa chamam atenção para a forma como a escolarização dos negros vem sendo amparada ao longo dos séculos em processos de exclusão e como a educação no Brasil foi por muito tempo privilégio de uma elite selecionada. Nesse aspecto, a fim de reduzir a evasão escolar e para que a escola possa avançar na direção da construção de uma cultura escolar que respeite as diferenças e valorize as trajetórias africanas e afro-brasileiras de forma positiva, é fundamental que os professores compreendam o processo de ensino e aprendizagem formado também por dimensões como a ética, identidades, diversidade, cultura, representatividade, crenças, costumes, relações raciais, entre outras. Tratar dessas dimensões não é apenas inserir um conteúdo, mas estar aberto e sensível para perceber como isso se

---

<sup>27</sup> O letramento racial diz respeito ao conjunto de práticas necessárias para a aquisição de uma consciência racial, como será explorado mais adiante.

manifesta no cotidiano e identificar modos para construir essas atitudes coletivamente, sendo responsabilidade tanto de negros como de brancos.

Com isso, é importante que no processo educativo a discussão teórica e conceitual sobre o racismo e o antirracismo esteja aliada à efetivação de práticas concretas, como o que pode ser percebido nas práticas do Prêmio Educar. Diversas pesquisas elaboradas a partir de distintos pontos de vista e fontes nos fornecem um ponto de partida para entender a importância do Prêmio Educar. Maria da Glória Calado (2013), em sua tese “Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial”, analisa a quarta edição do Prêmio a partir de relatos de professoras sobre as práticas pedagógicas, identificando as potencialidades dessas práticas para o combate ao racismo.

Ana Cristina Juvenal da Cruz (2010), em seu mestrado, tratou dos “debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira”. O objeto do trabalho se delineou a partir das práticas do Prêmio Educar entre a primeira e a quarta edição, utilizando entrevistas com professoras finalistas do Prêmio. Seu desígnio foi compreender de que maneira essas professoras atribuem significado à educação das relações étnico-raciais, focando em conceitos como cultura, diversidade, diferença, entre outros termos.

Para além dessas duas pesquisas de maior profundidade, foram encontradas algumas pesquisas menores, como monografias e artigos que mobilizaram o CEERT e o Prêmio. A pesquisa de conclusão de especialização na Escola de Comunicação e Artes de Sueli Alves dos Santos (2019) traz em seu artigo informações sobre a base teórica do Prêmio, analisando os textos informativos disponíveis em cada catálogo das edições. Seu objeto de pesquisa é uma entrevista realizada com uma coordenadora do CEERT e os catálogos, não se atendo às práticas em si. O trabalho de conclusão de curso em Pedagogia de Monize Lopes Quinto (2017) teve como escopo a análise de práticas antirracistas exitosas na Educação Infantil, mobilizando como fontes livros, dissertações sobre o tema e principalmente o acervo do Prêmio a partir da quinta até a sétima edição. A pesquisa, apesar de sua pequena abrangência, identificou estratégias potenciais entre as práticas, como a aproximação com a comunidade escolar, o uso de literatura e atividades artísticas. No entanto, isso foi abordado apenas em forma de tópicos, elencando o título das práticas que mobilizavam tal estratégia, sem nenhum fundo analítico aprofundado.

A pesquisa de Quinto (2017) contribui ainda para pensar as etapas da Educação Básica, entre Ensino Fundamental e Ensino Médio e as particularidades próprias da Educação Infantil, como um primeiro local de socialização das crianças e de percepção das diferenças e semelhanças. Waldete Tristão (2017) aponta que os dispositivos legais que tratam do currículo

para a Educação Infantil são recentes e remontam à década de 1990, ocasião em que o MEC iniciou um estudo das propostas pedagógicas curriculares em diferentes regiões. Aprovada em 7 de abril de 1999, a resolução CEB n. 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, não trata em nenhum momento das relações raciais ou do combate aos preconceitos. Quinto (2017) afirma que as modificações nesse panorama ocorreram com a Lei 10.639/03 e posteriormente em 2009, quando foram articuladas pela Resolução CNE/CEB n. 5 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Isto é, a Educação Infantil passou a integrar as diretrizes amplas da Educação Básica, devendo atender aos mesmos parâmetros legais, como a Lei 10.639/03. Nessa resolução são ressaltados a preocupação com as relações étnico-raciais, a valorização da diversidade e o combate aos preconceitos raciais especificamente no lócus da Educação Infantil<sup>28</sup>.

A pesquisa de âmbito nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003”, coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), a UNESCO no Brasil e cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de universidades públicas federais brasileiras, buscou identificar os limites e desafios da implementação do ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e privadas da Educação Básica brasileira em 2009. Para delimitação das escolas selecionadas como objeto da pesquisa, os coordenadores utilizaram como um dos critérios de indicação 65 escolas premiadas pelo CEERT nas três primeiras edições do Prêmio, a partir dos dados disponíveis no seu acervo (GOMES; JESUS, 2013).

A dissertação de mestrado de Thais Regina de Carvalho (2013), que tem como foco compreender a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, traz entrevista com uma professora de Florianópolis que foi finalista numa das edições do Prêmio, em que ela relata como se sentiu motivada com a premiação. No entanto, seu objeto de pesquisa não era nem o CEERT nem o Prêmio. A monografia em Artes Visuais de Eliana Batista Souza (2013) visou compreender o Prêmio como um terreno fértil para efetivação do ensino de Artes Visuais na perspectiva da Lei 10.639/03, analisando três práticas pedagógicas que evidenciam as aproximações destas com o texto da lei.

---

<sup>28</sup> Segundo Quinto (2017) esses documentos são resultados de uma articulação de estudos e pesquisas direcionadas à Educação Infantil de grupos de pesquisa, conselheiros de educação, entidades não governamentais, o CEERT e pesquisadores da Universidade de Campinas (UNICAMP).

A partir do mapeamento dessas pesquisas, seja de menor, seja de maior abrangência, notamos a importância da execução do Prêmio Educar e dos seus resultados, bem como a necessidade de analisar todas as dimensões que envolvem o Prêmio. As pesquisas de Maria da Glória Calado (2013) e de Ana Cristina Juvenal da Cruz (2010) apresentam indícios das contribuições das práticas do Prêmio para o combate ao racismo, contudo não mobilizam as narrativas das práticas como fonte de pesquisa, concentrando-se apenas nos relatos das professoras. Calado (2013) afirma o recorrente silenciamento do racismo no espaço escolar por parte dos professores, o que influi no processo de formação das identidades e subjetividades dos estudantes e demais sujeitos envolvidos nesses conflitos. Ao mesmo tempo, a autora sublinha a escola como um locus de transformação social e de superação do racismo. Acrescenta-se a isso o potencial transformador das práticas pedagógicas, como as práticas do Prêmio. Os estudos de Calado (2013), ao investigar especificamente a quarta edição, permite dimensionar a necessidade de visibilização e análise das experiências de todo o Prêmio, um dos objetivos desta pesquisa.

Para compreender as dimensões do Prêmio é substancial apreender os processos de criação do próprio CEERT. Este é uma instituição não governamental (ONG) fundada em 1990 por Maria Aparecida Silva Bento, da área da psicologia, e Hédio Silva Junior, da área do direito, ambos militantes do movimento negro, destinada à luta de combate ao racismo atrelada a diversas áreas como trabalho, educação, saúde, acesso à justiça, políticas públicas e liberdade de crença religiosa (CALADO, 2013; CRUZ, 2010; CEERT, 2010).

A criação do CEERT foi resultado de um específico contexto da década de 1980 e 1990, em que o movimento negro brasileiro foi rearticulado, dada a influência da efervescência dos movimentos sociais fora do Brasil. Com o passar do tempo o CEERT, conjecturado inicialmente para tratar das desigualdades no mercado de trabalho, incorporou na sua área de atuação o tema da educação e da saúde. Entre as ações do CEERT no eixo da educação, estão as atividades de monitoramento de órgãos públicos, desenvolvimento de pesquisas, materiais didáticos e a organização do Prêmio Educar para a Igualdade Racial.

O Prêmio Educar para a Igualdade Racial foi idealizado em 2001 por meio da parceira do CEERT com o Banco Santander<sup>29</sup>. A ideia do Prêmio surgiu a partir da defesa da professora Maria Aparecida Bento<sup>30</sup>, que aponta a educação como principal meio de emancipação social

---

<sup>29</sup> Na época se chamava Banco Real.

<sup>30</sup> Possui graduação em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Farias Brito (1977), mestrado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002).

do povo negro. Desde a década de 1970, militantes do movimento negro brasileiro indicavam a existência de práticas pedagógicas antirracistas exitosas no espaço escolar, mas estas não eram reconhecidas, circulando nos meios acadêmicos e escolares apenas as experiências negativas (CEERT, 2010).

A primeira edição do Prêmio, de 2002, recebeu 210 experiências ocorridas até dois anos antes, nas categorias Educação Infantil e Ensino Fundamental I (da 1ª à 4ª série) e II (da 5ª à 8ª série). Até sua sétima edição, em 2015, última até então, o prêmio havia congregado aproximadamente 2300 práticas das cinco regiões administrativas do Brasil (CALADO, 2013; CRUZ, 2010). A única exceção ocorreu na quarta edição do prêmio, que na intenção de realizar um estudo de caso abarcou apenas práticas pedagógicas do estado de São Paulo. Ao longo de suas edições e de acordo com cada contexto, o Prêmio passou por diversas modificações e adequações, como as mudanças advindas da própria implementação da Lei 10639/03 e a inclusão de novas categorias e modalidades. O Prêmio é anterior à promulgação da lei, portanto a atenção do CEERT voltada às questões raciais, à educação e à reafirmação da identidade negra é algo que já vinha sendo trabalhado, devido sobretudo ao envolvimento dos membros do CEERT na militância negra.

A partir desse panorama, para além do objetivo central, buscarei também compreender os critérios de avaliação que sustentam a seleção dos vencedores do Prêmio, compreendendo os motivos para essas experiências serem selecionadas pelos consultores do CEERT, e historicizar as ações do CEERT e do Prêmio Educar para a Igualdade Racial atrelando-as às lutas do movimento negro.

Estudos como de Azevedo (2016), Cardoso (2006), Macedo (2014) e Oliva (2007) apontam a importância de dispositivos legais como a Lei Federal 10.639/03, tornando-se primordial o desenvolvimento de pesquisas a partir do eixo temporal de promulgação da lei, de modo a assinalar, afinal, o que tem sido realizado na prática e quais as disputas de memórias veiculadas no espaço escolar. A delimitação temporal desta pesquisa é de 2002 até 2015, pois esses são os anos da primeira e da última edição do Prêmio. O recorte geográfico da pesquisa equivale à abrangência do próprio Prêmio, que recebeu práticas de todas as Unidades Federativas do país. No entanto, os Estados que mais tiveram práticas finalistas foram São Paulo, Minas Gerais e Bahia.

Utilizarei como fonte três conjuntos de documentos: compondo os documentos que se inserem na construção da narrativa do CEERT, temos as práticas pedagógicas do Prêmio, entrevistas, vídeos e catálogos impressos produzidos pelo CEERT. As práticas pedagógicas aqui analisadas foram criadas com fim escolar, mas foram posteriormente selecionadas, com

determinadas intenções e escolhas, por uma instituição que tem como propósito tratar das relações étnico-raciais e um comprometimento com o combate ao racismo. Trato aqui do acervo de práticas pedagógicas do CEERT, como um arquivo, um local responsável por abarcar esse rastro documental, iniciado pelas intenções de conservação e vontade de memória da instituição, inaugurando o ato de fazer história (RICOUER, 2000).

Os professores responsáveis por descrever tais práticas textualmente e organizá-las na estrutura solicitada pelo edital do Prêmio formulam narrativas, atribuindo significado e mobilizando conceitos específicos no que diz respeito às relações raciais. Essa estrutura narrativa criada pelo professor responsável tem como fim as solicitações do formulário do CEERT, isto é, temos a própria intervenção e intenção do acervo em registrar essa fonte documental. Essas práticas contribuem para criar narrativas históricas, com novos conceitos, epistemologias e revisões históricas.

O uso de arquivos escolares como fonte de pesquisa, como as práticas pedagógicas, tem crescido cada vez mais no campo dos estudos históricos. Antes da década de 1990, o campo da educação e do ensino pensava as políticas públicas e ideias pedagógicas privilegiando as mudanças ocorridas no ensino a partir das ações do Estado e também do pensamento pedagógico, restringindo-se ao uso de documentos oficiais como fontes, isto é, leis, relatórios escolares e outros documentos produzidos pelo Estado. A partir de 1990, os pesquisadores da história da educação começaram a se dedicar a estudos de objetos singulares de investigação, emergindo temas como cultura escolar, formação de professores, livro didático, currículo, disciplinas escolares e práticas educativas. Essas pesquisas deslocaram o olhar dos pesquisadores do lado exterior da instituição escolar para o seu interior, buscando captar saberes contidos em planos de ensino, práticas pedagógicas, projetos de ensino, currículos e livros didáticos que circulam em sala de aulas, desde a figura do aluno ao professor (FONSECA, 2006).

Tomaz Tadeu da Silva (2005) destaca a noção de currículo como o resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes atrelados a um processo próprio da cultura escolar, como a interação entre professor, aluno, gestão escolar, a comunidade em seu entorno e todas as legislações e parâmetros legais que sustentam a educação, como o projeto político-pedagógico da instituição. Para além de um discurso pronto, o currículo é a produção articulada de todas essas dimensões, que reflete as relações entre a sociedade, materiais didáticos, perspectivas teóricas e culturais, e em menor ou maior grau pautam seus conhecimentos numa narrativa hegemônica ou contra-hegemônica.

O currículo se torna para Silva (2005) um território político de disputas de significados e concepções que influenciam o desenvolvimento das identidades dos estudantes. Identidade, diferença e currículo são construções sociais que se conectam no espaço escolar (SILVA, 2005). Nilma Lino Gomes (2012) ratifica essa concepção ao afirmar a necessidade de questionar o currículo pautado num saber colonizado, que reproduz estereótipos e não trata das diferenças e pluralidades, e transformar o currículo amparado nos saberes emancipatórios e nas mudanças das representações sociais acerca da população negra. Gomes (2012) define como saberes emancipatórios aqueles saberes produzidos pela articulação da luta dos negros, que conferem e ressignificam interpretações do mundo, do sentir e do viver.

As práticas pedagógicas aqui revisitadas foram selecionadas para um acervo, a partir dos olhares avaliativos de diversos professores e especialistas na temática, atrelados de diferentes modos às lutas do movimento negro. Nesse sentido, as práticas dialogam com os saberes emancipatórios produzidos pelo movimento negro, tornando-se importantes possibilidades reais de como concretizar o vazio dado à história da África e às relações raciais em práticas emergentes, alternativas para a execução da Lei 10.639/03. Portanto, há nessas práticas um currículo pautado numa disputa de significado e numa reelaboração das possibilidades de abordagem dessa temática.

O acervo completo do CEERT tem aproximadamente 2300 práticas, mas em seu acervo disponível na plataforma digital estão apenas as práticas finalistas e vencedoras, contabilizando 191 práticas das sete edições. Como foram feitos a seleção e o recorte para análise das fontes? Com a leitura das fontes notou-se a reprodução de estratégias de ensino e aprendizagem que se repetiam entre as práticas, mas que ao mesmo tempo se diferenciavam de outras recorrentes em sala de aula. Isto é, entre os diversos modos de ensinar e aprender se destacavam atividades que exploravam as relações, por exemplo, com as questões identitárias, a representatividade, a literatura, as conquistas do movimento negro, entre outros que serão abordados no decorrer dos capítulos.

Para a seleção e o recorte das fontes foram realizadas duas etapas. A primeira etapa, após a leitura das fontes, consistiu na identificação das estratégias de ensino e aprendizagem que se repetiam e se destacavam, como as elencadas acima. Classificadas a partir do suporte teórico mobilizado na pesquisa, foram enquadradas em grupos que reúnem saberes emancipatórios advindos do movimento negro denominados saberes identitários, estético-corpóreos, saberes locais e políticos.

A segunda etapa visou recortar entre as repetições de estratégias uma amostra quantitativa das práticas mais representativas dos saberes, permitindo dessa forma as análises.

Foram analisadas as sete edições do Prêmio, selecionando-se em cada uma três práticas de cada modalidade (Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio). As exceções ocorreram na seleção da primeira, quarta e sétima edição, já que estas traziam modalidades distintas. A quarta e a primeira edição só tiveram as modalidades Educação Infantil e Ensino Fundamental (I e II), somando seis práticas cada uma. A sétima edição teve como modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e aglutinadas na mesma modalidade estavam Educação Infantil/ Ensino Fundamental<sup>31</sup> e Ensino Fundamental/Ensino Médio, para esta foram contabilizadas nove práticas ao total. Após os recortes foi analisado um total de 57 práticas pedagógicas das sete edições.

No segundo *corpus* documental, as entrevistas, optou-se pela metodologia da história oral. Verena Alberti (2008) define a história oral como uma metodologia que busca a constituição de fontes de uma história do tempo presente, sendo realizada por meio de entrevistas gravadas com indivíduos que testemunharam um acontecimento ou constituíram memórias sobre o ocorrido. A fonte oral, no caso aqui a entrevista transcrita, é resultado não apenas de um autor, mas de uma interação entre o entrevistado e o entrevistador. Portanto, assim como a fonte escrita, a fonte oral deve ser analisada de forma crítica, já que se trata de um relato a partir das intervenções do presente, isto é, de uma visão retrospectiva a partir de novas influências (ALBERTI, 2006).

O recorte feito para a escolha dos entrevistados seguiu os objetivos de percepção da história de criação do CEERT e da estrutura do Prêmio, tendo um representante de cada função, como direção, coordenação, consultor e parecerista. A partir disso as entrevistas foram realizadas com umas das fundadoras do CEERT e ainda atuante, Maria Aparecida Silva Bento, a coordenadora de projetos Shirley Santos, o consultor e parecerista Antonio Carlos Malachias (conhecido como Billy), a consultora Giselle Cristina dos Anjos Santos e a consultora e parecerista Waldete Tristão. A entrevista com o também fundador e ex-coordenador do CEERT Hédio Silva Júnior foi cedida pelo historiador Amilcar Araújo Pereira, que autorizou e enviou a transcrição retirada do acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) (SILVA JÚNIOR, 2004).

O uso da história oral se justifica pela sua capacidade de, por meio de testemunhos, captar as possíveis histórias dentro da história, mostrando-nos outras interpretações do passado (ALBERTI, 2006). A história que aqui pretendemos escrever com os testemunhos recolhidos é

---

<sup>31</sup> A nomenclatura utilizada para definir estas modalidades segundo o acervo do CEERT aglutinava duas modalidades numa única: Educação Infantil/ Ensino Fundamental e Ensino Fundamental/Ensino Médio.

uma história que se entrelaça com a trajetória da história da educação no Brasil, dos movimentos sociais e das conquistas e avanços no âmbito de uma educação antirracista.

Além desse *corpus* documental de seis entrevistas, mobilizarei também publicações de autoria do CEERT. Os catálogos impressos publicados pelo CEERT são referentes às edições dos prêmios anteriores. São usados o catálogo da primeira edição (2001-2002), segunda (2004-2005), terceira (2006-2007), quarta (2007-2008) e a coletânea de estudos lançada em 2014. Esses materiais impressos, assim como jornais e revistas, são vistos por Tania Regina de Luca (2005) como essenciais para a pesquisa do historiador, pois constituem um universo de possibilidades para nos atentarmos às preocupações, enfoques e arcabouço teórico produzido pelo CEERT. O estudo de impressos como fonte histórica exige do historiador uma atenção não somente ao conteúdo exposto, mas também à forma de divulgação, produção e da materialidade.

Dentro do *corpus* documental também são utilizados como fontes vídeos curtos produzidos pelo CEERT. São 14 vídeos que também fazem parte do acervo on-line do CEERT, todos produzidos em 2017. Marcos Napolitano (2005) aponta a necessidade de suporte metodológico específico para a análise do historiador. Nesse sentido, assim como fontes orais, impressas e documentos oficiais, esses vídeos são compreendidos como fontes audiovisuais que não são testemunhos de verdade, isto é, não falam por si só. Trata-se de documentários curtos que, longe de serem reflexos da realidade concreta e objetiva, são a expressão da tensão entre o real, as representações, a linguagem e a intenção por trás de uma narrativa a ser transmitida pela instituição.

Para a análise das fontes, para além dos teóricos já mencionados, como Boaventura Souza Santos (2002), outros autores são imprescindíveis, como Nilma Lino Gomes (2017), bell hooks e Twine (2004). Gomes (2018) nos traz reflexões sobre o papel educador do movimento negro e sua importância na produção de saberes e epistemologias que circulem de diversas formas na sociedade em forma de saberes emancipadores. O Prêmio Educar, as práticas pedagógicas e o CEERT, a partir da sua interlocução com os movimentos sociais, produzem saberes que são resultados das ressignificações e interpretações do movimento negro (GOMES, 2018).

Santos (2002) adverte que toda experiência social produz teorias e epistemologias, ou seja, é a partir da prática que devemos construir os movimentos teóricos. Não obstante haja a partilha de estratégias e reflexões sobre o ato de ensinar, o propósito aqui não é inscrever um modelo ou teoria, mas apresentar possibilidades para uma educação antirracista que se aproxime da configuração de um letramento racial.

Djamila Ribeiro (2019) alerta para a relevância de estabelecer um debate estrutural para tratar da luta antirracista. Nesse panorama, o conceito de *racial literacy*<sup>32</sup>, ou letramento racial, da pesquisadora afro-americana France Winddance Twine (2004), nos é fundamental. A pesquisa de Twine (2004) teve como escopo famílias constituídas por casais inter-raciais que traduziam códigos raciais para a configuração de uma consciência racial que será chamada de letramento racial. Para a autora as famílias inter-raciais são um locus em nível microestrutural de como é possível negociar a branquitude, contestar os significados da raça e desenvolver uma aguçada análise crítica sobre o racismo cotidiano. Essa dimensão pode ser também projetada para pensar as relações no espaço escolar, já que este é composto pelas nuances da diversidade étnico-racial e das fronteiras entre o público e o privado. Isto é, a escola pode ser um espaço profícuo para o desenvolvimento do letramento racial.

O letramento racial é definido como um conjunto de seis práticas e estratégias que visam à aquisição da consciência racial: (1) reconhecimento da branquitude; (2) compreensão do racismo como um problema da atualidade; (3) apreensão das identidades como resultados de contextos sociais; (4) uso de uma gramática específica para tratar das questões relacionadas a raça e racismo; (5) competência em interpretar as atitudes racializadas na sociedade; e (6) exame das intersecções do racismo com as hierarquias de classe, gênero e heteronormatividade. Essas práticas investigadas a partir de um contexto familiar podem ser percebidas também no desenvolvimento das práticas pedagógicas que buscam a execução de uma educação antirracista.

É nesse viés que as práticas pedagógicas do Prêmio são denominadas aqui como transgressoras, a partir das considerações de bell hooks (2017), pois nascem da interação entre diversas perspectivas, teorias e posturas compartilhadas com as chamadas pedagogias decoloniais (WALSH, 2017)<sup>33</sup>, pós-coloniais, crítica feminista, pretagogia<sup>34</sup> (PETIT, 2015) e o próprio pensamento do movimento negro, cada uma iluminando e abraçando o outro. As práticas são transgressoras pois quebram as barreiras da não existência e tornam presente e concreto o que era considerado impraticável.

A fim de alcançar esses objetivos, a tese se divide em quatro capítulos. O primeiro capítulo abordará a criação do CEERT como uma instituição atuante no campo antirracista e a

<sup>32</sup> Traduzido pela pesquisadora e psicóloga brasileira Lia Vainer Schucman (2012) como letramento racial.

<sup>33</sup> Pedagogias decoloniais são práticas que se colocam a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação. Estas abrem caminhos para pensamentos liminares e que questionam a razão ocidental produzida pela modernidade e pela colonialidade (WALSH, 2017).

<sup>34</sup> Pretagogia, conceito criado por Sandra Petit (2015), é uma pedagogia amparada nos valores da cosmovisão africana, como a oralidade, a corporeidade, a religiosidade, a musicalidade e a circularidade. A autora aponta que muitas práticas utilizadas em sala de aula partem das estratégias da pretagogia.

trajetória da sua fundadora, a professora e ativista Maria Aparecida Silva Bento, de modo a compreender os cruzamentos com a própria trajetória do movimento negro brasileiro. No segundo capítulo, o objetivo é entender as fases e procedimentos que constituem a realização do Prêmio, explorar suas mudanças no decorrer das edições, identificar o perfil dos consultores escolhidos para avaliar as práticas pedagógicas e evidenciar os critérios de seleção utilizados por estes. O terceiro e o quarto capítulo têm como foco a análise das práticas pedagógicas. Desse modo, foi identificada a tradução de saberes do movimento negro em forma de eixos estratégicos, com o intuito de elencar possíveis etapas de um letramento racial na Educação Básica e possibilidades efetivas para uma educação antirracista.

## 1 MEMÓRIAS NEGRAS NO ATIVISMO NEGRO E SINDICAL: O CEERT EM QUESTÃO

A criação do CEERT na década de 1990 foi fruto de um panorama estabelecido a partir da década de 1970 e 1980 por influência do movimento negro dentro e fora do Brasil, da articulação da luta sindical com a luta antirracista e da efervescência das ONGs no Brasil. Destacamos as articulações estabelecidas entre as pautas do movimento negro e o movimento sindical<sup>35</sup>, que foram o mote do CEERT em sua criação. A questão racial inicialmente não era uma pauta a ser tratada nos movimentos sindicais, sendo inserida com o passar do tempo, em meio aos conflitos e divergências dentro do movimento. Frente a isso, neste capítulo refletiremos sobre os principais movimentos por direitos da população negra no âmbito internacional, no Brasil e posteriormente adentraremos as relações entre o movimento negro e o movimento sindicalista, somados às organizações que antecederam a criação do CEERT.

O CEERT nasceu do engajamento dos seus principais fundadores e das suas conexões com a militância negra e sindical do período. Entre eles podemos destacar Hédio Silva Júnior, Ivair Augusto Alves dos Santos e Maria Aparecida Silva Bento. Sabe-se que o pesquisador deve ir além da história objetiva dos acontecimentos marcantes de uma trajetória e aprofundar-se na memória desses acontecimentos. Para esse percurso foram utilizadas como fontes históricas entrevistas realizadas com membros do CEERT, as quais compõem este capítulo e o próximo e são analisadas sob o prisma da metodologia da história oral.

As entrevistas realizadas, somadas à trajetória do CEERT, expressam as memórias e as vivências fruto da articulação dos negros no contexto do pós-abolição. Nesse sentido, pensar o pós-abolição, como argumenta Willian Robson Soares Lucindo (2010) não se trata de um recorte temporal, mas sim do enfoque nos saberes, fazeres e vivências dos negros num contexto pós-escravista e de formulação de uma dinâmica de relações sociais, culturais e políticas imbricadas com a construção de projetos de cidadania, de direitos e sobretudo de construção de afetividades e de identidades.

Os estudos dessas memórias do pós-abolição têm como foco a formação das associações beneficentes, as irmandades religiosas, assim como a imprensa negra atuante no início da consolidação da República brasileira por meio da publicação de jornais e revistas e que entre

---

<sup>35</sup> O movimento social é compreendido como uma luta coletiva, sendo formada por um grupo que possui um sentimento de pertença e são unidos em torno de um objetivo e um projeto em comum. Esses movimentos sociais, longe de serem homogêneos, apresentam diversas pautas, defesas e divergências. O movimento sindical tem como particularidade as lutas em torno da categoria de classe e dos trabalhadores, que no decorrer do tempo envolveram outras dimensões (ESTANQUE, 2009).

outros temas tratavam da educação, a busca pela ascensão social e a formação de laços de solidariedade. Em São Paulo podemos destacar a fundação em 1902 do Club 13 de Maio dos Homens Pretos, que tinha como objetivo, além de promover os laços de solidariedade entre os seus membros, a criação de escolas noturnas e diurnas. O Centro Cívico Palmares, fundado em 1926, é outro exemplo de associação voltada para a escolarização dos negros. Este inclusive conseguiu êxito quando um dos seus diretores, Ignácio Amorim, antigo membro do Club 13 de Maio, resolveu emprestar a sua casa para ser utilizada como um local de instrução para o Centro Cívico Palmares (LUCINDO, 2010).

As irmandades religiosas também expressavam tal preocupação, como a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, fundada em 1711 e que tinha até metade do século XX uma escola regular para seus membros. No início do século XX os periódicos em São Paulo também se destacavam, como *O Alfinete* (1918), *A Liberdade* (1919); *O Patrocínio* (1925); *Auriverde* (1928) e *O Clarim* (1924), que posteriormente se tornaria *O Clarim d'Alvorada*. Esses periódicos fazem parte da chamada Imprensa Negra, que no entendimento de Lucindo (2010) reúne os periódicos com temáticas voltadas às populações afrodescendentes e sobretudo escritos por elas. A atuação desses jornais, assim como as associações e irmandades, estruturadas por pessoas letradas, demonstram a intenção destas de “criar espaços e maneiras para inserir as populações afrodescendentes no mundo letrado” (LUCINDO, 2010, p. 11).

Nestes jornais, a exemplo do Clarin, a defesa da educação dos negros emergia como “dever dos cidadãos e o momento de oportunidade” (LUCINDO, 2010, p. 11). Em 1930 temos a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), a primeira organização em escala nacional, que logo depois se tornou um partido político, e que tinha entre suas preocupações a defesa dos direitos sociais e políticos da população negra, a criação de escolas noturnas e cursos profissionalizantes, assim como um jornal oficial, chamado *A voz da raça*. Em 1937 a FNB, que contava com cerca de 200 mil filiados, foi dissolvida pelo governo de Getúlio Vargas (LUCINDO, 2010).

Estudiosos da área, como Júlio Cesar da Rosa (2011) e Lucindo (2010), consideram que essas associações, organizações e os periódicos constituem as ideias embrionárias do movimento negro estruturado a partir de 1970, no qual o CEERT é fruto. Para além disso, essas ações se configuram como “espaços de gestão autônomas dos afrodescendentes, onde buscaram construir laços de solidariedade e mecanismos de ascensão social” (LUCINDO, 2010, p. 4-5). Nesse sentido, as entrevistas aqui realizadas, sob o suporte da história oral, demonstram essas diferentes formas de articulação dos negros numa trajetória contínua desde a formação das

primeiras associações aqui citadas. Os entrevistados possuem de modo direto ou indireto aproximações e conexões com associações como estas apresentadas.

Dessa forma, caminhamos na esfera de uma perspectiva historiográfica que busca reescrever a história de modo a ajustar a memória da presença negra, antes associada somente às relações da escravidão. As memórias dos entrevistados expressam os saberes e os fazeres dos negros no Brasil contemporâneo a partir da elaboração e reelaboração de políticas negras, que além de manifestações voltadas ao aspecto cultural, como a música, religião, festas e danças, se voltaram sobretudo à construção de políticas para a educação, direitos e igualdade, isto é, as frentes de atuação do CEERT, dos seus membros e do próprio prêmio se configuram como projetos para a construção de uma sociedade mais democrática.

A história oral se constituiu como uma metodologia diferenciada, justamente por ter a capacidade de tornar fonte histórica o relato daqueles indivíduos ou grupos sem a cultura da escrita, mas que se expressam por meio da oralidade, contribuindo assim para uma história plural. Para além da definição de uma “história alternativa”, a história oral, utilizando de arcabouços teóricos e técnicos de outras disciplinas (como sociologia, antropologia, psicologia e ciências sociais), pode ser usada em diversos campos, como a história do cotidiano, história política, história das comunidades, genealogias, história das instituições, entre outros campos dos quais o pesquisador pode se apropriar (ALBERTI, 2008).

Como dissemos anteriormente, a metodologia da história oral é capaz de, por meio de testemunhos, captar as possíveis histórias dentro da história, nos mostrando outras interpretações do passado (ALBERTI, 2006). A história que aqui pretendemos escrever com os testemunhos recolhidos se entrelaça com a trajetória da educação no Brasil, dos movimentos sociais e das conquistas e avanços no âmbito de uma educação antirracista. O objetivo aqui é compreender os meandros da criação de uma instituição, o CEERT.

Seguindo as orientações de Alberti (2006) na escolha dos entrevistados, essa seleção realizou-se a partir de um estudo denso dos principais profissionais que faziam parte do CEERT e do Prêmio Educar. O recorte feito para a escolha dos entrevistados seguiu os objetivos de percepção da história de criação do CEERT e da estrutura do Prêmio, tendo um representante de cada função, como direção, coordenação, consultor e parecerista. A partir disso foram selecionados para entrevista a psicóloga e diretora executiva Maria Aparecida Silva Bento (fundadora e que atua ainda hoje na coordenação da ONG), a coordenadora de projetos e psicóloga Shirley Santos e o também fundador Hédio Silva Júnior.

Maria Aparecida Silva Bento iniciou sua carreira como professora de Educação Básica e posteriormente graduou-se em Psicologia. Atualmente possui mestrado em Psicologia e

doutorado em Psicologia Escolar. Atuou como psicóloga organizacional em grandes empresas. Em 2015 ela foi considerada pela revista *The Economist* como uma das 50 profissionais mais influentes do mundo no campo da diversidade.

Shirley Santos, formada em Psicologia, atua na área há mais de 20 anos, revezando-se entre a psicologia clínica e a área de gestão de pessoas. Presta consultoria para a ONG Ação Comunitária Todos Irmãos (ACTI) e entrou no CEERT em 1995, antes mesmo de concluir sua graduação, para auxiliar num trabalho de digitação. Passou por outras áreas e continua na ONG até hoje, atuando na coordenação de projetos.

A partir dessas duas entrevistas de pessoas que conhecem todas as redes dentro da ONG, estas me indicaram outros profissionais representativos na trajetória do grupo, que incluí na seleção dos entrevistados. Estes são: Antonio Carlos Malachias (conhecido como Billy), geógrafo, consultor do CEERT, coordenador das primeiras edições do Prêmio e parecerista; Giselle Cristina dos Anjos Santos, pesquisadora, consultora do CEERT e coordenadora da sétima edição do Prêmio; e Waldete Tristão, pedagoga, consultora do CEERT e parecerista do Prêmio.

Antonio Carlos Malachias possui graduação e mestrado em Geografia, é pesquisador do Núcleo de Apoio à Pesquisa e Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro (NEINB/USP) e do Núcleo de Pesquisa em Geografia e Redes de Conhecimento e Saberes Pró-Meridionais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professor da Fundação Poli Saber e já foi consultor do MEC/SECAD para elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Aproximadamente entre os anos 2000 e 2001, foi convidado a participar de uma reunião no CEERT para pensar as relações étnico-raciais pela disciplina de Geografia para constituição do Prêmio. A partir disso foi incorporado na ONG, primeiro como parecerista da segunda edição do Prêmio e depois como coordenador.

Giselle dos Anjos Santos é graduada em História, mestre em Estudos de Gênero e Teoria Feminista e doutoranda em Educação. É especialista em assuntos relacionados à interseccionalidade<sup>36</sup>. Já atuou em diversas organizações, como a Associação Frida Kahlo e a Marcha da Mulheres Negras. Ela entrou no CEERT em 2014 para auxiliar na coordenação da sétima edição do Prêmio, juntamente com Antonio Carlos Malachias. A partir disso começou a atuar como representante do CEERT em diversos setores, como o Fórum Permanente pela Equidade Racial (FOPIR) e a Articulação de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB).

---

<sup>36</sup> Conceito definido por Kimberlé Crenshaw (2002) como a interação entre duas ou mais formas de opressão.

Waldete Tristão Farias Oliveira é graduada em Letras e Pedagogia, mestre e doutora em Educação. Atuou por 32 anos na cidade de São Paulo como professora da Educação Infantil e na gestão pedagógica e administrativa em Escolas de Educação Infantil (EMEI) e Centros de Educação Infantil (CEI). No âmbito da formação de professores e supervisão trabalhou na transição das antigas creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, chamados hoje de Centros de Educação Infantil. Entrou em 2006 no CEERT para contribuir diretamente no Prêmio, incorporando-se como consultora da equipe de educação da ONG e auxiliando em outros projetos. A partir do perfil dos entrevistados é necessário compreender as circunstâncias em que as entrevistas foram realizadas.

### **1.1. O contexto das entrevistas**

A metodologia de pesquisa em história oral produz entrevistas díspares, tanto em qualidade e densidade como em conteúdo. Isso depende de variáveis como a disponibilidade do entrevistado, as condições da entrevista e às vezes até o teor do assunto (ALBERTI, 2006). Em muitos casos, até mesmo os testemunhos que seriam os mais representativos para a pesquisa não rendem o esperado e aqueles de menor importância nos fornecem informações privilegiadas. Esses percalços fazem parte da pesquisa em história oral e devem ser levados em consideração para possíveis mudanças no escopo da tese, por isso é importante compreender o contexto em que cada entrevista foi realizada.

De acordo com as regras de ética intrínseca à história oral, foram seguidos todos os procedimentos metodológicos e técnicos para a realização das entrevistas, desde a apresentação dos objetivos da pesquisa, o respeito aos limites do entrevistado até os possíveis usos da fonte oral (AMADO, 1997). Todas as entrevistas foram agendadas com muita dificuldade, devido à agenda dos entrevistados. A entrevista com Shirley Santos e Cida Bento começou a ser colocada em pauta desde o primeiro contato realizado na sede do CEERT em maio de 2018. A primeira aproximação foi por meio de troca de e-mails com Shirley, em que pude enviar meu projeto de pesquisa, apresentar meus objetivos e me apresentar. Após essa primeira parte, houve uma conversa pessoal no CEERT com Shirley, que me apresentou a instituição e o que estaria disponível com livre acesso para a pesquisa.

Depois de diversas trocas de e-mails e possíveis datas, a primeira entrevista foi realizada com Shirley em 16 de maio de 2019 no CEERT. Apesar da dificuldade de contato, no momento da entrevista ela se mostrou muito atenciosa para responder às questões, apresentando os detalhes a partir do seu ponto de vista sobre a estrutura do CEERT. A entrevista com a professora Cida Bento, um testemunho representativo na história do CEERT, realizou-se depois

de diversas tentativas de conciliação com a agenda da executiva. A entrevista ocorreu no dia 3 de junho de 2019, em meio a uma agenda muito atribulada da entrevistada, resultando numa entrevista rápida e com falas pontuais e objetivas, mas com informações importantes.

O testemunho de Cida permitiu a emergência de memórias chamadas por Pollack (1989) de subterrâneas, isto é, que escapam às narrativas oficiais. Assim, essas memórias não apareciam nos estudos sobre o CEERT ou sobre o Prêmio, mas nos fornecem indícios de uma história dos movimentos sociais no Brasil.

Conforme Tourtier-Bonozzi (2006), o local da entrevista deve ser considerado na análise histórica, pois pode condicionar o testemunho. Ambas as entrevistas citadas tiveram como local o CEERT, e, pelo fato de o local ser o tema da entrevista, possíveis influências na fala dos testemunhos devem ser levadas em conta.

A entrevista com a consultora Giselle, realizada no SESC Avenida Paulista no dia 15 de agosto de 2019, apesar da dificuldade de conciliação da agenda da entrevistada foi uma conversa descontraída, com diversas reflexões e análises de Giselle sobre sua trajetória no CEERT e as mudanças que ocorreram nesse processo. A entrevista com o consultor Antonio Carlos Malaquias, após um primeiro contato via Facebook, ocorreu no SESC 24 de Maio em 30 de agosto. Billy, como costuma ser chamado, nos forneceu em seu testemunho informações privilegiadas e análises elaboradas a partir da sua rememoração sobre as diversas dimensões que envolveram a configuração do Prêmio ao longo das sete edições. Por último, após um primeiro contato num congresso de História na PUC, a professora Waldete Tristão foi entrevistada no dia 14 de dezembro de 2019 em um café, também rendendo uma conversa descontraída e com relatos aprofundados sobre as mudanças na estrutura do Prêmio, sobretudo em relação à inclusão da categoria Escola na premiação.

Todas as entrevistas foram gravadas com o auxílio de um gravador digital e com o gravador do celular, por questões de segurança, e depois transcritas e revisadas. Ao término de cada transcrição enviei para o entrevistado o documento transcrito antes de analisá-lo para verificar a necessidade de alguma mudança na transcrição, conforme o desejo de alguns dos entrevistados. Contudo, isso não foi necessário para nenhuma das entrevistas. Ressalto que todas as entrevistas foram aprovadas pelo Comitê de Ética<sup>37</sup> da PUC-SP e passaram por todos os processos burocráticos de assinatura do termo de autorização.

A partir das indagações levantadas no decorrer do trabalho inicial de pesquisa bibliográfica, estruturou-se uma entrevista temática, isto é, o roteiro geral da entrevista foi

---

<sup>37</sup> Processo aprovado pela Plataforma Brasil: CAAE 98974718.0.0000.5482.

organizado com questões abertas visando ouvir as experiências e vivências dos entrevistados relacionados ao CEERT e ao prêmio. Nesse sentido, o roteiro continha cerca de 31 questões divididas em três blocos: questões sobre a vida pessoal do entrevistando e as aproximações com o movimento negro, questões sobre a criação do CEERT e por fim sobre a estruturação do prêmio. Estas questões variavam de acordo com a função assumida dentro do CEERT de cada um dos entrevistados e a partir do roteiro geral foi construído um roteiro individual para cada um dos entrevistados. Como parte do processo de entrevista, no decorrer destas, devido aos relatos abordarem já elementos que seriam perguntados, algumas questões foram suprimidas e também, de acordo com a necessidade, outras questões foram incluídas no momento da entrevista<sup>38</sup>.

O uso da história oral nos deixa questões em aberto, como: o que é uma fonte oral? O que é um testemunho? E como ele se diferencia de outras fontes? O testemunho engloba a noção de prova e verdade, isto é, tem o papel de provar uma verdade, embora não seja uma verdade única. A especificidade do testemunho oral está no controle da coleta desse depoimento de posse do historiador: ele é quem convida o depoente, elabora as perguntas e analisa as respostas. Isso direciona o historiador para a invenção da fonte, produzindo-a a partir da relação entre o entrevistado e o pesquisador.

Voldman (2006) aponta que o testemunho oral é um depoimento solicitado por historiadores ou arquivistas com o propósito de guardar para a posteridade. Acrescenta ainda que o testemunho “é um contrato firmado entre o historiador e a testemunha que dá ao discurso desta última o status de testemunho” (VOLDMAN, 2006, p. 256). Estes seriam os responsáveis pela invenção da fonte oral. Esse depoimento envolve desde o fato, o acontecimento, até mesmo o sentimento, opinião e a rememoração do passado.

Uma das características da história oral é a “postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (ALBERTI, 1990, p. 5), isto é, as concepções dos entrevistados justificam as escolhas de suas lembranças durante a entrevista. As palavras, os nomes citados, as datas, eventos, acontecimentos lembrados e até mesmo expressões que aparecem na linguagem utilizada no testemunho não são escolhas aleatórias, mas intencionais para a construção de uma narrativa.

A entrevista é constituída como um resíduo de ação e relato de ação. O primeiro seria um documento como outro qualquer que relata algo do passado. Já o relato de ação é posterior

---

<sup>38</sup> Sobre o roteiro geral, ver anexo 1.

à ação. É a interpretação do passado a partir do olhar do presente do entrevistado que desencadeia uma constituição de outra memória, necessária de ser rememorada e escolhida pelo entrevistado para ser registrada pelo entrevistador. Alberti (2004) chama atenção para os acontecimentos que se repetem nos diferentes testemunhos: mesmo com as particularidades de cada relato, configuram imagens cristalizadas de forma semelhante, o que podemos chamar de unidades indivisíveis. Em outras palavras, sublinho os acontecimentos e passagens que se repetem na entrevista com os dois fundadores do CEERT, Cida e Hédio, que mesmo com interpretações distintas ressaltaram a importância de suas participações em instituições anteriores ao CEERT, conforme veremos neste capítulo.

No decorrer da consolidação da história oral, convencionou-se classificar os tipos de testemunhas como “grandes” ou “pequenas”, de acordo com seu papel no processo histórico. As “grandes” teriam consciência de sua função ativa no acontecimento, isto é, participou dele de modo voluntário e consciente de suas ações. Seriam as chamadas “testemunhas-sujeitos”. Se esta pesquisa seguisse esses pressupostos, classificaríamos como grandes testemunhas Cida Bento e Hédio Silva Júnior, por serem os fundadores da instituição.

No processo de captação dos testemunhos, percebi que deveria repensar essas categorias, pois apesar de o CEERT ser uma instituição fundada por um grupo específico, seu campo de atuação e as mudanças dentro de sua estrutura são consequências das influências de todos os envolvidos na instituição, sobretudo a partir de suas aproximações com os movimentos sociais. Assim, não há necessidade de fazer essa distinção classificatória. Essa dimensão nos permite reconstituir as redes de relação e de socialização no interior da instituição e dos movimentos sociais. Igualmente todas as testemunhas convocadas possuem a capacidade de dizer, longe de ser a verdade sobre os fatos ocorridos, mas sua verdade sobre tal fato de que participou ou “ouviu falar” (VOLDMAN, 2006). Nesse segmento, cabe ao historiador fazer o exame crítico do testemunho considerando as distorções, mudanças, manipulações e transformações próprias do trabalho da memória.

É substancial refletir sobre o que é a memória. Hampaté-Bâ (2010) aponta, a partir da tradição africana dos povos de cultura oral, a memória como um elemento vital para a sociedade, na sua relação íntima entre esquecimento, lembrança e imaginação. Antonietta Antocacci (2013) identifica a memória para além do oral, mas presente na corporeidade de todos, na comunidade, nos ritmos, na música, na linguagem e nos aspectos artísticos. Paul Ricouer (2007), assim como Pollak (1989), traz os processos próprios da memória. Esta é a chave para a construção da história e identidade de cada indivíduo ou grupo social, mas para isso há um processo entre as lembranças e os esquecimentos, que perpassam distorções,

projeções e disputas. A reconstituição do passado por meio da lembrança feita nas entrevistas passa por esses trabalhos da memória.

Além desse *corpus* documental de seis entrevistas, foram analisadas também outras fontes, como os catálogos do CEERT (fontes impressas). Esse cruzamento de fontes é parte da própria metodologia da história oral, como define Verena Alberti (2008), mas antes de adentrá-la é preciso compreender as especificidades de uma fonte impressa.

Figura 1 – Fotos das capas do catálogo da segunda, terceira, quarta e quinta edição, respectivamente.



Fonte: <https://www.ceert.org.br>.

Os catálogos impressos publicados pelo CEERT são referentes às edições dos prêmios anteriores. Foram analisados o catálogo da primeira edição (2001-2002), segunda (2004-2005), terceira (2006-2007), quarta (2007-2008) e a coletânea de estudos lançada em 2014. Esses materiais impressos, assim como jornais e revistas, são vistos por Tania Regina de Luca (2005) como essenciais para a pesquisa do historiador, pois constituem um universo de possibilidades para nos atentarmos às preocupações, aos enfoques e ao arcabouço teórico produzido pelo CEERT. O estudo de impressos como fonte histórica exige do historiador uma atenção não somente ao conteúdo exposto, mas também à forma de divulgação, produção e da materialidade.

Esses catálogos e coletâneas como impressos institucionais foram produzidos periodicamente com a intenção da divulgação do trabalho do CEERT, sobretudo direcionados para os setores da educação. Sua produção, editoração e edição são totalmente realizadas pelos próprios membros do CEERT e colaboradores parceiros, os consultores. Todos são impressos em formato de revistas, com letras, ilustrações e fotografias coloridas e atrativas. Os textos são curtos e objetivos, mas cumprem a função de apresentar a história do CEERT, do Prêmio e listar as práticas pedagógicas premiadas, tendo como plano de fundo as demandas do movimento negro. A descrição das práticas pedagógicas nesses catálogos são recortes retirados do acervo de práticas disponível no site do CEERT, acrescentando poucas informações, sobretudo algumas fotografias.

Essa materialidade dos catálogos é proposital para o alcance do público-alvo, que são as escolas e os educadores, já que o material era distribuído nessas instituições. Esses mesmos catálogos impressos foram encontrados também disponíveis em formato de PDF, contudo alguns não estavam acessíveis no site do CEERT, mas em outros sites desatualizados relacionados à temática.

## **1.2. O movimento sindicalista e o movimento negro: novas articulações**

Éder Sader (1995) discute a emergência dos novos movimentos sociais a partir da década de 1970 e 1980 no Brasil, sobretudo em São Paulo. A derrota do movimento operário com o golpe civil-militar<sup>39</sup> em 1964 e a consolidação do regime ditatorial se avantajavam sob o silenciamento dos movimentos sociais. Instalavam-se uma crise e um descontentamento em

---

<sup>39</sup> Os acontecimentos que se sucederam e resultaram na ascensão do governo dos militares no Brasil foram apoiados não somente pelos militares, mas também por membros dos veículos de imprensa da época, grandes empresários e latifundiários inseridos na elite daquele período. Por isso destaco o uso do termo *golpe civil-militar*.

relação às instituições do Estado, o qual se mostrava um inimigo das classes populares, e estas procuravam novas referências e instituições para buscar apoio.

Para Sader (1995) é dessa experiência de descontentamento que é elaborada uma nova relação entre a sociedade civil e as demandas políticas e sociais. O momento era da chamada “abertura lenta e gradual”<sup>40</sup> após 21 anos de ditadura civil-militar no Brasil, empreendida pelo governo de Ernesto Geisel (1974-1979). O modelo adotado previa que as mudanças políticas, econômicas e sociais do próximo regime ocorressem em consonância com a manutenção das perspectivas ideológicas da ditadura.

Esse panorama possibilitou o aparecimento de associações, partidos e movimentos sociais empenhados na luta pela democracia e pelo direito de todos. É nesse contexto que temos o surgimento do novo sindicalismo, que, independente do Estado e dos partidos, era formado por movimentos de bairro e associações comunitárias que se auto-organizavam, politizando locais da esfera privada antes despidos de ação política (SADER, 1995).

Entre as décadas de 1980 e 1990, com o término do regime civil-militar, ecoava na sociedade a necessidade de novas vias de participação social, isto é, a construção de espaços de discussão popular dentro das esferas do Estado. Uma nova estratégia de ação é vislumbrada pelos movimentos sociais, com a reorganização da sociedade civil, a colaboração com o Estado e a formação das organizações não governamentais (SEDER, 1995).

O CEERT surge como desdobramento de uma tradição de luta política e social dos negros. Considero que sua aparição, no início da década de 1990, resulta da efervescência política que o movimento negro brasileiro inaugurou no último terço do século XX. Sua articulação também se deve à influência dos movimentos sociais fora do Brasil, como a luta pelo fim do *apartheid* na África do Sul e a descolonização de África com o pan-africanismo. Ainda na década de 1980, ocorreu a Segunda Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial<sup>41</sup>, realizada em 1983 na cidade de Genebra, Suíça. Esse evento, de caráter mundial, destacou as ações de combate ao racismo e à discriminação racial

---

<sup>40</sup> O general Ernesto Geisel a partir de 1974 teve a incumbência de organizar e encaminhar o Brasil para uma transição rumo à democracia, garantindo ainda uma posição de poder e de prestígio dos militares frente à sociedade (FERREIRA; DELGADO, 2003).

<sup>41</sup> O tema do combate ao racismo e à discriminação racial surge como preocupação central dos Estados no plano internacional no período pós-Segunda Guerra Mundial, sobretudo após a Declaração Universal dos Direitos Humanos pelas Nações Unidas. Com isso a ONU criou comitês, assembleias, comissões e conferências para tratar do assunto, que passa a ser essencial para a diplomacia. A I Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial foi realizada em 1978, em Genebra, e teve como principal motivação as ações para o fim do regime de *apartheid* na África do Sul. A II Conferência, entre outros debates, também tratou do *apartheid*. Em 2001, em Durban, na África do Sul, houve a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, considerada a mais significativa por trazer discussões como a proposta das cotas raciais no Brasil e o Estatuto da Igualdade Racial (ALVES, 2002).

desenvolvidas entre 1973 e 1982 e a formulação de medidas a serem desenvolvidas na década seguinte, incentivando no Brasil a criação de comissões de combate ao racismo no âmbito dos sindicatos (SANTOS, 2007).

A história da criação do CEERT se entrelaça com o contexto de emergência após a ditadura civil-militar dos novos movimentos sociais, das relações com o sindicalismo, das novas narrativas do movimento negro e do momento posterior na década de 1990 com a efervescência das organizações não governamentais (ONGs). É necessário compreender essas diversas facetas para apreender a trajetória do CEERT.

A introdução das questões raciais no debate público brasileiro não é algo recente, como nos demonstra a trajetória de diversas organizações e sujeitos inseridos no contexto da Primeira República, como Luiz Gama, José do Patrocínio, André Rebouças e outras figuras importantes em meio ao movimento abolicionista<sup>42</sup>. No entanto, a discussão se consolidará em meados de 1970, momento de acelerado crescimento das organizações negras em todo o país. Essa ocasião é resultado de pressão das organizações negras e antirracistas, que forçou as diversas esferas das instituições da sociedade brasileira a levar em consideração a temática e não mais se furtar a debater as relações raciais. Nesse sentido o movimento sindical, ainda com resistência, começa a ser pressionado para focar a complexa relação da população negra no mercado de trabalho (BENTO, 2000).

Em 1986 uma iniciativa do Conselho de Comunidade Negra de São Paulo (será aprofundado no tópico seguinte) promoveu o 1º Encontro Estadual de Sindicalistas Negros em São Paulo. Esse foi um primeiro passo à articulação entre movimento sindical e movimento negro. A partir de 1990 surgiram nos sindicatos órgãos responsáveis especificamente por tratar das relações raciais. A Central Única dos Trabalhadores (CUT) criou a Comissão Nacional contra a Discriminação Racial, que produziu e estimulou importantes iniciativas para além do espaço da CUT. A Comissão tinha filiações em todos os estados, que se encontravam mensalmente em congressos estaduais e municipais, e trouxe como resultados: a descentralização das ações antirracistas da CUT; a realização de um seminário nacional ocorrido em 1993 com a presença de 102 dirigentes de 40 entidades sindicais de oito estados; parceria com gestões nos Estados Unidos, tendo como produto conferências com centrais nacionais e internacionais. Ademais a CUT realizou o importante 5º Congresso Nacional em

---

<sup>42</sup> O movimento abolicionista pode ser definido como um conjunto de ações e práticas contra a estrutura do sistema escravista a partir de diferentes figuras do contexto do século XIX no Brasil, como jornalistas, políticos, médicos, advogados, artistas e estudantes que utilizavam a imprensa escrita para divulgar suas ideias, para além da atuação fundamental dos negros escravizados nesse processo de resistência (BRITO, 2017).

maio de 1995, que aprovou uma tese antirracista que serviu de base para outras teses aprovadas em congressos específicos, como dos metalúrgicos do ABC, químicos e radialistas de São Paulo, bancários de Florianópolis (SANTOS, 2007).

Os químicos de São Paulo e metalúrgicos do ABC, influentes no pensamento sindical do período e com grandes parcelas de trabalhadores negros envolvidos, participaram de um programa de formação sobre relações raciais do CEERT que ajudou na realização de palestras, oficinas, publicação de artigos, matérias e comissões, salientando a importância da discussão nessas centrais.

Em 1997 ocorreu o 3º Congresso Nacional da CUT, que deliberou sobre o desenvolvimento de uma pesquisa em âmbito nacional a respeito das ações antirracistas existentes nos sindicatos e um congresso para elaboração de novas medidas. Tal pesquisa evidenciou sindicatos que já executavam ações, no entanto estas eram isoladas e não inseridas num rol de ações organizativas globais, como os sindicatos dos gráficos de São Paulo, metalúrgicos de Osasco, Guarulhos, São Paulo, Volta Redonda, costureiras e outros (SANTOS, 2007).

Em 1995, após o reconhecimento do racismo no Brasil, ações articuladas em conjunto com sindicalistas antirracistas foram delineadas e executadas. Importantes conferências foram realizadas, como em 1994 em Salvador e em 1995 em Washington, contando com a presença de dirigentes da CUT, da Força Sindical (CGT), membros da Federação Geral dos Sindicatos dos Estados Unidos (AFL-CIO), representantes do Congresso dos Sindicatos da África do Sul (COSATU) e da Organização Regional Interamericana do Trabalho (ORIT) (SANTOS, 2007).

Este foi um importante marco na articulação nacional e internacional das organizações preocupada com o debate racial no mercado de trabalho e na organização de uma agenda comum entre as centrais sindicais no Brasil. Esse momento, ainda que histórico, não significou que a questão racial passou a ser sobressalente às questões de classe no sindicalismo, mas demonstrou a ruptura com um histórico de recorrentes negações e desqualificações da questão racial nesse meio. Ou seja, vemos um momento de aceitação da problemática racial e o reconhecimento da necessidade de tratar do tema.

Em 20 de novembro de 1995 ocorreu ainda a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, que representou a incorporação do movimento negro ao Estado, pois teve como encaminhamento a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para Valorização da População Negra, órgão específico para tratar das políticas públicas da população negra. A marcha será um marco na aproximação entre o movimento negro e os

sindicatos, contando com a participação de cerca de cinco mil sindicalistas de diversas centrais sindicais (SANTOS, 2007).

Em 20 de novembro de 1995 foi criado o Instituto Sindical Interamericano para a Igualdade Racial (INSPIR) a partir da articulação entre a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a União Geral dos Trabalhadores (UGT), a Força Sindical, a organização americana AFL-CIO e a antiga Organização Regional Interamericana dos Trabalhadores (ORIT). A INSPIR tinha como incumbência a formação dos dirigentes sindicais na luta antirracista e o entendimento de seu papel como multiplicador dessas ações.

O projeto de ações da INSPIR, criado em 1997, apontava para a importância da produção de guias para os sindicatos direcionados para o tratamento das discriminações no cotidiano trabalhista, a realização de seminários regionais e a elaboração de um banco de dados como forma de fiscalizar o cumprimento das cláusulas antirracistas.

Pesquisas como a de Santos (2007) demonstram a inexistência desde final de 1980 de programa ou ações focados no combate às discriminações no interior das centrais sindicais, sendo marcantes o silenciamento e o desconhecimento desse debate ou a supressão pelas questões de classe. O pensamento sindical atuava com conceitos atrelados a uma universalização e homogeneização do trabalhador centrados nas noções de classe, como se a discriminação não fosse algo que devesse ser tratado pelos sindicatos. Do outro lado, existia a tendência a crer que a inclusão da temática racial iria dividir a luta sindical de modo a separar algo visto até então como uma unidade. Os dirigentes antirracistas a partir da década de 1990 colocaram em xeque a premissa da totalidade dos trabalhadores e movimentar uma série de aspectos teóricos até então desprezados, como o questionamento do mito da democracia racial, a operação da categoria de raça e superação do viés etnocêntrico presente na história e na própria trajetória do pensamento sindical.

Ao tratar da aproximação com a luta sindical no contexto das décadas de 1980 e 1990, Cida Bento relata as relações tensas entre o movimento negro e o sindicalismo, compostas, sobretudo, pelo protagonismo das relações de classe que permeavam as discussões, não se atendo a questões de raça ou o gênero. O movimento sindical, para Cida, buscava dar enfoque apenas aos trabalhadores como atores sociais, não permitindo a inserção de outros sujeitos pertencentes a outros grupos, como as mulheres e os negros, dentro da luta sindicalista. Essas particularidades eram apagadas em favor da liderança sindical dos trabalhadores, entendidos sem outras interseccionalidades.

É o movimento sindical e o movimento negro. É bastante difícil a relação com o movimento sindical porque eles querem protagonizar qualquer luta em que eles se envolvam. Então, se eles se envolvem, eles não conseguem respeitar como deveria o

outro ator social que está lá, o grupo de mulheres ou o grupo de negros. Eles têm que ser a liderança (BENTO, 2019, p. 2).

O testemunho de Cida, como uma multiplicidade de memórias fragmentadas e divididas (PORTELLI, 2006), emerge mediado pela sua subjetividade e pelo contexto cultural, nos fornecendo memórias subterrâneas, isto é, que fogem do que usualmente é abordado quando se trata dos estudos sobre o CEERT, mas que consubstanciam em direção a uma história dos movimentos sociais.

Clóvis Moura (1988) revelou perspectivas distintas dos teóricos sindicalistas, que atribuíam o início do sindicalismo no Brasil à chegada dos imigrantes europeus em 1900 sustentados pelos princípios do anarco-sindicalismo. No entanto, a história do sindicalismo no Brasil para Moura (1988) é anterior e remonta ainda às lutas de resistência dos africanos escravizados no Brasil, já que a principal mão de obra trabalhadora no Brasil até 1889 e produtora das riquezas deste país era o negro.

Cida destaca que as ideias e os conceitos dos sindicalistas estariam muito atrelados à perspectiva europeia da história sindicalista, esquecendo e silenciando as discussões e conceitos construídos na luta sindical no Brasil e importando experiências de locais distintos. A experiência particular do Brasil, país colonizado e explorado a partir da mão de obra de africanos escravizados, é delineada por Cida como um elemento fundamental para compreender a história do sindicalismo em nosso país.

Tinha muita tensão também, porque eles trabalhavam com o tema da equidade. Mas eles trabalhavam com a história da classe operária ou do trabalhador no Brasil, sem reconhecer as lutas que o Brasil teve nos seus 500 anos. E eles tinham um conceito que veio da Europa na mala dos italianos. O sindicalismo veio na mala dos italianos, dos anarco-sindicalistas, quando na verdade já tinha uma história, de muitos anos, de muita luta aqui no Brasil. (BENTO, 2019, p. 3)

Cida (2019) relata que foi por meio do questionamento da perspectiva europeia na luta sindicalista brasileira e da indicação de autores e intelectuais que foi possível a articulação de discussões que resultaram na inserção das primeiras cláusulas de promoção da equidade racial nos acordos coletivos de trabalho, garantindo maior respeito e equidade, e outros desdobramentos dentro de grandes instituições como a Febraban<sup>43</sup>, que conferiu importância ao entrelaçamento das reivindicações no âmbito do movimento negro e do movimento sindical. No trecho abaixo, Cida (2019) cita um importante intelectual que era apresentado aos

---

<sup>43</sup> A Federação Brasileira de Bancos é a principal entidade representativa do setor bancário brasileiro. Fundada em 1967 na cidade de São Paulo, é uma associação sem fins lucrativos que tem o compromisso de fortalecer o sistema financeiro e suas relações com a sociedade e contribuir para o desenvolvimento econômico, social e sustentável do país.

sindicalistas e mobilizado nas discussões para reafirmar a existência de movimentos sindicais antes da chegada dos europeus, mas já com os africanos escravizados. Cida reafirma o trabalho exaustivo para evidenciar aos sindicalistas que, ao longo da história do Brasil, diversas reivindicações foram realizadas em defesa dos trabalhadores, aproximando-se às experiências que eles usavam como modelo somente a partir da Europa.

Nos equívocos e falhas próprias do trabalho da memória, o nome do intelectual é apresentado por Cida com dúvidas, mas a partir do cruzamento das fontes orais com bibliografias é possível ratificar que Cida fazia referência ao autor Clóvis Moura, sociólogo negro e intelectual orgânico, isto é, que fazia parte do movimento da classe trabalhadora e deixou um significativo legado sobre as estratégias de luta de classes no Brasil desde o período da escravidão. Esse autor publicou em 1940 a obra “Rebeliões na senzala”, considerado um clássico da literatura marxista que trata das resistências dos negros no período escravista, estabelecendo uma oposição historiográfica à perspectiva de Gilberto Freyre em “Casa-grande e senzala”, publicado em 1933.

E a gente apresentava um texto pra eles do Moura, não me recordo o nome. É um intelectual de esquerda que tinha um trecho de reivindicação dos escravos que era similar a alguma pauta sindical e a gente usava isso. Era de 1700, a gente usava isso pra mostrar que as lutas sindicais começaram muito antes de os europeus chegaram no Brasil. Então sempre foi muita tensão. E sempre foi um trabalho nosso mostrar que eles tinham uma perspectiva de trabalho e de classe trabalhadora europeia. Conceitos europeus. Não foi uma relação fácil, mas através desse trabalho, por exemplo, a gente fez a primeira cláusula de promoção de equidade racial para os acordos coletivos de trabalho, e elas tiveram muitos desdobramentos. Como da Febraban, e outros desdobramentos que vieram quando tinha uma cláusula na negociação coletiva, então tinha muita coisa interessante aí (BENTO, 2019, p. 3).

Com esse intuito, desde 1990 o CEERT vem ministrando um programa de formação sobre relações raciais no trabalho para o movimento sindical, de modo a evidenciar a importância de tratar desse assunto e como ele permeia toda a história do Brasil. É substancial notar que o conflito com os arcabouços teóricos vindos da Europa a partir da perspectiva eurocêntrica não aparece somente nas reflexões sobre o movimento sindical no Brasil, mas também nas demandas do movimento negro. Ao longo do tempo este foi reivindicando um afastamento desse arcabouço nos conteúdos escolares, como o que aparece na Lei 10.645/03, e essa mesma demanda emerge nas práticas vencedoras do prêmio, como será visto nos capítulos 3 e 4.

### **1.3. O Conselho da Comunidade Negra de São Paulo e a fundação do CEERT: memórias negras no ativismo sindical**

A história do surgimento do CEERT poderia ser resumida pelos fatos que prosseguiram da rearticulação do movimento negro na década de 1970, mas é necessário compreender a multiplicidade de pontos de vistas dos sujeitos envolvidos que se confrontam pela análise do historiador (PORTELLI, 1997). Para apreender os acontecimentos que resultaram na criação do CEERT, analisamos as entrevistas com pessoas que participaram desse momento e outras que acompanharam tal trajetória, para assim identificar a interpretação de cada um dos entrevistados. A fundação do CEERT é pautada por Cida, devido a sua aproximação com Hédio Silva Junior e Ivair Augusto Alves dos Santos no Conselho da Comunidade Negra, a partir da percepção destes da necessidade de criar uma instituição de organização livre para tratar das questões raciais direcionados na busca por autonomia e emancipação das lutas.

Quando eu estava no Conselho da Comunidade Negra, e mais dois companheiros, Ivair Augusto Alves dos Santos e Hédio Silva Júnior, um do movimento sindical e um mais ligado a partido e às instituições governamentais. Nós três decidimos que para ter autonomia, a gente tinha que se descolar dessas instituições e pensar uma organização livre. E o CEERT nasceu assim (BENTO, 2019, p. 3).

A análise das entrevistas nos permite perceber a criação de novos significados e marcos históricos a partir da narrativa dos sujeitos. Na história do movimento negro no Brasil um importante marco citado por diversos historiadores é o ano de 1978, quando surgiu o Movimento Negro Unificado (MNU) nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Outro marco histórico é 1988, ano do centenário da abolição da escravidão. Em 1995 nós temos uma importante virada com a marcha em Brasília em comemoração aos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares e em 2001 a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, realizada em Durban, na África do Sul.

Esses marcos sem dúvida são importantes e influenciaram a trajetória de formação do CEERT, mas podemos identificar a partir da repetição nas narrativas dos três entrevistados, entre suas particularidades e subjetividades, a condensação de uma imagem cristalizada em torno de outro marco que será substancial nesse caminho: a criação em São Paulo do Conselho da Comunidade Negra (BENTO, 2019; JÚNIOR, 2004; SANTOS, 2019). Os entrevistados, apesar de significarem na linguagem de forma diferente a fundação do CEERT, trazem em sua trajetória anterior a experiência em instituições ligadas à máquina estatal, isto é, fazem menção a uma mesma unidade indivisível, e é por isso que temos de compreender o que era o Conselho da Comunidade Negra de São Paulo.

A partir de 1974 o Brasil entrou numa fase de abertura política após um longo período de autoritarismo da ditadura civil-militar. A principal reação observada foi a efervescência de associações e organizações como consequência de uma nova forma de mobilização entre Estado e sociedade civil e do processo de transição democrática. Partindo desse contexto, as reorganizações partidárias e as eleições de 1982 abriram um caminho até então não visualizado para o movimento negro, a possibilidade de este se aproximar dos partidos políticos e ter reconhecidos seus direitos e demandas, fato que se intensificou com a entrada do movimento negro nas esferas do Estado em 1990. A partir da atuação de lideranças negras e vereadores no interior do Partido Democrático Brasileiro (PMDB)<sup>44</sup>, como Benedito Cintra e Milton Santos, estes formam a Frente Negra de Ação Política de Oposição (FRENAPO). Tendo como membros opositores ao governo autoritário, a FRENAPO inovou ao ter como propósito a articulação direta com partidos políticos opositores, sobretudo com o PMDB (SANTOS 2007).

Na campanha política de 1982 a FRENAPO organizou vários encontros com candidatos, entre eles o candidato a governador de São Paulo André Franco Montoro. Após a vitória nas eleições de Montoro, foram criadas as condições para a permanência do grupo em seu governo. Pressionado pelas lideranças negras, Montoro assumiu o compromisso de formar no seu governo um Conselho de Comunidade Negra, inspirado nos moldes do Conselho da Condição Feminina<sup>45</sup>, criado em 1983 (SANTOS 2007).

Após dois anos de articulação, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra foi criado em 1984 tendo como lideranças o professor Hélio Santos, Antonio Carlos de Arruda, Genésio de Arruda e Ivair Augusto Alves dos Santos, este último um dos fundadores do CEERT posteriormente. O Conselho tinha como base três viés de ação: promoção de políticas públicas, controle e vigilância das ações e defesa das vítimas de discriminação. Foi estruturado por diversas comissões de trabalho, como: Comissão de Relações de Trabalho, de Educação, Segurança Pública, Comunicações, Economia e Planejamento, do Menor, da Cultura, entre outras. Foi na Comissão de Relações do Trabalho com o objetivo de tratar da discriminação racial nesse campo, que Cida Bento entrou para o Conselho de Comunidade Negra (SANTOS 2007).

---

<sup>44</sup> O MDB é um partido político brasileiro criado em 1966, considerado de oposição consentida pelos militares no contexto da ditadura civil-militar e do bipartidarismo. Após a abertura política, com o fim da ditadura e a permissão para o pluripartidarismo, foi acrescentada a letra P e o MDB passou a se chamar PMDB (Partido Movimento Democrática Brasileiro). Em 2017 o partido novamente voltou a se chamar MDB.

<sup>45</sup> Órgão criado com o objetivo de conectar o poder público às demandas da sociedade civil em favor da elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para as mulheres (SANTOS, 2007).

Hélio Santos atuou como presidente e Ivair como vice-presidente do Conselho entre 1984 e 1986, tendo a importante tarefa de gestar aquele que seria o primeiro órgão governamental no país voltado à elaboração de políticas públicas para a comunidade negra. Entre as principais ações dessa gestão está o trabalho dentro das centrais sindicais sobre a pauta racial, executado por Cida Bento e Hédio Silva (SANTOS 2007).

Em entrevista realizada pela professora Verena Alberti e por Amilcar Pereira, o professor Hédio Silva Junior relata suas memórias sobre o nascimento do CEERT. Hédio Silva Júnior morava com a família em São José dos Campos, interior de São Paulo, aproximadamente em 1979, quando tomou conhecimento de uma organização negra denominada Movimento Sociocultural da Comunidade Negra de São José dos Campos. Hédio começou a fazer parte desse grupo, que tinha entre 15 e 20 pessoas que se reuniam inicialmente na Câmara dos Vereadores para discutir e refletir sobre o problema do racismo. Entre os membros estavam alguns sindicalistas e logo depois o próprio Hédio, que trabalhava na empresa Dimas de Melo Pimenta Sistemas de Ponto e Acesso (DIMEP) e se tornou membro do Sindicato dos Metalúrgicos de São José dos Campos.

Entre 1985 e 1986, Hédio Santos teve um encontro com Ivair e Hélio Santos, quando ambos estavam empenhados na formação do Conselho da Comunidade Negra em São Paulo, buscando um sindicalista para atuar nas centrais sindicais. Dentro do Conselho existiam pessoas importantes e reconhecidas na militância, como Abdias do Nascimento, Benedita da Silva, Hélio Santos, Amauri Mendes, entre outros. O Conselho se consolidou como o primeiro órgão de institucionalização do governo a favor das demandas da população negra (RIOS, 2012). Hédio, no contexto de sua inserção no Conselho e de sua saída para a fundação do CEERT, narra suas frustrações diante das tentativas de incluir o debate racial dentro das centrais sindicais, que frequentemente se recusavam a tratar da temática. É diante desses conflitos que ele resolve entrar para o Conselho, que na sua visão seria uma oportunidade para tratar da temática de interesse sem os entraves do movimento sindical. Hédio, ao rememorar sua entrada no Conselho, articula bons resultados e impactos que isso trouxe a ele, como a formação do CEERT, anos depois pelo mesmo grupo que estava no Conselho em 1986.

E o grupo entendeu que seria importante e eu entendi que era um espaço. Na verdade, eu já estava mais ou menos exaurido com as tentativas, com a recusa. Eu já estava mais ou menos entediado com a frequente recusa dos sindicalistas em discutirem a questão racial. Porque o que eu queria era conectar sindicalismo e luta contra o racismo. Era um discurso que não encontrava eco no movimento sindical. Então eu, na verdade, acho que fui muito pragmático no sentido em que entendi que teria a oportunidade de poder fomentar o debate que me interessava e que não encontrava boa receptividade no movimento sindical. Acho que foi por um recorte muito pragmático. Mas tive também muitos dissabores por ter ido e etc., e muita gente veio me dizer, um pouco, que a presença de um petista no governo Montoro era a forma

de o governo se legitimar. Mas acabou que há frutos muito interessantes dessa experiência, inclusive a instituição com a qual eu tenho vínculo, que é o CEERT, e que nasce exatamente do núcleo que se encontra em 1986 no então Conselho da Comunidade Negra. O Ivair e o Hédio queriam dois tipos de figuras para trabalhar na área do trabalho. Algumas áreas que eles haviam eleito como áreas prioritárias. No Conselho então tinha o Grupo de Relações de Trabalho, como se chamava. Eles queriam alguém da área de recursos humanos e um sindicalista. A pessoa da área de recursos humanos que eles chamaram foi a Cida (JÚNIOR, 2004, p. 14).

Com a necessidade de incluir um profissional dos recursos humanos que lidasse com as questões raciais e sindicais ao mesmo tempo, Cida Bento apareceu como uma figura importante nesse núcleo. Dessa forma, é possível reconstituir redes de relação e de socialização que se conectaram até a formação do CEERT.

Eles queriam que o grupo de trabalho tivesse alguém da área de recursos humanos e alguém que lidasse com os sindicatos. O do sindicato era eu (Hédio Silva Júnior) e a pessoa que eles escolheram da área recursos humanos era uma executiva da CESP<sup>46</sup>, que havia trabalhado durante algum tempo na CESP, uma psicóloga, que é a professora Maria Aparecida Silva Bento (JÚNIOR, 2004, p. 14).

Shirley Santos, secretária executiva do CEERT e membro do CEERT desde 1995, relata a importância do Conselho da Comunidade Negra de São Paulo e o momento da formação do CEERT. Shirley (2019) narra o protagonismo e a experiência de Cida, do Hédio e de Hédio Santos dentro do Conselho de Comunidade Negra e a partir da década de 1990 diante da consolidação do Conselho, a necessidade de formação de outro núcleo, o CEERT.

O Conselho da Comunidade Negra aqui em São Paulo foi feito por eles, Cida, Hédio e Hédio Santos, era um movimento negro aqui de São Paulo já envolvido com as questões políticas do trabalho. Eles vão criando força um pouco nisso e eles chegam à conclusão que eles precisavam sair desse núcleo mais sindicato e é bem na época em que o CEERT nasce, em 90 (SANTOS, 2019, p. 6).

Cida Bento organiza os acontecimentos por meio da linguagem de modo a nos fornecer o sentido de que o CEERT foi fundado em conjunto com Hédio e Ivair. Na narrativa de Hédio, porém, há uma reorganização desse protagonismo, organizando os acontecimentos de tal forma que a entrada de Cida surge depois, conforme expresso na sua fala. Nesse sentido, aqui o que vemos não é a contestação de uma verdade na narrativa, mas o trabalho da memória em disputa, dividida a partir da visão e do sentido dado por cada um que foi partícipe desse momento (POLLAK, 1989). Em outras palavras, não há aqui uma oposição de fatos verídicos, mas distintas formas de ordenar os acontecimentos de acordo com o sentido empregado individualmente e em consonância com o processo de constituição das memórias de cada indivíduo, isto é, as formas como Cida, Hédio e Ivair interpretaram o passado e construíram

---

<sup>46</sup> Companhia Energética de São Paulo (CESP).

suas memórias. A lembrança é um processo de rememoração individual que muitas vezes se conecta numa memória coletiva (HALBWACHS, 2004).

As narrativas de Hédio e Cida iniciam com a sua militância anterior ao CEERT, cada um em um grupo diferente, mas que os ligará ao CEERT. Vamos compreender o ponto de partida de Cida Bento, que atualmente se consolida como uma imagem importante e de grande visibilidade dentro da instituição.

### *1.3.1 Cida Bento: trajetória de vida e suas conexões na militância*

É necessário entender a trajetória de vida de Cida Bento, fundadora e atualmente um dos principais nomes do CEERT. Em entrevista cedida para o site Believe Earth, ela destaca sua carreira bem-sucedida.

Eu fiz psicologia, fui a primeira da família a concluir curso superior, ter carro, conseguir emprego na terceira maior empresa do país na época e deixar todo mundo em pânico quando abandonei tudo para trabalhar com questões de gênero e raça. E jamais me arrependi (BENTO, 2018).

Maria Aparecida Silva Bento, segundo seu relato, ganhou esse nome em homenagem a Nossa Senhora Aparecida, santa católica considerada a padroeira do Brasil. Cida nasceu em 4 de fevereiro de 1952, numa família de oito filhos do bairro da Casa Verde, Zona Norte<sup>47</sup> de São Paulo, de pai motorista e mãe servente que aos 51 anos se tornou atendente de enfermagem. Frente a muitas dificuldades financeiras enfrentadas pela família, Cida foi a primeira da família a se formar num curso superior e a entrar numa das grandes empresas do país.

A minha mãe era servente, depois foi estudar para ser atendente de enfermagem, quando já tinha 51 anos. Mas nós éramos oito filhos, com muita dificuldade financeira. Ela sempre tinha muita consciência racial no sentido de que apareciam coisas como: “pros meus irmãos não saírem sem documento, porque a polícia poderia parar”. Ou ela tinha brincadeiras do tipo: se você quer ser presidente da República, você tem que ser militar. Então ela tinha umas histórias assim, umas tiradas, ela era muito irônica, muito brincalhona. E ela estava sempre muito atenta às questões dos negros (BENTO, 2019, p. 1).

A entrevista como um documento histórico é construído de modo intencional, como um documento-monumento como diria Le Goff (2013). O resultado depende do contexto de produção e todas as circunstâncias do entorno, portanto a narrativa fruto do testemunho não é prova autêntica e verdadeira do passado, mas uma narrativa realizada com o propósito de guardar determinados assuntos para o futuro, sendo a tarefa do historiador analisá-la. Nesse sentido, as narrativas-testemunhos expostas aqui são obra das intenções do entrevistado e

---

<sup>47</sup> Área da cidade de São Paulo localizada ao norte do Rio Tietê.

também do entrevistador, por meio de suas perguntas e objetivos de pesquisa (ALBERTI, 2006).

Cida Bento, tendo conhecimento dos objetivos desta pesquisa, entre tantas palavras escolheu iniciar sua entrevista contando como eram em sua infância as discussões sobre as questões raciais no meio familiar. A consciência racial no âmbito de sua família aparecia no cotidiano da mãe, que, apesar de não explicitar os significados do racismo, evidenciava nos pormenores do dia a dia os cuidados que seus filhos deveriam ter ao sair de casa devido a sua cor.

Ela fazia parte da comunidade, da Irmandade da Igreja do Rosário dos Homens Pretos. Todos nós fomos batizados lá. Ela frequentava religiões de matriz africana, eu conheci através dela, mas também me entregou pra Nossa Senhora Aparecida, por isso que meu nome é Cida. Então de um lado tinha Oxum, de outro lado tinha Nossa Senhora Aparecida. A vida inteira ela foi assim, muito solta, muito livre. Ela não ia perguntar para ninguém se podia, ela achava que era assim e era. Que era a fé dela total em Nossa Senhora Aparecida e por isso meu nome é esse. E Oxum de outro lado sim, também muito importante. Ela era muito livre nas crenças dela (BENTO, 2019, p. 1).

Conforme narra Cida, a religião também fazia parte da sua vida a partir da fé que sua mãe tinha ao frequentar a Irmandade da Igreja da Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Foi essa devoção que levou sua mãe a batizá-la de Maria Aparecida. As irmandades são organizações cuja origem é marcada na Idade Média na Europa, com o desígnio de reunir devotos de um santo padroeiro. Tinham regras próprias que definiam objetivos, deveres, obrigações, formas de entrada e taxas de pagamento. Como associações, exerciam importante função social e tinham como princípio a ajuda mútua entre seus membros, que no geral eram pessoas comuns da comunidade não atreladas à função clerical. As irmandades prestavam assistência em caso de enfermidades ou dificuldades financeiras, mas também realizavam festas, celebrações em prol dos santos e ritos funerais. Não se tratava de um grupo homogêneo: eram formadas por uma gama de cultos a diferentes santos, Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santo Elesbão, Nossa Senhora da Conceição, Santa Efigênia, Santo Antônio (RASCKE, 2013).

A criação da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário data do século XV na Alemanha pela Ordem dos Dominicanos. Essa tradição foi trazida para o Brasil no século XVI com as grandes navegações e foi a expressão das relações contratuais entre as populações africanas e a elite. Assim, existiam irmandades brancas, que cultuavam as tradições advindas da Europa, e as irmandades negras, marcadas pela conservação das tradições africanas. O culto a Nossa Senhora do Rosário se tornou prática comum em diversos países, como Portugal, Brasil e países

africanos colonizados pelos portugueses. Em São Paulo, como já foi afirmado, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosários dos Homens Pretos foi criada em 1711 (RASCKE, 2013).

Há de se ressaltar o caráter negociado das tradições religiosas no Brasil, quando temos a resistência de africanos e afro-brasileiros que mantêm ritos e crenças de matriz africana e incorporam cultos católicos. Portanto, o catolicismo tradicional é produto de práticas culturais e valores diversos, como nos coloca Homi Bhabha (1998). Não seria uma mistura de ritos, mas uma tensão e articulação entre os valores e tradições que geram novas formas de cultos e tradições religiosas.

Cida destaca essa devoção de sua mãe, a qual ao mesmo tempo que fazia parte da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, de origem católica, era devota de Oxum, orixá sustentado pelos ritos de matriz africana. Essas relações híbridas emergiam na vivência de sua mãe e no dia a dia da família.

As relações de Cida Bento constituídas no âmbito do bairro da Casa Verde nos direcionam para a compreensão das territorialidades negras em São Paulo. O espaço pode ser visto como um local em que se configuram movimentos que deixam marcos, rastros e memórias a partir da ação humana. A rua para Muniz Sodré é um espaço de entrecruzamento entre o cotidiano das populações, suas memórias, as produções simbólicas, emocionais e afetivas que conjecturam dimensões não expressas pela linguagem. A partir das relações de Cida, é oportuno conhecermos as especificidades do bairro Casa Verde, território característico das comunidades negras do passado e do presente (SANTOS, 2018).

A região conhecida como Zona Norte de São Paulo, famosa pelos bairros tradicionais e pelas escolas de samba, afirma-se como reduto da cultura negra. A Zona Norte inclui outros distritos, como Freguesia do Ó, Brasilândia, Pirituba, Perus, Santana, Tucuruvi, Casa Verde, Cachoeirinha, Vila Maria, Vila Guilherme, Vila Medeiros, São Domingos, Jaraguá, Anhanguera, Limão, Mandaqui, Jaçanã e Tremembé (SANTOS 2018). A história da Casa Verde é atrelada à formação de um quilombo urbano e da fundação da Irmandade de São Benedito, criada em 1941 por famílias negras que até hoje cultuam festividades em homenagem a São Benedito (SANTOS, 2018).

Cida aponta que sua aproximação mais intensa com as questões vinculadas à raça foi ainda na adolescência por meio de conversas com seu vizinho Hamilton Cardoso e demais jovens negros que frequentavam os grupos da igreja e uma feirinha de exposições na Casa Verde que se chamava Praça Cruz da Esperança.

Na adolescência, através do Hamilton Cardoso, ele era meu vizinho, e durante muitos anos eu tive conversas, contatos com o Hamilton Cardoso. Tinha uma feirinha na Casa Verde, que às vezes acontecia numa praça, que reunia alguns jovens negros e ele às

vezes estava por lá. E a gente estava sempre conversando, ele morava na Casa Verde, como eu. Alguns amigos negros meus na adolescência faziam parte de grupo de igreja, grupo da igreja da Casa Verde, e juntos a gente falava sobre isso [as relações raciais] (BENTO, 2019, p. 19).

Cida narra sua aproximação com o movimento negro a partir do diálogo com o ativista Milton Barbosa, um dos fundadores do MNU, que a apresentou à realidade do racismo na luta sindical, avultando os conflitos entre o movimento negro e o movimento sindicalista.

Quando eu comecei a fazer a minha tese de mestrado, eu procurei o Milton Barbosa, do MNU, para me ajudar a falar com os sindicalistas e entender como era o racismo no movimento sindical e no trabalho. Então isso também se deu nesse período. Sendo psicóloga da seleção de pessoal, eu via que fazia muita diferença ser mulher e ser negro nos processos de seleção. E eu comecei a me interessar efetivamente para trabalhar com isso. Quando trabalhava em RH, trabalhei em recrutamento, seleção, trabalhei no setor de desenvolvimento, e eu cheguei a executiva nessa área (BENTO, 2019, p. 2).

Cida, a partir da recuperação de suas lembranças e de suas significações do tempo presente, citou os nomes de dois importantes militantes do movimento negro brasileiro, Hamilton Cardoso e Milton Barbosa. Percebe-se que a aproximação de Cida a esses ativistas é avaliada por ela posteriormente como um momento decisivo em sua formação e na constituição de uma rede de sociabilidade atrelada a suas identificações, a ponto de ser rememorado para a entrevista. Nesse sentido, ao mesmo tempo que Cida narra os acontecimentos do passado que fizeram parte de sua formação na militância, através de sua linguagem mobiliza esses nomes como fundamentais na História do CEERT, dos movimentos sociais e nesta pesquisa, isto é, ela elege os nomes a serem guardados pela história.

As imagens lembradas por Cida estavam inseridas naquilo que Domingues (2007) denomina de terceira fase do movimento negro brasileiro, predominante entre 1978 e os anos 2000. Após o refluxo e fragmentação dos movimentos sociais com o golpe civil-militar de 1964, a reorganização do movimento negro só ocorreu no final de 1970 junto com a ascensão do movimento estudantil e sindical. As organizações do movimento negro se organizaram na oposição à ditadura dos anos de 1970 e no início de 1980. No contexto externo, como já citado, a insurgência do movimento organizado no Brasil por meio da fundação do Movimento Negro Unificado foi influenciada pelos protestos nos Estados Unidos dos líderes Martin Luther King, Malcon X, organizações negras de inspiração marxista como os Panteras Negras e os movimentos de libertação dos países africanos como Guiné Bissau, Moçambique e Angola (OLIVEIRA, 2014).

No contexto interno, as organizações de cunho marxista, trotskista e socialista exerceram um papel fundamental. O que se observava no Brasil era a construção de uma

identidade coletiva negra concomitantemente com a formação de um aporte político da esquerda brasileira. Com o fim da ditadura e após a luta armada, houve a reorganização das esquerdas. Alguns grupos integraram a suas pautas as reivindicações de militantes negras e da ação antirracista, como a Liga Operária<sup>48</sup>, que ficou conhecida como Convergência Socialista (OLIVEIRA, 2014).

Na Convergência Socialista, os militantes negros defendiam a luta antirracista aliada à luta revolucionária anticapitalista. Estes entrelaçavam em suas lutas as categorias de raça e classe, sendo fundamentais na formação do MNU. Deste grupo surgiram lideranças importantes, como Flávio Carrança, Vanderlei José Maria, Rafael Pinto, Jamu Minka, Neuza Pereira e os dois citados por Cida, Hamilton Cardoso e Milton Barbosa (OLIVEIRA, 2014).

Hamilton Cardoso, natural de Catanduva (SP), na infância se mudou com a família para a cidade de São Paulo no bairro de Ipiranga e depois para a Casa Verde, mesmo bairro de Cida Bento. Hamilton atuou como jornalista, ganhando notoriedade em 1980 pelo Diário Popular (OLIVEIRA, 2014). Hamilton se aproximou da militância em 1970, quando fez uma participação como ator na peça de teatro “E agora falamos nós”, escrita e montada pelo sociólogo Eduardo de Oliveira e Oliveira e pela atriz Tereza Santos, ambos criadores e membros do Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), influente centro da cultura negra criado em 1971 em São Paulo. Milton Barbosa, que nasceu em 1948 em Ribeirão Preto, se mudou com a família em 1951 para o bairro do Bixiga.

Nesse momento, a cidade de São Paulo emerge como um importante ponto de encontro do protesto negro (OLIVEIRA, 2014). A articulação dos jovens negros universitários com os grupos de esquerda marcou o fim da ditadura e a redemocratização do país. Nesse contexto podemos destacar a Liga Operária, orientada pelo pensamento trotskista<sup>49</sup> e que incorporou as questões raciais em sua luta (OLIVEIRA, 2014).

Em 1970 a Liga Operária recrutou o estudante de jornalismo Hamilton Cardoso, assim como outros militantes negros, para atuar na organização. Milton Barbosa em 1974 ingressou no curso de Economia da USP, mesmo momento em que entrou para a Liga Operária. A relação com os grupos socialistas abriu uma possibilidade de realizar ações da militância negra que

---

<sup>48</sup> A Liga Operária foi criada a partir do movimento estudantil da PUC/SP chamado de Proposta e da USP chamado de Mobilização. Entre estes estavam Hamilton Cardoso, Rafael Pinto e Milton Barbosa, fundadores do MNU (OLIVEIRA, 2014).

<sup>49</sup> O trotskismo é uma vertente da ideologia comunista que tem como princípio a doutrina defendida por Leon Trótski, em oposição a doutrina stalinista. Trótski defendia a ampliação da revolução comunista por todos os países, sendo a classe operária o grupo protagonista que deveria assumir posições estratégicas dentro de partidos políticos e sindicatos (OLIVEIRA, 2014).

ultrapassassem as fronteiras das organizações negras, atingindo portando outros grupos e discussões (OLIVEIRA, 2014).

Existiam duas gerações dentro da Liga Operária, a primeira formada por Milton Barbosa e Rafael Pinto, reunida até 1976 e atuante sobretudo no interior do CECAN (e que comporia o Grupo Decisão), e a segunda composta por Hamilton Cardoso, Wanderlei José Maria, José Adão Oliveira, Marcos Vinícius, Neuza Maria Pereira e outros que configurariam o chamado Núcleo Negro Socialista da Liga Operária (OLIVEIRA, 2014). Em 1975 Milton Barbosa se afastou da Liga Operária para atuar ativamente no movimento negro, sendo um dos fundadores do MNU junto com Hamilton, em 1978.

A ocasião das comemorações do 13 de maio em 1978 agitou as divergências entre a militância. Os membros do CECAN propuseram uma não manifestação, pedindo que todos ficassem em casa como uma crítica à falsa abolição<sup>50</sup>. Em contrapartida o grupo de Hamilton e o de Milton, respectivamente o Núcleo Negro Socialista e o Grupo Decisão, defendiam a ida da população às ruas para denunciar o mito da falsa abolição (OLIVEIRA, 2014).

Essas divergências levaram à organização do primeiro ato do movimento negro em 13 de maio de 1978, que reuniu 1200 pessoas no Largo do Paissandu. Essa reunião foi motivada por dois acontecimentos: a tortura e assassinato de Robson Silveira da Luz pela polícia militar e as injustiças sofridas por quatro garotos atletas do Clube de Regatas Tietê. Após algumas deliberações em 7 de julho nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo foi feito um ato público contra o racismo que marca a fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) (OLIVEIRA, 2014).

Hamilton Cardoso<sup>51</sup> e Milton Barbosa fizeram parte também das discussões que deram origem ao Partido dos Trabalhadores (PT), reconhecendo a importância da relação entre a luta dos trabalhadores e a luta de combate ao racismo para a transformação da sociedade. Oliveira (2014) destaca a atuação de Hamilton como um mediador político do período, devido ao seu deslocamento entre distintos espaços da militância e de engajamento social, e também por conectar redes de ativismo.

---

<sup>50</sup> A abolição da escravidão no Brasil é vista pela historiografia tradicional como resultado da ação de uma heroína branca, a princesa Isabel, apagando os movimentos de resistência e ação executados por africanos e afrodescendentes escravizados que também pressionaram as elites para a abolição. Ainda assim, existe uma crítica contundente por parte da nova historiografia e dos movimentos sociais que apontam a abolição como falsa, devido à ausência de normas que amparassem os negros libertados.

<sup>51</sup> Hamilton Cardoso, após repetitivas tentativas de suicídio, faleceu em 1999 sem ganhar o devido reconhecimento da sociedade. Sua trajetória de vida permite colocá-lo como um dos mais importantes intelectuais orgânicos da população negra no Brasil. Sua atuação dá continuidade ao legado de diversos pensadores negros, como Luiz Gama, Manuel Querino, Lima Barreto, Abdias Nascimento, Eduardo Oliveira e Oliveira, Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez.

Por meio da narrativa de Cida, que citou seu bairro, a Irmandade do Rosário, a fé da mãe e importantes nomes que a ligaram à militância negra, vemos além de uma versão individual dos fatos ou de um ponto de vista. Temos indícios e pontos focais para compreender toda a realidade em torno de Cida e do CEERT. O rastreamento dos grupos sociais atrelados ao círculo de convivência de Cida nos mostra como ela estava conectada a importantes figuras da militância negra e dos movimentos sindicais do período. Essas personalidades marcariam a história do Brasil e dos movimentos sociais, influenciando toda a trajetória de Cida no CEERT.

Cida também foi conselheira titular do Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA)<sup>52</sup>, membro da Comissão de Direitos Humanos do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e do Fórum de Líderes da Gazeta Mercantil (SENIOR, 2012)<sup>53</sup>. Dentro do CONSEA Cida foi essencial, implementando ações de erradicação da fome e desigualdades sociais. Tornou-se uma executiva de sucesso que chefiou um dos departamentos de Recursos Humanos da Companhia Energética de São Paulo (CESP). Foi durante a ocupação desse cargo que Cida resolveu sair da empresa e atuar exclusivamente dentro do CEERT, momento em que o Brasil vivenciava uma efervescência na criação de ONGs.

#### **1.4. A importância das ONGs na década 1990**

O termo ONG é definido por Rosana Heringer (2000) como organizações privadas, sem fins lucrativos, não corporativas e não partidárias focadas em objetivos sociais diversos. O termo foi criado em 1950 pelas Organizações das Nações Unidas (ONU). O nascimento destas reconfigurou o espaço público brasileiro, afastando-o do espaço que antes era de domínio apenas estatal.

---

<sup>52</sup> O CONSEA, órgão de assessoramento à Presidência da República, tinha como competência institucional apresentar proposições e exercer o controle social na formulação, execução e monitoramento das políticas de segurança alimentar e nutricional. De caráter consultivo, sua composição previa 1/3 de representantes de diferentes órgãos do poder executivo e 2/3 da sociedade civil. Reunindo representantes de movimentos e organizações de diferentes setores sociais, foi um importante espaço em que os titulares de direito, muitas vezes invisibilizados, tinham voz e influenciavam as políticas públicas. Sua composição intersetorial e interdisciplinar foi uma de suas fortalezas. Importante conquista da sociedade civil após a redemocratização do Brasil e exemplo para diversos países, o CONSEA foi um espaço de diálogo, articulação, aprendizado mútuo e concertação entre governo e sociedade (CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL, 2014)

<sup>53</sup> Fundado em 1977 pelo Jornal Gazeta Mercantil, o Fórum de Líderes Empresariais tornou-se uma organização independente e consolidou-se como a maior rede de articulação empresarial do país frente aos temas de interesse nacional. A missão da organização é inspirar e dar voz ao poder transformador da liderança empresarial, utilizando sua credibilidade e capacidade de geração de conteúdo e de mobilização para promover a competitividade sustentável. Ver mais em: SENIOR. Fórum de Líderes Empresariais premia presidente do Conselho de Administração da Senior, 2012. Disponível em: <https://www.senior.com.br/noticias/forum-de-lideres-empresariais-premia-presidente-do-conselho-de-administracao-da-senior>. Acesso em: 5 maio 2020.

No contexto brasileiro, estudiosos apontam o aparecimento das ONGs entre 1960 e 1970, caracterizadas como associações de bairros vinculadas também a comunidades eclesiais, mas que ainda não se autodenominavam por esse nome, atuando em conjunto com os movimentos sociais na busca pela democratização do Estado. Essas organizações inicialmente prestavam apoio e cooperação aos movimentos sociais emergentes na década de 1970, contudo com o passar do tempo ampliaram sua linha de atuação, construindo agendas e plano de ações próprias.

As ONGs só se identificaram com o termo a partir da década de 1980. Anteriormente, durante a ditadura civil-militar brasileira, a relação entre essas associações e o Estado era conflituosa. O surgimento das ONGs tinha o propósito de organização popular, de afastamento das estruturas institucionais fechadas, como os partidos políticos e sindicatos, e a oposição ao governo. Percebem-se modificações no interior dos movimentos sociais, que nos anos de 1970 eram sustentados pelas mobilizações de base e nos anos de 1980, com a abertura política do Brasil<sup>54</sup>, passaram a se configurar em ONGs. No final da década de 1980 o MNU passou por uma fase de disputas ideológicas internas, e é nesse momento que os movimentos sociais tiveram grandes mudanças na sua estrutura de organização, como a inserção de militantes em cargos políticos e em ONGs (GARRIDO, 2017).

Com o início do período de redemocratização do Brasil e o fim da ditadura civil-militar, cresceu o número de associações e movimentos populares voltados para as mais diversas temáticas que efervesciam no momento, como meio ambiente, infância e preconceito racial. Os anos 1990 foram estimuladores para as ONGs, um momento de muitas conquistas jurídicas, aberturas e debates proporcionados pelas conferências realizadas pela ONU. Além disso, surgiram também centrais sindicais direcionadas para a busca de melhores condições de vida da população em seu entorno. Após o período conturbado e autoritário da ditadura, em que as ONGs se posicionavam no lado oposto do Estado autoritário, estas passaram a ganhar força (FRAGA, 2002; LANDIM, 1992).

A Constituição Brasileira de 1988 mudou a relação entre as ONGs e o Estado, configurando estratégias para a participação popular na gestão pública e abrindo caminho para a parceria e cooperação com os movimentos populares e as ONGs. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso alguns programas para impulsionar a cooperação com as ONGs foram desenvolvidos, o que se refletiu nas esferas municipais e estaduais.

---

<sup>54</sup> Nos anos 70, em plena ditadura civil-militar, diversas fundações internacionais foram proibidas de atuar no Brasil, como a Inter-American Foundation, que financiava projetos voltados para os direitos humanos em todo o Brasil e foi impedida por Ernesto Geisel.

Em 1988 o levantamento de Landin (1992) indica a existência de 1208 ONGs no Brasil, atuando nas mais diversas frentes, entre estas 447 ONGs de movimento popular, 196 em prol da mulher e 565 ligadas ao movimento negro. Entretanto, Cida Bento (2000) ressalta que a análise de Landin (1992) foi feita numa época em que não existia uma fronteira definida entre movimento social e ONG, resultando nesse grande número de ONGs ligadas ao movimento negro.

Márcio André dos Santos (2005) denomina esse momento para o movimento negro de *processo de onguização*, isto é, a transformação de entidades negras vistas como tradicionais ou de base em ONGs. Esse fenômeno, porém, não é particular da experiência do movimento negro, mas foi recorrente em diversos movimentos sociais do período.

É nessa ocasião que, segundo Paschel (2016), o movimento negro mudou seu plano de ação da denúncia do racismo para se tornar um movimento propositivo, amparado em estratégias e em dispositivos legais. O apoio financeiro permitiu uma profissionalização das ONGs, da militância negra e o ingresso destes nas universidades, contribuindo para a formalização e institucionalização das organizações negras a partir dos anos 1990. Nesse sentido, o momento de institucionalização dos movimentos sociais resultará na formação das ONGs. Nesse caminho, grande parte das ONGs vão se empenhar na criação de serviços de assistência jurídica para a população negra. Foi um momento importante, pois as ONGs passaram inclusive a colocar em questionamento a atuação dos órgãos de segurança pública e o Poder Judiciário.

Esse momento coincide com a narrativa expressa por Cida, que evidencia sua saída de uma grande empresa para se dedicar mais a sua vida pessoal e qualificação profissional, com o ingresso no mestrado e no doutorado. Como nos indica Amilcar Pereira (2010), esse é um contexto de profissionalização e qualificação de homens e mulheres negras engajados no combate ao racismo e que atuaram na militância profissionalmente, sobretudo se qualificando. Cida aponta a importância da atuação das ONGs no contexto de formação do CEERT, na medida em que a configuração autônoma deste como uma ONG possibilitou a pressão e cobrança sobre outros órgãos governamentais ou empresariais.

A importância das organizações na sociedade civil é que estas podem pressionar e tensionar as outras instituições, sejam empresariais ou estatais, para cumprirem seu papel de maneira sustentável e responsável. Então uma organização da sociedade civil tende a ser mais autônoma e com mais possibilidade de fazer isso (BENTO, 2019, p. 9).

Shirley Santos descreve esse momento da criação do CEERT apontando a relação com o movimento sindical e a substancial proposta de ser uma ONG.

Vamos pensar assim: na década de 80, eles já estão nesse movimento social e aí já começam a surgir a questão das ONGs. Então, eles acabam vindo com a ideia de que para gente avançar com essa temática e ir até o sindicato, tínhamos que ser sociedade civil organizada. Então, sociedade civil organizada é uma ONG. E aí eles montam o CEERT. Eles montam o CEERT na sala da casa deles. A Cida sai da CESP como uma executiva e ela era executiva de recursos humanos (SANTOS, 2019, p. 12).

Nessa direção, Cida (2019) ressalta a relação do CEERT com outros movimentos sociais, sempre de parceria e independência. Isto é, apesar de nascer das articulações da luta do movimento negro, o CEERT não é subordinado a nenhuma linha do movimento negro, movimento sindical ou partido. Trata-se de uma instituição autônoma e que se configura como mais um coletivo ou frente em meio à grande diversidade dos movimentos sociais.

O CEERT funciona como um dos coletivos. Esse ano mesmo nós fomos pra 5 regiões do país, mais de uma vez. E cada vez que nós vamos, nós temos um monte de parcerias locais, mas não necessariamente subordinada a uma determinada linha do movimento negro, seja ela sindical, seja ela partidária, seja ela de que ordem for. Mas em parceria assim, coletivos negros fazendo coisas juntos (BENTO, 2019, p. 3).

O aumento das ONGs nos anos 1990 desencadeou diversos estudos e pesquisas sobre a temática, dos quais podemos destacar os que argumentavam a favor do Terceiro Setor<sup>55</sup> e os que se posicionavam contra. As pesquisas que se colocavam a favor viam as ONGs como uma opção da sociedade civil para a conquista de direitos e para a profissionalização no mercado de trabalho; sinalizavam a ampliação destas devido ao esgotamento da relação entre o Estado e os movimentos sociais na década de 1980. As pesquisas contrárias às ONGs, por sua vez, apontavam que estas criavam somente medidas paliativas, contribuindo para a permanência das desigualdades sociais; outra crítica seria a suposta falta de transparência na atuação das ONGs junto com o Estado.

No plano político, as mais diversas ONGs em atuação desde os anos 1980 têm uma atuação destacada no plano judiciário e no campo das políticas públicas. A principal demanda são as reivindicações para o reconhecimento do racismo como crime na Constituição de 1988, que, no entanto, ainda se encontra nas pautas das mudanças nas legislações antirracistas.

---

<sup>55</sup> O Primeiro Setor é formado pelo Estado, o Segundo pelo mercado e o Terceiro é um conceito que define o conjunto de organizações vinculadas à iniciativa privada, mas sem fins lucrativos, que têm como função atuar junto à sociedade civil.

### 1.5. A estrutura do CEERT

O CEERT completou 30 anos de existência em 2020 e atualmente está localizado em sua sede na Zona Norte de São Paulo, em Santana. Tem uma estrutura de aproximadamente 20 profissionais, alguns são fixos, com expediente de 40 horas semanais, outros são chamados consultores, ou especialistas. Shirley relembra que a primeira sede do CEERT foi na Avenida Doutor Arnaldo, na Zona Oeste da cidade, numa edícula do Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (IBEAC)<sup>56</sup>.

O CEERT ainda era lá na Avenida Doutor Arnaldo. Ele era montado numa edícula de uma outra organização. Uma organização que chamava IBEAC. Eles incubaram o CEERT por alguns anos. Eles deram espaço físico e aí a gente foi se *formalizando* com CNPJ e essas coisas. Eles ajudavam a gente a administrar o projeto financeiramente (SANTOS, 2019, p. 5).

A missão inicial do CEERT era colaborar com o esforço de organização do povo negro e com as lutas por igualdade, justiça e democracia, tratando o tema da desigualdade racial no mercado de trabalho e pesquisando sobre a situação do trabalhador negro (CEERT, 2014).

O CEERT nasce forte com a questão do mercado de trabalho junto aos sindicatos, mas vai avançando de um grau que a gente vai para educação, para justiça racial. A gente foi avançando. Fomos para saúde. Então, a gente foi avançando em outras temáticas também, porque as pautas do movimento negro já eram muitas. E eles [o CEERT] foram sempre conectando essas pautas (SANTOS, 2019, p. 7).

A partir disso o CEERT vem atuando na área da diversidade, equidade, mercado de trabalho, educação, justiça racial, ampliando essas temáticas para além de suas fronteiras. Para além dos seus profissionais já engajados no ativismo negro, o CEERT tem também uma preocupação com a formação da consciência racial dos jovens que estão iniciando sua jornada dentro da instituição (SANTOS, 2019).

A gente vem trazendo muitos estagiários para compor o quadro. Estagiários de diferentes áreas, eu tenho estagiário de web design: “*O que web design tem a ver com a questão racial?*”. Tem! O estagiário de contabilidade: “*O que o estagiário de contabilidade tem a ver?*”; “*o que o estagiário de TI (de programação) tem a ver?*”. Então, tudo tem a ver! Para nós, entrou aqui, tem a ver. A gente faz algumas formações internas e, por exemplo, esse evento<sup>57</sup>, toda a equipe estava lá. Eles foram ouvir sobre todos esses temas. Então, assim, independente da área que você esteja aqui dentro (que às vezes é mais específica, mais técnica), mas a gente sempre tem um diálogo. Por exemplo, a gente está agora com um trabalho bem interessante, que é o Programa Prosseguir, que são universitários negros, que a gente seleciona. E aí, o que acontece? A gente está com uma formação duas vezes por mês com eles (aqui, aos sábados). Então, toda a equipe é convidada (SANTOS, 2019, p. 27).

<sup>56</sup> O IBEAC foi criado em 1981 em São Paulo, tendo entre seus fundadores André Franco Montoro, que foi governador de São Paulo entre 1983 e 1987. A função do IBEAC é a garantia dos direitos, da educação e de oportunidades para as pessoas mais vulneráveis. Assim, atua na construção de uma cidadania participativa e solidária. Ver mais em: IBEAC. Sobre nós. Disponível em: <http://www.ibeac.org.br/sobre-o-ibeac/definicao/>. Acesso em: 3 fev. 2020

<sup>57</sup> Shirley se refere ao evento produzido pelo CEERT em 2019 chamado “Saúde e violência doméstica: uma vida sem violência é um direito de todas as mulheres”.

As formações contribuem para a consciência racial de cada um, assim como para o próprio desenvolvimento dos profissionais e a atualização no que diz respeito às relações étnico-raciais. Existe a preocupação em todas as áreas de estarem atentas à diversidade e equidade.

Por exemplo, a nossa área de desenvolvimento, tanto de sistema como de web, eles são formados o tempo todo. A hora que ele vai criar um sistema, tem que dizer se ele vai perguntar qual é a cor da pessoa/etnia. Tem todo um histórico porque que a gente pergunta aquilo, qual a ordem que ele vai usar? Por que ele vai usar IBGE? E a gente vai indo caminhando desse jeito. Principalmente, a área de produção visual é uma área mega trabalhada (SANTOS, 2019, p. 12).

Dessa forma, Shirley ratifica a própria perspectiva de trabalho do CEERT, que não é uma ação isolada de antirracismo, mas inclui práticas antirracistas e de valorização da equidade e diversidade como uma luta diária, até mesmo no espaço virtual.

Porque a gente não pode estereotipar. Você olha o nosso site, tem banner toda semana. Então, assim, a gente tem toda a nossa comunicação olhando pra essa equidade. *“Eu só tenho preto?”* Não, eu tenho branco também! *“Você tem preto? Como que é ter preto? Você tem branco? Que mulher que eu estou falando?”* Assim, é uma conversa constante. Porque é conceito que a gente vai criando. Então, o tempo todo a gente está dialogando sobre (SANTOS, 2019, p. 29).

As formações, assim como os projetos, marcam o entrelaçamento do CEERT com os movimentos sociais.

Nasce no movimento negro. Então, o diálogo com a sociedade civil organizada sempre aconteceu e sempre acontece. Então, a gente nunca fica num lugar só intelectualizado. Sempre tem lugar de diálogo. E o país vem mudando muito. O CEERT já tem 30 anos. Então, são três décadas. Já foi muito ruim [a relação com a sociedade], já melhorou e agora estamos aí nessa gangorra da sociedade (SANTOS, 2019, p. 7).

Cida Bento explicita que o CEERT nasceu de sua conexão com o movimento social, sobretudo o movimento negro, no entanto ele não está subordinado diretamente a nenhuma instituição específica ou linha sindical e partidária. Assim, o CEERT dialoga com os movimentos sociais, mas tem sua própria convicção, aproximando-se ou afastando-se em determinados momentos, como uma instituição autônoma. A escolha de Cida por elucidar essa sua interpretação demonstra sua própria percepção e avaliação do movimento negro como organizações heterogêneas, plurais e muitas vezes divergentes e o CEERT se localiza entre essa diversidade.

O CEERT funciona como um dos coletivos. Este ano mesmo nós fomos para cinco regiões do país, mais de uma vez. E cada vez que nós vamos nós temos um monte de parcerias locais, mas não necessariamente subordinada a uma determinada linha do movimento negro, seja ela sindical, seja ela partidária, seja ela de que ordem for. Mas em parceria assim, coletivos negros fazendo coisas juntas (BENTO, 2019, p. 5).

O movimento negro tem uma grande pluralidade de frentes que se configuram a partir das continuidades dos processos de lutas de tempos anteriores e das mudanças e novas articulações específicas de cada tempo (PEREIRA, 2010). A partir da década de 1990, com o reconhecimento do racismo por parte do Estado brasileiro com a implementação da Lei Caó, que definiu as penalidades para o crime de racismo, as demandas da população negra passaram a adentrar os diferentes espaços públicos e privados. O movimento negro se amplia e se estende para além de âmbitos institucionais, como coloca Gomes (2017). São negros e negras que estão em movimento por diversos setores da sociedade disseminando a luta antirracista em lugares muitas vezes que não pertencem ao locus do movimento negro e construindo novas redes de conexão.

Como uma ONG, o CEERT necessita de apoio financeiro, o que sempre foi uma questão complicada de se alcançar em todos os projetos pretendidos. Pereira (2010) assinala que o processo de efervescência das ONGs redefiniu as estratégias do movimento negro e diminuiu as resistências em relação às articulações e parcerias com instituições internacionais, setores do poder público e iniciativas privadas, dimensão que se observa nas relações e parcerias do CEERT. Dessa forma, algumas instituições contribuíram no desenvolvimento de determinados projetos do CEERT, entre elas é ressaltado o papel da Fundação Ford, considerada por Edward Telles (2002) uma das maiores investidoras financeiras das organizações do movimento negro no Brasil na década de 1980 e 1990 e que colabora até hoje com o CEERT.

A única fundação que nos apoiou e nunca foi integral ainda em relação à instituição foi a Fundação Ford. Desde o primeiro financiamento, o CEERT teve a fundação Ford, que ela abriu este caminho dentro dela também para a sociedade civil e as organizações negras conseguiram este espaço. Porque a organização negra não tinha financiamento nenhum. O cara financia você atender crianças, mas trabalhar temática racial, “*o que é isso?*” (SANTOS, 2019, p. 9).

A Fundação Ford instalou seu primeiro escritório no Brasil em 1962 no Rio de Janeiro, e seu compromisso foi de incentivar e apoiar as instituições de pesquisa de referência na resistência intelectual aos anos ditatoriais. Desde esse contexto até a atualidade, a Fundação tem como missão a superação das desigualdades, fazendo isso por meio do fortalecimento de ONGs, universidades e órgãos governamentais que representam os grupos mais prejudicados com as opressões sociais. Nos primeiros 40 anos da Fundação foram investidos 347 milhões de dólares, divididos entre instituições acadêmicas, governamentais e não governamentais. O CEERT desde sua fundação é beneficiário da Fundação Ford, que contribuiu em ações na área da justiça racial, campanhas publicitárias no combate da intolerância religiosa, financiamento

em assessoria para ações afirmativas nas universidades e ações de capacitação e formação da Lei 10.639/03 no âmbito da educação (TELLES, 2002).

Os financiamentos do CEERT são capitalizados a partir de projetos específicos que recebem a parceria de cada instituição de acordo com seus interesses econômicos e políticos. Isto é, não existe um financiador particular do CEERT, mas diversos financiadores que constroem parcerias em determinados projetos criados pela ONG. Shirley (2019) cita o exemplo do Instituto Avon, parceiro em um programa de seminários em 2019 que abordou a violência contra a mulher. Trata-se de um projeto com proposta fechada para duração de um ano e meio e que agora, após a finalização, passa a ser novamente negociado entre os parceiros para a possibilidade de ter continuidade.

No site do CEERT<sup>58</sup>, na descrição de cada programa executado, outros nomes de instituições parceiras são citados. A execução do Prêmio Educar para a Igualdade Racial teve o apoio financeiro, desde sua primeira edição, do Banco Santander, que em 2002 era ainda chamado Banco Real. Em 2018 temos o projeto “Educar para a igualdade racial e de gênero”, que atuou na produção e divulgação de 14 vídeos produzidos pelas práticas da sétima edição do Prêmio, tendo o Instituto Unibanco como parceiro. Este apoiou também o projeto “Educação, cultura e juventudes negras”. A Fundação Itaú Social apoiou projetos como “Comunicação institucional”, “Assessoria para a equidade de raça e gênero”; o Itaú Marcas apoiou o “Projeto Prosseguir”. No âmbito do mercado de trabalho o projeto “Equidade racial e de gênero” contou com a parceria desde 2017 do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Instituto Ethos, formando o chamado Eixo Coalizão Empresarial para a Equidade Racial e de Gênero, com a participação de empresas como Atento, Avon, Carrefour, Coca-Cola, J. W. Thompson, Natura, Telefônica/Vivo e White Martins.

São notáveis as diferentes formas de diálogo do movimento negro com instituições financeiras e empresariais, configurando uma nova postura deste em estabelecer alianças não somente com instituições públicas das esferas federais, estaduais e municipais, mas também com o universo empresarial, visto como parceiro estratégico na construção e apoio de novos projetos. O empreendedorismo pode ser conceituado como grandes redes de contatos e parcerias criadas com a intenção de se fortalecer, aproveitar as oportunidades e implementar mudanças. Estabelecendo-se uma análise sobre a efetividade dessas parcerias, é preciso relembrar importantes orientações dadas por Franz Fanon (2005) relacionadas ao processo de descolonização e projetá-las ao contexto em questão.

---

<sup>58</sup> <https://ceert.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2019.

Para Fanon (2005), o racismo, o racialismo e os efeitos psíquicos do colonialismo emergem das relações estabelecidas por um processo ainda maior de dominação: o advento da modernidade, o capitalismo, a necessidade de acumulação e as relações capitalistas de produção. Fanon (2005) assinala que o sistema colonial é constituído de diversos compartimentos que constroem o colonizado, como as instituições, as relações de trabalho, a força policial, entre outras. Para romper com essas amarras, o colonizado deve ter conhecimento das estratégias que o pressionam, deixando-as em evidência e assim colocando em xeque o sistema colonial para organizar uma nova sociedade. Conectando essas reflexões, as alianças entre o movimento negro e a iniciativa privada, sendo esta estrutura de dominação, são uma importante estratégia para questionar as estruturas do racismo na sociedade atual.

Contudo, é preciso ressaltar que, assim como essas instituições são partícipes das estruturas que detêm o poder hegemônico em nossa sociedade, elas também reproduzem os liames da branquitude. As empresas se tornam, nesse viés, um local propício para a disseminação de práticas discriminatórias, sobretudo nas subjetividades presentes nos processos de seleção de empregados e nas possibilidades de ampliação dos quadros de inserção social e combate às discriminações. Essas empresas têm espaços competitivos, burocráticos e procedimentos muitas vezes pouco transparentes, demonstrando que as bases das tomadas das decisões estão pautadas nos interesses individuais, que em sua maioria não são associados às lutas antirracistas (BENTO, 2002).

Cida, ao ser questionada na entrevista sobre possíveis apoios de instituições privadas ao CEERT, refutou objetivamente: “é, não tem apoio, a gente desenvolve projetos” (BENTO, 2019, p. 4). A resposta de Cida, objetiva e direta, nos mostra indícios da difícil relação travada entre o CEERT e as instituições privadas e até mesmo entre estas e as demais instituições atreladas às lutas do movimento negro.

Nesse segmento, o tratamento dado às organizações negras pelas instituições não é o mesmo dado às organizações constituídas por brancos, divergindo até mesmo nos valores financeiros destinados, que passam a ser maiores para as organizações brancas. Cida relata os empecilhos próprios da branquitude que tornam difícil a captação de recursos para a ONG. Ela aponta que a principal dificuldade é sempre financeira:

E até hoje é a mesma coisa, os órgãos internacionais tratam as organizações negras de maneira diferente com que tratam as organizações brancas. Então, qualquer pesquisa que você for ver, organizações que têm o mesmo tempo e nem sempre o mesmo grau de profissionais ali, o mesmo grau de atuação, elas costumam receber por volta de quatro a cinco vezes mais do que as negras. Porque as organizações internacionais, no geral, têm a caneta que está na mão de pessoas brancas, que confiam em outras pessoas brancas para passar recurso. Também sempre há um temor de estar apoiando um

ativismo negro, branquitude não é transparência, as pessoas têm sempre medo (BENTO, 2019, p. 4).

A branquitude pode ser definida como um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e concretos ocupado por aqueles que estão no alto da pirâmide social, isto é, a identidade racial branca. O desejo de manutenção desses privilégios brancos leva ao que Cida Bento (2002) chama de pactos narcisísticos, alianças e acordos inconscientes e intergrupais que levam ao silenciamento das questões raciais, ao esvaziamento de negros em locais de poder, à inferiorização e à omissão da responsabilidade branca em relação à luta antirracista. Esses fatores, portanto, emergem em diversas dimensões da sociedade, nas instituições escolares, instituições públicas e também nas empresas privadas. Como nos evidenciou Cida, essas instituições, constituídas em sua maioria por pessoas brancas, são enraizadas pelos pactos narcisísticos, que as fazem não colocar o combate ao racismo como algo importante para a sociedade.

As condições elencadas por Cida nos remetem ao conceito de racismo institucional, em que o racismo ultrapassa uma ação individual e integra o funcionamento das instituições que atuam a partir de desvantagens e privilégios, tendo como critério a raça. Segundo Silvio Luiz de Almeida (2018), as instituições são formadas predominantemente por grupos raciais que constroem ferramentas e estratégias para garantir seus interesses políticos e econômicos. Estendendo a discussão, Almeida (2018) afirma que o racismo nas instituições é a materialização da estrutura racista presente na sociedade, o chamado racismo estrutural. Este se entrelaça de tal forma na sociedade que passa a aparecer como algo orgânico e natural das relações sociais, passa a não ser percebido. Porém, assim como a branquitude não é algo invisível e transparente, o racismo estrutural também não o é, como bem destacou Cida em seus relatos.

Entre as dificuldades de ordem estrutural explícita, Shirley avalia como funcionam as questões financeiras dentro do CEERT.

O CEERT tem uma longa história porque, como toda ONG, a gente nunca vendeu nenhum produto. A gente sempre teve que ter um financiador, mas sempre um financiador para uma causa. Nesse projeto sempre tem uma proposta, tem uma relação de atividades e aí vem um dinheiro para isso. A gestão financeira sempre é muito delicada, é muito apertada, mas o CEERT sempre aproximou dele bons profissionais. Que teve sempre muito cuidado. Sempre, com o pouco que pegou, fez muito (SANTOS, 2019, p. 9).

A dificuldade de convencer outras instituições da importância da execução de tais projetos para a sociedade em geral é revelada por Shirley, que explicita a construção de uma retórica eficaz de convencimento para captação de recursos.

É uma conversa, que ela é pautada em várias coisas: ela é pautada no movimento negro; ela é pautada nas grandes conferências do país, nas mundiais; ela é pautada nas questões da ONU. Então, é um diálogo que ele é estruturado. Ele vem pautado em várias ações grandes sociais e políticas. Então, é este o diálogo que vai se tendo que o outro entende que ele também precisa investir nisso, que ele também tem um preço a pagar por isso (por essa desigualdade). Porque tudo começa com uma sociedade desigual e que não é só uma questão de classe, tem uma questão de raça e gênero também. Então, a partir disso daí tem dez mil conferências mundiais, regionais, enfim...A ONU tem lá as suas prerrogativas em relação a isso, em relação ao mundo, e é por aí que vai se dando esse diálogo e vai acontecendo. É como o Prêmio: um dia o Banco Real tinha lá a parte de sustentabilidade, que eu acho que era, e aí a nossa proposta chega para eles. Eles começam a investir, a patrocinar essa proposta e assim a gente vai indo, *vamos* criando outros parceiros ao longo do caminho (SANTOS, 2019, p. 9).

Segundo Shirley as principais estratégias de convencimentos utilizadas envolvem a trajetória do movimento negro entre suas conquistas e avanços na sociedade, um rol de conferências mundiais e regionais e as questões relevantes entre as pautas da ONU. Um exemplo foi a Conferência de Durban em 2001, na África do Sul, que colocou em pauta entre os diferentes órgãos internacionais a importância do combate ao racismo. Esses fatos, portanto, se tornam artefatos discursivos mobilizados na conquista de apoio financeiro de instituições para a realização de projetos vinculados ao CEERT.

## 1.6. As ações do CEERT

Com o passar do tempo o CEERT incorporou na sua área de atuação o tema da educação e da saúde, para além do mercado de trabalho. Na gestão de Luiza Erundina na cidade de São Paulo, de 1989 a 1992, o CEERT auxiliou na inclusão do quesito cor/raça no Sistema de Informação da Secretaria Municipal de Saúde. Dessa forma a população negra presente no sistema de saúde pública foi colocada em foco, vindo à tona o conhecimento das doenças que mais atingiam esse grupo e pesquisas sobre a qualidade de vida da população.

O quesito raça/cor foi implantando nos serviços da Divisão de Prevenção do Programa Estadual DST/AIDS a partir de um projeto de cooperação entre o CEERT, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (UnAids). O CEERT colaborou na criação de metodologias participativas juntamente com os funcionários dessa divisão.

Com esses projetos o CEERT alterou a relação existente entre o Estado e a população negra, pois por muito tempo, como herança do mito da democracia racial<sup>59</sup>, a sociedade civil e

---

<sup>59</sup> O mito da democracia racial discurso existente no Brasil, busca uma história de cordialidade e harmonia entre brancos e negros no país, mascarando a realidade de discriminação. A crença nessa igualdade esconde e invisibiliza

o Estado consideraram desnecessária a inclusão do quesito raça/cor nas estatísticas do país, alegando ser uma forma de discriminação. Como seguimento dessas mudanças em 1999, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) incluiu o quesito também na sua base de dados, conhecido como Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). Dessa forma, foram evidenciados diversos dados sobre a população negra, o que é fundamental para análise e posterior construção de estratégias e políticas públicas.

Ao lado do MNU e do Sindicato dos Bancários de Florianópolis, o CEERT em 1992 atuou na denúncia do não cumprimento da Convenção 111 na Organização Internacional do Trabalho (OIT) e na criação de medidas para implementar a Convenção. As convenções são espécies de tratados internacionais que cada país opta se vai sancionar ou não. Em caso afirmativo, o tratado se torna obrigatório e deve ser incluído nas legislações nacionais.

A OIT é um órgão que nasceu em 1919 a partir da demanda do Tratado de Versalhes, ao final da Segunda Guerra Mundial em 1945, quando passou a se incorporar na Organização das Nações Unidas (ONU). A estrutura da OIT é composta por representantes do governo, dos empregadores e dos trabalhadores que em conjunto discutem e criam ações para melhorar as condições dos trabalhadores pelo mundo (CARVALHO NETO, 2014).

A OIT organizou até hoje o total de 189 convenções. A Convenção 111 foi acordada em 25 de junho de 1958 e se compromete com o combate da discriminação no mercado de trabalho. A origem da Convenção 11 está na Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, convocada em Genebra pelo Conselho de Administração da Repartição Internacional do Trabalho no dia 4 de junho de 1958. Essa conferência foi sustentada pela Declaração da Filadélfia, que alega a igualdade de direito e oportunidades de todos os seres humanos (CARVALHO NETO, 2014).

O Brasil em 1958 ratificou a Convenção 111, no entanto, a partir dos estudos e relatórios do CEERT que confirmavam a existência de desigualdade racial no trabalho e da falta de medidas do governo para evitar esse problema, efetivamente em 1994 o CEERT fez a denúncia de não cumprimento da 111 na OIT. Até esse momento as centrais sindicais tinham pouca compreensão da importância da luta racial em consonância com a luta sindical, por parte dos empresários, multinacionais e órgãos governamentais as questões raciais e das diversidades eram omitidas ou pouco tratadas. As consequências dessa denúncia são a criação de estratégias

---

atos discriminatórios ocorridos contra africanos e seus descendentes, inclusive descartando a necessidade de políticas públicas que busquem a promoção de igualdade para essas populações. É uma corrente ideológica que tem como intuito esconder as desigualdades raciais e afirmar a existência de uma situação de igualdade e de oportunidade para ambos, que, no entanto, é expressada por meio da valorização do branco (MUNANGA, 2004).

de eliminação das discriminações de raça e gênero no mercado de trabalho pelo Ministério Público, pautado principalmente na conscientização dos envolvidos e na importância da Convenção 111. Uma das iniciativas do governo federal foi a fundação, dentro das Delegacias Regionais do Trabalho (DRTs), de Núcleos de Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Combate à Discriminação no Emprego e Profissão (CALADO, 2013).

Outras conferências de suma importância foram realizadas com os movimentos sociais e as centrais sindicais. No âmbito internacional, em 1995 a Conferência Internacional do Trabalho (CIT), em Genebra, reconheceu a existência no Brasil das discriminações no mercado de trabalho. Em 2001, também em Genebra, ocorreu a Conferência de Durban, um marco na repercussão das questões raciais, contribuindo para importância de medidas de fiscalização e denúncia em outros organismos internacionais, como a ONU (CALADO, 2013).

Em 1994, Edson Cardoso Lopes começou a articular junto com o MNU de Salvador e outras ONGs, como o CEERT e o Geledés, a “Marcha Zumbi dos Palmares pela Vida”, que após um ano de embate veio ocorrer com grande mobilização nacional em 20 de novembro de 1995 em Brasília. A proposta da Marcha era causar uma reverberação no povo em relação a uma postura de mudança no que diz respeito à discriminação. O resultado da marcha foi a configuração de um documento com as demandas do povo negro chamado de Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial (CALADO, 2013).

As Delegacias Regionais do Trabalho, pertencente ao Ministério do Trabalho e Emprego, em 1996 designaram núcleos para combater as discriminações no mercado de trabalho, os chamados Núcleos de Promoção de Igualdade de Oportunidade e Combate à Discriminação. Essa postura foi ratificada sobretudo após o reconhecimento formal da existência da discriminação no Brasil em 1995. Nesse segmento, o CEERT, articulado com a Prefeitura de Belo Horizonte (a primeira cidade a ter um programa de combate ao racismo no mercado de trabalho), criou o Projeto “Oportunidades Iguais Para Todos”. O projeto foi estruturado com diversos subgrupos na área da educação, saúde e recursos humanos (CALADO, 2013).

### *1.6.1 Educação*

As ações do CEERT na área da educação ganhavam força, associando ações de combate ao racismo com programas de pesquisa e promoção de igualdade racial. Cida Bento (2019) argumenta que a pauta da educação não foi uma mudança nos planos do CEERT, pois esta sempre coexistiu com as pautas de justiça racial e discriminação no mercado de trabalho.

Não mudou o foco. Ambos coexistiram, e isso é o que está na nossa agenda. Os dois focos continuam presentes. E a educação, eu comecei minha vida como professora, professora da educação básica, numa escola chamada aqui em São Paulo de Escola de Emergência. E a gente também vai perceber que a educação é um ponto focal importante para o fortalecimento das nossas crianças. E foi aí que o CEERT teve, vamos dizer a maior atuação dele na periferia, em regiões mais amplas da população negra, foi através do prêmio Educar ou dos cursos de formação que a gente fazia pra professores da rede pública de várias regiões do país (BENTO, 2019, p. 6).

Nesse sentido, é importante lembrar que a reivindicação pela educação sempre foi latente nas demandas do movimento negro desde o pós-abolição. Silva (2000) e Gonçalves (2000) sublinham que a partir de 1945 houve um destaque para que existisse uma educação que assegurasse a permanência dos negros nas escolas. Nesse histórico de demandas do movimento negro, em 1949 temos o 1º Congresso do Negro do Teatro Experimental do Negro<sup>60</sup>, que enfatizou, entre outras demandas, a necessidade do estudo da história africana no Brasil.

Na década de 1980 houve uma percepção de que as desigualdades eram resultado das discriminações no espaço escolar. Abdias Nascimento em 1978 afirmava que o sistema educacional no Brasil, em todos os níveis, era um aparelho de discriminação tanto nos aspectos de acesso e inclusão da população negra como no que tange à abordagem e aos conteúdos que tendem a inferiorizar o negro e a tratar apenas da Europa (NASCIMENTO, 2016). Essas demandas foram reforçadas entre os anos de 1980 e 1990, sendo expressas por meio de ações e planejamentos para a valorização das diversidades étnicas no universo escolar, trazendo importantes avanços para a educação.

Cida justifica a atenção dada à educação a sua própria trajetória, que tem início como professora da Educação Básica. Nesse segmento, ela afirma que essa atenção se legitima pelas grandes estatísticas, que demonstram a evasão de crianças negras da escola, o que ela define como um processo de exclusão.

Então o CEERT sempre teve uma atuação incrível nessa área. A gente sabia que tinha que impactar a presença das crianças negras na escola, porque elas têm uma evasão maior. Como diz a Fulvia, não é evasão, é expulsão, o sistema expulsa, não acolhe essas crianças e elas têm problemas com desempenho, justamente porque toda escola é eurocêntrica, então o foco nisso veio por conta da importância de fortalecer as crianças e os adolescentes e os jovens negros (BENTO, 2019, p. 13).

O programa de ações do CEERT no campo da educação envolvia quatro pontos principais, de modo a incorporar pesquisa, produção de materiais didáticos e formação.

1. Assessoria a órgãos públicos e secretarias de educação, para o treinamento de educadores, visando tratar o tema da diversidade humana em sala de aula.

---

<sup>60</sup> Em 1944 foi criado o Teatro Experimental do Negro (TEN) por Abdias do Nascimento, com o objetivo de criar um local voltado para a arte que tivesse o negro como protagonista e valorizar a cultura afrobrasileira.

2. Produção de pesquisas sobre diversidade racial nos conteúdos curriculares, nas relações escolares e na gestão da educação.
3. Produção de materiais didáticos e paradidáticos sobre diversidade humana e igualdade racial.
4. Gestão do Prêmio Educar para a Igualdade Racial” (CEERT, 2010, p. 11-12).

Entre as ações do CEERT no eixo da educação, estão as atividades de monitoramento de órgãos públicos, formação de educadores, desenvolvimento de pesquisas, materiais didáticos e a organização do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, idealizado em 2001, que será detalhada no próximo capítulo. Essas ações visavam à diminuição das taxas de evasão escolar, ao estímulo à criação de políticas públicas engajadas com a diversidade e equidade e com a formação e qualificação dos educadores da rede pública de ensino (CALADO, 2013).

Em 1990 o CEERT começou a atuar nas escolas públicas de São Paulo executando oficinas e curso para gestores, professores e alunos sobre a temática “Educação para a cidadania”. Em 1996, como repercussão do projeto “Oportunidades Iguais Para Todos” em Belo Horizonte, foram desenvolvidas oficinas para em torno de 700 educadores no intuito de estes se tornarem agentes multiplicadores (CALADO, 2013).

Em 1997 ocorreu na Southern Education Foundation (SEF) o seminário “Superando o racismo: Brasil, África do Sul e os Estados Unidos do século XXI”, organizado por uma instituição filantrópica que opera nas regiões dos Estados Unidos com maior concentração de comunidade negras (os Estados do Sul) com o objetivo de erradicar a pobreza e a desigualdade pelo viés educacional (CALADO, 2013).

No ano seguinte, o CEERT, com a cooperação do município de São Paulo, criou o “Projeto Interação Racial no Meio Escolar”, que buscava tratar as relações raciais no âmbito escolar, atingindo um público diverso, como as delegacias de ensino, os coordenadores e supervisores pedagógicos. Com a intenção de transformar os projetos político-pedagógicos das instituições, o CEERT realizou uma série de oficinas, palestras, formações com os gestores e diretores a fim de torná-los multiplicadores da temática.

Em 2001, com a criação do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, diversas palestras, seminários e congressos foram realizados como consequência da estruturação do Prêmio. Em 2006, juntamente com a Prefeitura de São Paulo e com a proposta de investigar as dificuldades de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e criar estratégias, foi criado o programa de educação “Trilhas Negras e Indígenas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo”.

Uma parceria com o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), a ONG Ação Educativa, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) e o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero de Belo Horizonte consultou, entre 2005 e 2006, escolas públicas de São Paulo, Salvador e Belo Horizonte para investigar as possibilidades e dificuldades de aplicação da Lei 10.639/03. O resultado dessa pesquisa está na obra de 2007 “Igualdade das Relações Étnico-Raciais na Escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10639/03”. No viés da valorização da formação continuada de educadores, com a parceria do Santander e do Instituto Escola Brasil, foi criado em 2007 o “Programa de Promoção da Igualdade Racial: Comunidade Virtual de Aprendizagem”. Em 2008 houve a expansão desse projeto com o “Programa Escola Brasil”, atingindo gestores e coordenadores pedagógicos (CALADO, 2013).

De uma trajetória que inicia na atuação particular de seus fundadores na militância negra e sindical até o processo de formação da instituição como uma ONG para atuar de modo autônomo, a criação do CEERT foi pautada na aproximação das estratégias e articulações com os movimentos sociais. Uma das principais ações do CEERT no âmbito da educação foi a criação do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, projeto que também parte da articulação dos valores e princípios defendidos pelo movimento negro. Desse modo, é importante compreender como os entrevistados concebem e significam o momento da formação e organização da estrutura do Prêmio, algo que será visto no próximo capítulo.

## **2 A ESTRUTURA DO PRÊMIO EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL**

Desde os anos 2000 diversas práticas foram desenvolvidas para ampliar os parâmetros de aplicação de uma educação antirracista, e cada vez mais a estratégia da premiação é utilizada como fator de motivação e incentivo. O Prêmio Educar para a Igualdade Racial foi pensado em 2001 por meio da parceria do CEERT com o então Banco Real (que viria a se fundir com o Banco Santander em 2008).

A ideia do Prêmio surgiu a partir da defesa da professora Maria Aparecida Bento, que apontava a educação como principal meio de emancipação social do povo negro. Essa concepção defendida por Cida emergiu ainda no século XX nas diversas organizações e associações em defesa da luta do negro. Estas afirmavam a educação como um mecanismo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, direcionando para a inserção do negro nos diferentes espaços (DOMINGUES, 2013).

Desde a década de 1970, militantes do movimento negro brasileiro indicavam a existência de práticas pedagógicas antirracistas exitosas no espaço escolar, mas estas não eram reconhecidas, circulando nos meios acadêmicos e escolares apenas as experiências negativas (CEERT, 2010). Para Cida Bento já existiam práticas que deveriam ser valorizadas pelo Brasil todo. Assim, o Prêmio nasce da necessidade de:

Mapear experiências que estavam acontecendo no Brasil. A gente tinha certeza, tinha um otimismo grande, que tinha gente fazendo coisa legal com as crianças e adolescentes em todo o Brasil e a gente, para mapear, criou o Prêmio Educar para Igualdade Racial (BENTO, 2019, p. 6).

Há na postura de Cida, ao relatar seus objetivos com a idealização do Prêmio, intenções já moldadas pelas lutas do movimento negro até o momento. A necessidade de organização e articulação do povo negro para alcançar suas demandas revela-se nos propósitos de Cida, ao pensar o Prêmio como um modo de evidenciar o que já vinha sendo feito. Nesse sentido, é possível analisar a estruturação do Prêmio na esteira da criatividade negra, como uma política voltada para a educação, mas que tem como objetivo também realizar um esforço de memória para visibilizar as ações desses sujeitos, como professores, e como uma ação direcionada ao rompimento do racismo estrutural.

Shirley Santos (2019) complementa que a professora Cida Bento, na ocasião da criação do Prêmio já atuava na área da educação e das relações raciais e percorria o Brasil todo falando sobre a temática e conhecendo diversas experiências.

O Prêmio é isso, ele nasce também porque a Cida já andava pelo país, falando das relações raciais. E já tinha muitas coisas na área da educação acontecendo. O movimento, o movimento negro, já trazia muitas coisas. E foi um sonho que partiu muito dela. Claro, ela teve outros apoiadores do sonho dela, mas ela falou: *‘olha, eu queria muito saber como que o país está lidando com as relações raciais dentro da sala de aula. Eu queria saber o que os professores estão fazendo’*. E vai nascendo o Prêmio e no fim, foram sete edições. Quinze anos de Prêmio. Daí a gente vai desenvolvendo cada vez mais na área de educação (SANTOS, 2019, p. 13).

O Prêmio tem como finalidade tornar visíveis essas práticas pedagógicas exitosas. Como afirma o catálogo da quarta edição do Prêmio, publicado pelo CEERT:

A maioria dessas práticas eram pouco conhecidas e divulgadas, em que pese sua importância enquanto ações de resistência e luta contra o racismo em ambiente escolar. Faltavam-lhes visibilidade e mapeamento, bem como o reconhecimento público dos educadores (CEERT, 2010, p.14).

O catálogo da quarta edição identifica os principais desígnios do Prêmio, pautados na sensibilização e incentivo aos profissionais da educação e na elaboração de ações para subsidiar e favorecer a inclusão da temática racial e a execução de materiais didáticos e metodologias em sala de aula. As leis basilares da educação, como a LDB e as suas alterações que tratam

especificamente das relações étnico-raciais, também são elencadas para estimularem sua implementação no espaço escolar.

- Sensibilizar, incentivar e subsidiar professores e profissionais da educação para a inclusão da temática racial nos projetos pedagógicos, objetivando concretizar o direito institucional ao pleno desenvolvimento escolar das crianças, dos adolescentes e dos jovens negros, brancos e indígenas e de outros grupos étnicos, e a garantia de igualdade de acesso e permanência na escola;
- Favorecer o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos e paradidáticos que auxiliem o educador a tratar o tema das relações raciais/étnicas em sala de aula;
- Auxiliar e estimular a implementação da LDB, alterada pela Lei 10.639/03 (CEERT, 2010, p. 10).

No processo de criação do Prêmio, Cida indica que foi pesquisada a experiência de outros Prêmios semelhantes que já existiam no Brasil. O Prêmio Educar para a Igualdade Racial, no entanto, tornou-se grande referência para outros prêmios, tendo o recorte racial como segmento central.

Nós fizemos todas as pesquisas possíveis sobre prêmios que haviam no Brasil e fora do Brasil. Como critérios, processos, tipos de premiação. Todos que tinham na época a gente foi visitar, a gente passou provavelmente uns 6 meses buscando conhecer as iniciativas (BENTO, 2019, p. 6).

Shirley (2019) acrescenta a originalidade do Prêmio no âmbito brasileiro, já que a iniciativa é o único prêmio nacional que traz recorte racial. Segundo ela, existem iniciativas semelhantes em âmbitos regionais, mas com menor abrangência, e algumas premiações de órgãos governamentais, por exemplo da SECADI, foram influenciadas pelo Prêmio.

As entrevistas nos fornecem o trabalho da memória concebido pela linguagem de cada um, conformando uma gama de interpretações, longe de serem uma verdade absoluta. As lembranças e experiências testemunhadas pela afirmação de Shirley e Cida sobre a vanguarda do Prêmio tornam ideias e pensamentos uma realidade, uma ação de fixar essa concepção. Esses testemunhos evidenciam um sentido maior em relação ao todo da entrevista, isto é, a cristalização pelo CEERT e seus membros da imagem do prêmio como uma ação original e inédita.

Por algum tempo, nós fomos muito valorizados dentro do MEC. Também porque é o único prêmio nacional. A iniciativa do CEERT, ela é a única no Brasil, com o critério racial. Você vai ter alguma coisa mais regional, mas nacional, com o banco que a gente tem e com o formato que a gente tem de metodologia, ele é nacional. Quando eles querem, às vezes, fazer alguma coisa parecida, eles vêm até nós para entender nossa metodologia. Algum momento, a SEPIR tentou fazer alguma coisa parecida; o MEC tentou fazer, dentro da SECADI. Mas sempre a gente foi referência. Então, por exemplo, o MEC, a SECADI, teve um ano que eles fizeram um prêmio de curtas, que eram videozinhos de celular feitos por adolescentes, e que tratava. Bem interessante, tudo foi inspirado onde? (SANTOS, 2019, p. 21).

Para cruzamentos dessas informações rastreei outras premiações anteriores ao Prêmio e posteriores. Temos a identificação de quatro prêmios antes do Prêmio Educar, dois que tiveram poucas repercussões, o Prêmio Incentivo à Educação Fundamental e o Prêmio Qualidade na Educação Infantil, e dois prêmios consolidados, o Prêmio Itaú-UNICEF e o Prêmio Gestão Escolar.

Em 1995 foi criado o **Prêmio Incentivo à Educação Fundamental** pela Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF), em parceria com a Fundação Bunge e o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED). O prêmio teve pouca divulgação nas mídias on-line. Segundo as poucas informações encontradas este ocorreu até 2004 (BRASIL, 2020)<sup>61</sup>.

Em 1995 o Itaú criou o **Prêmio Itaú-UNICEF** com o desígnio de premiar as ações de organizações conjuntas com escolas públicas. O prêmio teve sua primeira edição em 1995 e a última em 2018, num total de treze edições (BRASIL, 2020).

O Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) criou em 1998 o **Prêmio Gestão Escolar** com o intuito de fortalecer as iniciativas das equipes gestoras escolares. Sua primeira edição foi em 1999 e a sua última em 2017 (BRASIL, 2020).

Em 1999 o MEC criou o **Prêmio Qualidade na Educação Infantil** pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), em parceria com a Fundação Orsa e União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O prêmio possui poucas informações on-line, o que dificultou a pesquisa, mas verificou-se que o Prêmio foi realizado até 2013 (BRASIL, 2020).

O **Prêmio Professores do Brasil** surgiu em 2005 pelo MEC e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), com outras parcerias. O objetivo é premiar experiências bem-sucedidas, criativas e inovadoras, desenvolvidas por professores da educação básica pública. O prêmio, criado em 2005, teve 11 edições, sendo a última em 2018.

O **Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero** é resultado da parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres (ONU Mulheres) e visa fomentar a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e

---

<sup>61</sup> As informações foram retiradas do site do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educador-nota0#:~:text=Educador%20do%20Ano%20%E2%80%93%20O%20grande,Oeste%20do%20Rio%20de%20Janeiro>. Acesso em: 20 fev. 2020.

feminismo, além de promover a participação das mulheres no campo das ciências e das carreiras acadêmicas. O prêmio foi criado em 2006 e teve sua última edição em 2015 (BRASIL, 2020).

O **Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos** é uma iniciativa do Ministério dos Direitos Humanos e do MEC, em Parceria com a Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e o patrocínio da Fundação SM. Criado em 2008, teve três edições. Houve também o Prêmio Internacional de Educação em Direitos Humanos Óscar Arnulfo Romero, realizado entre 2015 e 2019 (BRASIL, 2020).

O **Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças** foi organizado pelo MEC/SECADI, CONSED, UNDIME e MAPFRE em 2011 com foco na promoção de instituições públicas ou privadas voltadas para a cultura da paz, do bem-estar social e do respeito à diversidade. O prêmio reconhece as iniciativas para garantir o direito de todos à educação, incluindo diretores, docentes, alunos ou pais, além de ações ou programas voltados ao direito à educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O prêmio teve três edições, em 2011, 2012 e 2014 (BRASIL, 2020).

O prêmio a que a coordenadora se refere na entrevista é o **Prêmio Curta Histórias**, criado em 2013 pelo MEC (SECAD), em parceria com a Fundação Vale, a Fundação Telefônica, a Associação Casa da Árvore, o SEBRAE e a UNESCO. Cada unidade de ensino inscrevia um vídeo curto, produzido por estudantes e voltado à temática da educação das relações étnico-raciais. O prêmio teve duas edições, sendo a segunda em 2014 (BRASIL, 2020).

Em 2014 foi criado o **Prêmio Educador Nota 10**, um dos maiores prêmios de educação brasileira. Começou a ser idealizado em 1998 pela Fundação Victor Civita, em parceria com a Abril, a Globo e a Fundação Roberto Marinho. O prêmio ainda conta com o apoio da Nova Escola, do Instituto Rodrigo Mendes, da UNICEF e do BDO, além do patrocínio da Fundação Lemann e do SOMOS Educação. Desde 2018, o Prêmio Educador Nota 10 é associado ao Global Teacher Prize, prêmio global de Educação. Sua função é reconhecer e valorizar professores da Educação Infantil ao Ensino Médio e também coordenadores pedagógicos e gestores escolares de escolas públicas e privadas de todo o país. O prêmio já teve 21 edições, sendo a última em 2019 (BRASIL, 2020).

A partir do rastreamento dos prêmios elencados acima, podemos evidenciar que antes do Prêmio Educar já existiam prêmios notáveis no âmbito da educação, inclusive criados pelo MEC com a parceria de instituições privadas. No entanto, dos quatro prêmios listados, apenas dois se consolidaram no espaço educativo. Elencamos sete prêmios criados após o Prêmio pelo CEERT, dos quais destacamos o Prêmio Professor Nota 10 e o Prêmio Professores do Brasil,

que tiveram repercussões abrangentes equivalentes aos resultados do CEERT. Essa localização é substancial para identificar a constelação de outros prêmios que ocorreram simultaneamente ou são anteriores ao do CEERT, informações que corroboram com as interpretações de Cida e Shirley.

## 2.1. A estrutura do Prêmio

A premiação é feita a partir de duas categorias, *Professor* e *Escola*, esta última incluída a partir da quarta edição. Os prêmios são destinados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental I, ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, este acrescentado a partir da segunda edição. Na sétima edição houve mudanças como a inserção da categoria quilombola e de gênero. A realização do prêmio é bienal, contemplando as práticas concretizadas até dois anos antes do edital de inscrição.

A estrutura para colocar o Prêmio em andamento conta primeiramente com a construção de um edital para divulgação e orientação para as inscrições, conforme explicitado pelo testemunho de Billy Malaquias (2019). Conceber o passado não é simplesmente dotá-lo de significado, mas interpretá-lo de modo a negociar significados e produzir novas ações. É por isso que o testemunho de Billy Malaquias (2019) é ao mesmo tempo um resíduo de ação (ao relatar as etapas do Prêmio no passado, por exemplo) e relato de ação, na medida em que documenta as ações de constituição de memória e seleciona os procedimentos necessários para o prêmio, conformando um registro para edições posteriores. A estrutura é descrita em três etapas: construção do edital, orientações de inscrição e divulgação.

O Prêmio, ele sempre foi concebido em etapas. A primeira etapa era uma etapa de elaboração do edital. O edital, ele é concomitante com a elaboração da ficha de inscrição. O edital e a ficha de inscrição, a cada edição, ele era reelaborado porque a edição anterior trazia sempre elementos novos de aprimoramento no material. Então, a gente aprimorava com regularidade por conta disso. (MALAQUIAS, 2019, p. 14)

Shirley descreveu esse processo delineando os marcadores essenciais na construção do edital, que se conectam com os mesmos elementos basilares da educação no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as diretrizes para implementação das relações raciais e o sistema seriado.

A LDB, como um importante eixo de referência, teve sua última versão<sup>62</sup> sancionada em 20 de dezembro de 1996 pela Lei Federal nº 9.394. Esta é uma política pública regulatória,

---

<sup>62</sup> A primeira versão da LDB foi chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 1961 pelo presidente João Goulart, mas foi alterada em 1968 com a chamada Lei da Reforma Universitária e em 1971 com a mudança da Lei 5.692, que modificou o ensino primário e secundário para Ensino

com o propósito de estabelecer as responsabilidades da União, Estado e Municípios e regular os princípios gerais da educação, como organização, finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e outras modalidades<sup>63</sup> (BRASIL, 1996). De acordo com as necessidades e demandas da comunidade escolar, essa lei sofreu alterações significativas, visando cada vez mais proporcionar uma educação de qualidade para a sociedade, isto é, esta também acompanha as mudanças da sociedade civil.

As DCNs citadas por Shirley, previstas pela LDB, são normas legais e obrigatórias que orientam e organizam os planejamentos curriculares e as propostas pedagógicas da educação no Brasil, tanto na educação básica como no ensino superior. As DCNs da educação básica, em sua base, têm como tratativa a equidade de aprendizagem, garantindo elementos básicos nos currículos independentes da rede de ensino (privado, municipal, estadual ou federal). Outra dimensão incorporada no edital são as próprias séries dentro do sistema educacional, compreendendo as diferenças de abordagem que devem ser respeitadas para cada faixa etária.

Depois que você construiu o primeiro edital, aí você vem ajustando-o, mas, de qualquer jeito, ele sempre teve um norte. É considerar as diretrizes curriculares; considerar a LDB; considerar os eixos referentes à educação das relações raciais. Então, o edital, ele sempre teve esse formato, desde o primeiro. A gente sempre respeitou isso, considerando o nível escolar, como que é organizado o sistema educacional? Então, o nosso edital, ele respeita a organização do sistema educacional. E ele vem sendo aprimorado a cada edição. Então: *‘educação infantil, como é que faz?’* A educação infantil é quase que recente no Brasil. Então, educação infantil *não* era educação básica, era parte. Agora, ela é a educação básica. Então, também olhamos para educação infantil, olhamos para educação quilombola, e agora olhamos para a questão do corte de gênero. Então, assim, ele sempre foi atualizado, conforme foi sendo desenvolvido as questões educacionais. Porque de lá para cá, desde quando o Prêmio nasce, teve não sei quantas conferências de educação. (MALAQUIAS, 2019, p. 14)

Outro elemento citado por Shirley como basilar do edital são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Este é um dos vários documentos desmembrados a partir da implementação em 2003 da Lei 10.639/03, que alterou a LDB. As Diretrizes (BRASIL, 2004) reafirmam a educação como um espaço de questionamento dos papéis naturalizados em nossa sociedade, enfatizando que a educação das relações étnico-raciais é um comprometimento de todos.

As ações de constituição da memória da Shirley denotam a importância dessas diretrizes específicas como fundamentais no edital, no entanto estas foram criadas somente em 2003 e

---

de 1º e 2º Grau (BITTECOURT, 2011).

<sup>63</sup> Educação a distância, educação especial, ensino profissionalizante, educação para jovens e adultos e ensino indígena.

2004, após a primeira edição do prêmio. O testemunho de Shirley, longe de ser inverídico, fornece significado em relação à importância dessas normativas dentro do sistema educacional e no decorrer das edições do Prêmio. De mesma forma, é fundamental identificar a circulação de ideias relativas às especificidades da educação das relações étnico-raciais, antes mesmo de estas se tornarem dispositivos legais. É importante destacar que a Lei 10.639/03 é fruto das reivindicações e demandas advindas da sociedade, sobretudo do movimento negro, portanto a menção destas no testemunho de Shirley indica que são ideias que já circulavam e amparavam as perspectivas do CEERT.

Devido à dificuldade de acesso ao acervo físico do CEERT, obtive apenas o edital da última edição. Ele é dividido nos seguintes tópicos: apresentação (processo universal e afirmativo), objetivo geral, quem pode concorrer, Parte 1 (processo universal), critérios de seleção, quantos trabalhos serão selecionados e eleitos, Parte 2 (processo afirmativo), Parte 3 (disposições gerais) e prazos.

O edital inicia informando quem pode concorrer ao Prêmio. Na categoria professor, são permitidos todos os professores que atuam na educação básica e em todas as modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos – EJA –, educação quilombola, educação indígena, ensino técnico e profissionalizante ou ensino a distância). Para a subcategoria de gênero, os concorrentes se repetem. No caso da categoria escola, os concorrentes podem ser gestores de escolas, entre coordenadores e diretores em atividade na educação básica, repetindo as modalidades já descritas (CEERT, 2014).

O edital aponta a necessidade de preencher a ficha de inscrição e que cada participante só poderá inscrever-se em uma categoria. Para comprovar a atuação do professor na educação básica, é exigida a anexação na inscrição da declaração da escola ou o encaminhamento pelo correio (CEERT, 2014).

Depois de lançado o edital, a divulgação em diversas redes e meios de comunicação é a próxima etapa essencial para a construção do Prêmio. O edital, quando aberto, recebe inscrições por cerca de 60 dias, que consistem no preenchimento de uma ficha que pode ser entregue via correio ou on-line. O prazo estabelecido para inscrição da sétima edição do Prêmio, segundo o edital, foi de 3 de novembro de 2014 a 31 de março de 2015 (CEERT, 2014). A divulgação era realizada em diversas regiões do país e foi estruturada concomitantemente a uma formação sobre a temática. Malaquias (2019) narra a particularidade na divulgação do prêmio e do edital aliada a uma formação junto aos professores, algo aconselhado por ele. Isso era visto como um processo essencial, pois contribuía para disseminar os parâmetros de uma educação antirracista, bem como para atentar às políticas na área de educação.

O CEERT é uma instituição que é muito conhecida no Brasil inteiro. Nós estávamos participando ativamente desses debates, dessas discussões da formulação de políticas na área de educação também vinculadas à temática das relações étnico-raciais e, particularmente, andando, caminhando aí com as questões do Plano Nacional de Elaboração das Diretrizes. E aí, eu entendi que talvez fosse interessante, junto com a divulgação do Prêmio, a gente fazer encontros com os educadores das diferentes regiões brasileiras para apresentar (MALAQUIAS, 2019, p. 14).

Ao manipular essas memórias temos de ter a percepção para aquilo que foi dito e vivido, mas também para aquilo que a pessoa queria fazer, projeções e distorções. Essas análises não atestam a veracidade ou a falsidade da fonte oral, mas dizem respeito às peculiaridades e as possibilidade de reflexão desse documento (FERREIRA; AMADO, 1996). As sugestões mencionadas por Billy em outras narrativas aparecem como mudanças fruto do trabalho de um grupo, o CEERT, enquanto Billy traz para si a autoria dessas contribuições.

Então, em várias regiões, o trabalho era esse, era um trabalho de estimular e oferecer parâmetros com os quais a educação estava sendo discutida naquele momento, além das experiências do CEERT num tipo de divulgação que virou divulgação formativa. Então, era uma divulgação conjunta com a formação. Isso foi algo que eu sugeri pra professora Cida Bento e ela achou fantástico e a gente passou a empregar nas divulgações. Então, diferentes lugares do Brasil. Saía uma equipe, que eu coordenava, para diferentes lugares e a partir de um roteiro e de uma preparação prévia. Como o CEERT é uma instituição pequena, pequena no sentido do seu quadro de funcionários, então, nós treinávamos, inclusive, as pessoas da própria instituição para que elas pudessem fazer parte em alguns momentos dessa divulgação formativa (MALAQUIAS, 2019, p. 14).

Independentemente da autoria da proposição de uma divulgação formativa, este é um fato mencionado por outros entrevistados. Gisele dos Anjos Santos (2019) também ressalta a importância dos processos formativos aliados à divulgação em todas as regiões do país.

Acho que é um ponto bem importante dizer que o prêmio, para além desse processo de lançamento do edital e divulgação, a gente sempre primou por uma questão de divulgação associada a processos formativos. Tanto na última edição, que eu participei diretamente, como nas anteriores, isso sempre ocorreu de tentar levar a divulgação e fazer formações. Então, na 7ª edição aconteceu nas 5 regiões do país, o Billy foi para o Norte, eu fui para o Nordeste, enfim, passar por diferentes lugares. E no momento de fazer o lançamento, conciliado em outros eventos, atividades diretamente para isso, tinha ali o momento de você explicar o que você estava querendo dizer com isso. No caso específico da particularidade da inclusão de gênero, da questão quilombola e falar da Lei 10.639 e a necessidade de valorização disso, então aquela oportunidade também é de você dar um *start* para aquele educador, para aquele professor que nunca parou pra pensar nisso e que talvez não possa concorrer nessa edição que você está divulgando, mas pode concorrer na próxima (SANTOS, 2019, p. 7).

Os testemunhos de Billy Malaquias e Giselle Anjos significam e ampliam a divulgação formativa, como uma estratégia singular e fundamental para o alcance das finalidades do prêmio. Nesse aspecto, se no início do relato de Cida a idealização do prêmio advém da intenção de mapear e reconhecer as práticas exitosas, os relatos posteriores conformam o prêmio como

uma ação capaz de formar, divulgar conhecimento, qualificar a educação, para além de reconhecer as práticas. Nesse segmento, vemos o prêmio como uma ação constituída a partir de várias mãos e ideais que juntos e conectados indicam o contorno deste. É na formação desse grupo que temos também o exercício dos professores e pesquisadores parceiros do CEERT e avaliadores do prêmio, os pareceristas.

## **2.2. Os pareceristas e os pareceres**

O CEERT é uma instituição que funciona a partir da atuação dos seus pesquisadores, consultores e, no caso do Prêmio, pareceristas. O perfil e a imagem do Prêmio e das práticas premiadas são constituídas com base nas perspectivas desses pareceristas. Portanto, compreender e rastrear quem são esses pareceristas, suas perspectivas, valores e percursos profissionais são ações substanciais para apreender as justificativas para determinadas práticas serem consideradas de referências e integrarem o acervo do CEERT.

### *2.2.1. Quem são os pareceristas: o que dizem os entrevistados*

Após o processo de inscrição, a primeira etapa é averiguar se as inscrições atendem às exigências cadastrais do edital. Após isso estas são avaliadas por especialistas de todo o Brasil ou com larga experiência na temática. Estes, também chamados de consultores, elaboram pareceres com comentários e orientações, de modo a classificar as práticas finalistas que melhor se adequam aos critérios relativos às relações raciais e a intersecção destas com as diferentes áreas do conhecimento.

Ressalta-se que há um júri inicial que selecionará os finalistas. Feito isso, os inscritos são comunicados e é solicitado o envio de materiais complementares, como vídeos, imagens, produções e diários de bordo. Esse material é analisado pelo júri final de pareceristas (CEERT, 2014). Ainda que exista um edital com critérios e orientações a serem seguidas pelos avaliadores para a execução do seu parecer, suas análises e escolhas estão intrinsicamente atreladas a sua trajetória de formação. Nesse sentido, é essencial conhecermos as características desses profissionais do CEERT. Cida Bento (2019), quando questionada sobre como era feita a seleção dos pareceristas, afirmou que estes eram:

Preferencialmente negros, que tenham história acadêmica e orgânica com o movimento negro. Preferencialmente que não sejam pesquisadores só, mas que sejam pessoas que tenham relação ou que tenham história com o movimento negro, uma relação orgânica com o movimento negro (BENTO, 2019, p. 6).

Shirley complementa a posição de Cida.

A gente escolhe mestres e doutores; a gente escolhe todos os mestres e doutores, que

tem um corte racial. Também a gente considera que nível de ensino que esse mestre/doutor atua. A gente considera a região (porque é do país inteiro). Então, alguém de São Paulo nunca vai ver prática de São Paulo; alguém de Belo Horizonte nunca vai ver né? (SANTOS, 2019, p. 12).

A memória, longe de ser apenas um sistema de armazenamento, é algo dinâmico, moldado e condicionado a partir do presente e constantemente modificado a partir de gerações marcadas por experiências no tempo. A partir das afirmações de Cida e Shirley, é possível desenhar o registro de um posicionamento particular do CEERT na seleção de seus consultores parceiros, isto é, uma perspectiva estratégica que inclui o que podemos denominar de ativistas orgânicos. Como coloca Beatriz Sarlo (1997, p. 42), quando trabalhamos com a memória, “não se trata de afirmar apenas isso foi feito, mas istô pôde (e pode) ser feito”. Nesse aspecto, Cida e Shirley, a partir das demandas que emergiram na ocasião da entrevista, deixam como marca um posicionamento da ONG sobre seus consultores. Isso não quer dizer que essa orientação foi seguida em toda a trajetória do CEERT e do Prêmio, mas esse é o posicionamento e a imagem que devem ser alicerçados para o presente e para o futuro.

Os consultores, na visão de ambas, devem possuir formação acadêmica, mas ao mesmo tempo estar conectado com a trajetória da militância, constituindo dessa maneira seus pensamentos atrelados às demandas, valores e ideias de determinados grupos sociais. A formação acadêmica e científica deve estar acompanhada das relações com o movimento negro. Outra estratégia é a escolha de consultores negros, desde que estes tenham as demais características requisitadas.

Waldete Tristão, uma das pareceristas do Prêmio que atuou desde a segunda edição, apresenta suas considerações a partir de suas lembranças como parecerista, isto é, ocupando um espaço distinto das entrevistadas anteriores. No entanto, corrobora a visão destas. Waldete (2019) evidencia que se tornou parecerista devido a sua especialidade em tratar das questões relacionadas à Educação Infantil, e os principais requisitos do CEERT seriam também a formação acadêmica, profissional e a atuação em movimentos sociais.

Eu tenho certeza que, no primeiro momento, até pra que tenha aquela legitimidade, reconhecimento, a grande maioria dos pareceristas que eu conheço, eles são pessoas que são ligadas à universidade e, conseqüentemente, ao movimento negro, de alguma maneira. Eu tenho a impressão, olhando pras pessoas que eu conheço que são pareceristas, eu posso até quase que afirmar isso, que são pessoas que têm uma formação, que têm especificidade, têm expertise naquela determinada modalidade de ensino, que, por exemplo, eu sou uma pessoa que tem expertise na Educação Infantil. Então, eu não tenho dúvida que eu sou chamada como parecerista pra atuar nessa modalidade de ensino pra olhar especificamente as práticas de professores ou de gestores da Educação Infantil. Então, imagino que o CEERT leve em consideração a atividade profissional, a atividade acadêmica, a formação e também a questão do movimento social (Waldete Tristão, entrevista oral, 2019, p. 5).

Os entrevistados apontam um perfil dos pareceristas do Prêmio: de modo geral todos mencionam o caráter profissional, a formação acadêmica e a militância destes. Frente às descrições elaboradas acima, é fundamental detalharmos o perfil dos pareceristas a partir dos catálogos das edições do Prêmio. No catálogo da segunda e da quarta edição há a listagem dos nomes dos pareceristas, por isso no próximo tópico vamos destacar a formação de alguns deles.

### *2.2.2. Quem são os pareceristas: o que dizem os catálogos do Prêmio*

No catálogo da segunda edição do Prêmio, o júri final dos pareceristas foi formado por membros das instituições parceiras do CEERT, como UNICEF, Fundação Ashoka, SECAD – MEC, Fundação Abrinq, Fundação Carlos Chagas, Cenpec, Instituto Avisa Lá e Banco Real. No catálogo da terceira edição aparece o nome de cada parecerista; são eles:

**Alex Rats**<sup>64</sup>, Ana Bene, **Antonio Carlos Malachias (Billy)**, **Azoilda Loretto**, Bartolina Ramalho Catalante, Cisele Ortiz, **Henrique Cunha**, Iara Rosa.

**Jeruse Romão**, Katsue Hamada, Lauro Cornélio da Rocha, Lucia Álvares, **Lucimar Dias**, Lúcio André, Luis Donizete Grupioni, Maria das Graças Gonçalves, Patrícia Santana, **Paulo Vinicius Baptista da Silva**, Rafael Sanzio, Rosangela Araújo (Janja), Silvana Augusto, Socorro Guterres, Vera Olinda, Vilma Reis, **Waldete Tristão**, Zélia Amador.

#### **Júri Final da 3ª edição do Prêmio “Educar para a Igualdade Racial”**

##### **Educação Infantil**

Cisele Ortiz – Instituto Avisa Lá, Iris Russo – G1 / Editoria de vestibular/educação, **Lucimar Dias** – Bolsista IFP, Patrícia Viegas – Banco ABN Amro Real, **Rita de Cássia Freitas Coelho** – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, Silvio Kaloustian - Unicef, Ensino Fundamental I, Ana Lúcia Magalhães - Banco ABN Amro Real, Leandro Feitosa Andrade – Fundação Carlos Chagas / Programa Bolsa, Maria do Carmo Krehan – Fundação Abrinq, Marilândia Frazão – Coordenação Nacional de Entidades Negras, Rosangela Malachias – Grupo Mídia, Etnia, Educação e Comunicação, Yara Brandão – Cenpec

##### **Ensino Fundamental II**

**Denise Pellegrini** – Revista Nova Escola, Jairo Ribas – Banco ABN Amro Real, Laura Oltramare – Banco ABN Amro Real, Marly de Jesus Silveira – SPO / Mec, Rachel de Oliveira – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

##### **Ensino Médio**

Antonio Carlos Malachias (Billy), Eloá Kátia Coelho – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Maria Clara Machado Pinheiro – Fundação Ashoka e **Suelaine Carneiro** – Ação Educativa (CEERT, 2006-2007, p. 13, grifo nosso).

Desses pareceristas elencados acima, destaquei aqueles que possuem um reconhecimento tanto regional como nacional e se constituem como referências no âmbito acadêmico, no que diz respeito aos debates sobre as relações étnico-raciais, populações africanas e afro-brasileiras, combate ao racismo e as conexões com o campo da educação, como:

<sup>64</sup> Os nomes em negrito são referências nacionais no tratamento da temática.

Alex Ratts<sup>65</sup>, Azoilda Loretto da Trindade<sup>66</sup>, Henrique Cunha<sup>67</sup>, Jeruse Maria Romão<sup>68</sup>, Lucimar Rosa Dias<sup>69</sup>, Paulo Vinicius Baptista da Silva<sup>70</sup>, Rita de Cássia Freitas Coelho<sup>71</sup> e Suelaine Carneiro<sup>72</sup>. Observa-se que esses nomes de reconhecimento nacional se repetem em outras edições do Prêmio e também atuam em outras esferas dentro do CEERT, como é o caso

---

<sup>65</sup> Alex Ratts é graduado em Arquitetura e Urbanismo (UFC), mestre em geografia (USP) e doutor em antropologia social (USP). É professor na Universidade Federal do Ceará (UFC), coordena o Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás (LaGENTE/IESA/UFG). Participa da Rede Espaço e Diferença (RED) e da Rede de Estudos de Geografia, Gênero e Sexualidades Ibero Latino-Americana (REGGSILA). Sua principal área de pesquisa é voltada para as identidades culturais, étnicas, raciais, de gênero e sexuais. Além de ativista do movimento negro, Alex Ratts é autor da obra “Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.

<sup>66</sup> Azoilda Loretto da Trindade, falecida em setembro de 2015, foi uma importante referência na luta por uma educação antirracista no Brasil. Publicou dois livros e diversos estudos nas áreas de relações raciais e educação, resultado da sua participação na agenda do movimento negro. Em 2004, atuou como coordenadora pedagógica do projeto “A Cor da Cultura”, criado em parceria com o Canal Futura. Azoilda possuía doutorado em Comunicação e Cultura (UFRJ), mestrado em Educação (FGV), graduação em Pedagogia pelo Instituto Isabel e graduação em Psicologia pela Universidade Gama Filho. Trabalhou como supervisora educacional da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, como professora da Universidade Estácio de Sá e do Conservatório Brasileiro de Música.

<sup>67</sup> Henrique Cunha é um conhecido ativista do movimento negro. Possui graduação em Engenharia Elétrica (USP), graduação em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestrado em Dea de História – Université de Nancy-França, e doutoramento em Engenharia Elétrica pelo Instituto Politécnico de Lorraine. Realizou Pós-doutoramento na Universidade Técnica de Berlin. Foi professor da Universidade de São Paulo e atualmente é professor titular da Universidade Federal do Ceará. Pesquisa e leciona na área de Educação, com base na teoria da complexidade sistêmica e da transdisciplinaridade, ênfase em Bairros Negros e Territórios negros, História e Urbanismo Africano.

<sup>68</sup> Jeruse Maria Romão é graduada em pedagogia (UDESC) e mestre em educação (UFSC). Atua na formação de professores da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e é membro titular da Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados aos Afrodescendentes – CADARA, representando o Conselho Nacional à Discriminação/CNCD. Jeruse é uma personalidade atuante desde o início do movimento negro em Santa Catarina, sendo reconhecida por seu ativismo.

<sup>69</sup> Lucimar Rosa Dias possui graduação (UFSM) em pedagogia e tem doutorado, pós-doutorado e mestrado em educação. Atua com professora da UFPR na Linha Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdades Sociais. Sua especialidade é na área da Educação das relações étnico-raciais (ERER), com foco na formação de professores e na Educação Infantil. Já foi coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPR (2014-2019), vice-coordenadora do GT 21 – Educação e Relações Étnico-Racial da ANPED (2017-2019), atualmente coordena o ErêYá – Grupo de Estudos, Pesquisas e Ensino em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

<sup>70</sup> Paulo Vinicius Baptista da Silva possui graduação em Psicologia (UFPR), mestrado em Educação (UFPR), doutorado em Psicologia Social (PUC-SP) e pós-doutorado em Análise Crítica do Discurso na Universidade Pompeu Fabra. Atua em projetos de pesquisa de escala nacional, regional e internacional direcionados as relações étnico raciais. Já foi coordenador do GT Educação e Relações Raciais da ANPED, vice-coordenador do mesmo GT representante da Região Sul na Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Faz parte do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFPR).

<sup>71</sup> Rita de Cássia Freitas Coelho, graduada em Ciências Sociais (UFMG), tem como foco de trabalho a implementação de políticas de Educação Infantil. Já atuou como consultora da UNESCO e do UNICEF e foi coordenadora-geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) de 2007 até 2016. Ela atuou nos debates na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 2016 Rita foi exonerada do cargo, o que levou diversos intelectuais e institutos empenhados com diversidade racial e combate ao racismo a se manifestar contrários a essa ação, já que esta foi essencial para as políticas públicas.

<sup>72</sup> Suelaine Carneiro é graduada em Sociologia e mestre em educação. É coordenadora da área de educação do Geledés Instituto da Mulher Negra, um importante instituto vinculado à luta das mulheres negras, fundado por outra personalidade reconhecida, sua irmã Sueli Carneiro. Foi assessora da Relatoria Nacional do Direito Humano à Educação e integrante da ONG Ação Educativa. Seu foco de atuação é na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: relações raciais, gênero, direitos humanos, educação, educação popular, feminismo, desigualdades e violência racial.

do Antonio Carlos Malaquias e Waldete Tristão, que passaram a compôr também a equipe de estruturação do prêmio. O perfil e a biografia dos nomes em destaque configuram um grupo de importante atuação profissional em diferentes regiões do Brasil e em ambientes universitários, grupos de pesquisa, na educação básica e também em instituições e órgãos específicos para tratar da temática racial. É notável também a participação de instituições voltadas para a educação, como a Fundação Carlos Chagas, Ação Educativa e Revista Nova Escola. Dessa forma, percebe-se uma ampla rede de parcerias formadas a partir da execução do Prêmio e do CEERT, o que contribui até mesmo para uma maior visibilidade.

No catálogo da quarta edição os pareceristas foram:

Equipe de pareceristas: Ana Benedita Guedes-Instituto Avisalá, Ana Lúcia da Silva Sena – Profª de Educação Infantil, Ana Pinheiro da Silva – Profª da Rede Municipal da Educação de São Paulo, Andrea Maria de Lima – Profª da Rede Municipal da Educação de São Paulo, Bartolina Ramalho Catanante – Docente da UEMS, Círena Calixto da Silva – Coordenadora Pedagógica na Rede Pública de Educação de São Paulo-SP, Císele Ortiz – Instituto Avisalá, Daniel Monteiro Costa – Diretor Presidente do Instituto Indígena Brasileiro Para Propriedade Intelectual, Elisabeth Oliveira Dias – Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino, Glória Edna Callender – Gestora na Rede Municipal da Educação de São Paulo, Iara Rosa – Secretária Municipal da Educação de São Paulo, Iêda Leal de Souza – Coordenadora Pedagógica, Ione da Silva Jovino – Docente da UEPG, Júlia Rosemberg – i. Social – Soluções em Inclusão Social

Kiusam Regina de Oliveira – Profª de Educação Especial e Coordenadora do Programa Diversidade, Lauro Cornélio da Rocha – Coordenadoria Municipal da Educação, Luis Donisete Benzi Grupioni – IEPÉ – Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena, Maria Aparecida da Silva – Pesquisadora em Educação, Maria de Fátima de Castro e Silva – Profª de História nas Redes de Educação Municipal e Estadual, Maria Margarete dos Santos – Secretária de Estado da Educação de São Paulo, Marilândia Frazão de Espinosa – Secretária Municipal da Educação de Osasco, Marly de Jesus Silveira – Docente da UFG, Nilda da Silva Pereira – Pesquisadora em Educação, Patrícia Maria de Souza Santana – Secretária Municipal da Educação de Belo Horizonte, Paulo Vinicius Baptista da Silva – Docente da UFPR, Rosana de Souza-Secretária Municipal de Educação de São Paulo, Silvana de Oliveira Augusto-Instituto Avisalá, Silvany Euclênio Silva – Profª, Historiadora, Ativista do Movimento Negro, Waldete Tristão Farias Oliveira -Centro de Educação Infantil Panamericano.

Júri Final/Categoria Professor/Educação Infantil

Ana Lúcia de Souza – Ação Educativa, Eloísa Martins – Santander, Patrícia Maria de Souza Santana – Secretária Municipal da Educação de Belo Horizonte, Regina Lúcia Couto de Melo – UNESCO

Fundamental I

Karine Bueno – Banco Santander, Kimy Tsukamoto – Ashoka, Suelaine Carneiro-Geledés, Yara Brandão – CENPEC

Categoria Escola/Educação Infantil

Ismênia Correa Pires – Banco Santander, Marilândia Frazão Espinosa – Secretária Municipal da Educação de Osasco, Rosana de Souza – Secretária Municipal da Educação de São Paulo, Stela Oliveira – MEC/SEB/COEDI

Fundamental I

Fernanda Cury – Instituto Paulo Montenegro, Giovanny Harvey – SEPPIR, Leonor Franco Araújo – SECAD (CEERT, 2007-2008, p. 21, grifo nosso).

A partir dos nomes listados é possível verificar as instituições parceiras do CEERT. Apesar de muitas não efetivarem o apoio financeiro, constituíram parcerias por meio das consultorias e pareceristas, como Instituto Avisalá, i. Social – Soluções em Inclusão Social, Gelédes, SECAD e SEPPIR, UNESCO e Santander, este último apoiador inclusive financeiro do Prêmio desde sua idealização.

Há outra característica identificada nos catálogos que não é mencionada pelas entrevistadas, mas permeia a lógica da estrutura do prêmio: o fato de muitos dos pareceristas fazerem parte das instituições que financiam o prêmio. O não destaque dado a essa informação denota a seleção e enquadramento dos trabalhos de constituição de memória; no contexto da entrevista essa interpretação não foi listada como fundamental aos olhos das testemunhas.

O Instituto Avisalá, ONG criada em 1986, tem a função de garantir uma educação de qualidade para as crianças por meio da formação continuada de professores. A i. Social é uma consultoria direcionada na inclusão social e econômica de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. O Gelédes Instituto da Mulher negra é uma importante iniciativa e uma das primeiras organizações de mulheres negras. SECAD e SEPPIR são órgãos vinculados ao MEC, que a partir de 2016 começaram a ser extintos. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em 1945, também é uma importante referência nas áreas de Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação.

A partir dos nomes e instituições elencadas tanto no catálogo da terceira como da quarta edição, somados às descrições das entrevistas, é fundamental traçar um perfil dos pareceristas do Prêmio. Verificamos a repetição de alguns nomes que são inclusive referências no Brasil na temática antirracista, de diversidades ou nos estudos africanos e afrodiaspóricos. Algumas pessoas são vinculadas a grupos acadêmicos no âmbito universitário, como os NEABs e a Associação Nacional de Pesquisadores Negros (ABPN), que dialogam com o movimento negro e outros são vinculados a coletivos do movimento negro, como o Gelédes. Muitos intelectuais fazem parte de ONGs que, mesmo não tendo o foco na categoria de raça, apresentam preocupações semelhantes ao CEERT, sobretudo no que diz respeito à educação e políticas públicas, como o Instituto Avisalá e o i.Social. Para além disso, é notável a preocupação do CEERT em selecionar pareceristas que estejam no chamado “chão da escola” ou na gestão da escola, isto é, profissionais engajados na educação e que atuam diretamente executando as práticas no dia a dia da escola, professores da rede pública municipal e estadual e atuantes na gestão, seja de secretarias, seja do MEC.

Nesse sentido, há uma preocupação em ter profissionais de cada segmento da sociedade envolvido na educação ou na luta antirracista, atuantes na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e ensino universitário, sejam eles pesquisadores, docentes ou gestores e formadores, assim como ativistas de movimentos sociais. Nesse panorama, é notável que a grande maioria dos consultores se autodeclarem negros, porém existe também consultores de outras identidades, ressaltando a diversidade dentro do CEERT e o compromisso de todos nessa luta.

### *2.2.3. A atuação dos pareceristas: os critérios de avaliação*

Selecionado o banco de parecerista, o próximo passo é o recebimento do material a ser avaliado e a avaliação a partir dos critérios definidos. Malaquias (2019) relata esses procedimentos, que iniciam com a elaboração de um questionário respondido pelos professores e depois enviado aos pareceristas. A materialidade desses documentos é descrita por Malaquias (2019), que ressalta que estes eram todos arquivos de papel.

A oralidade, entre gestos e entusiasmos, notada no momento da entrevista, não aparece nas transcrições escritas, mas Malaquias (2019) narra esse momento do recebimento dos materiais com grande empolgação, como se congelasse em sua memória a expectativa por conhecer as práticas. Seu testemunho ao tratar do tema deixa transparecer as ressignificações da experiência, transmitindo não apenas o conteúdo, mas também suas subjetividades, silêncios e momentos de euforia.

O CEERT elabora um questionário, os professores respondem, naquele momento, as pessoas respondiam os questionários e enviavam as práticas. Você recebia os arquivos, mas a maioria do material chegava por papel. Eu recebia esse material em casa. O CEERT tinha estabelecido uma planilha, em que você colocava a sua avaliação em relação à prática: se a prática atendia, o que o CEERT entendia, o que o movimento entendia, ser uma boa prática e aí você atribuía uma nota; uma aferição, que ia de 1 a 5. E aí, havia uma classificação: *‘muito boa; boa; tal...’* E, dentro dessa classificação, você colocava uma avaliação de 1 a 5. Naquele primeiro momento, eu li práticas, algumas práticas legais, outras nem tanto, mas isso foi acho que a 1ª edição (MALAQUIAS, 2019, p. 5).

Para a avaliação das práticas, os pareceres foram pensados a partir de critérios. O edital da sétima edição elenca como critério para categoria professor os seguintes itens: pertinência e coerência da temática da diversidade étnico-racial; adaptação da linguagem a cada etapa escolar; coerência entre o tema, áreas de conhecimento e o universo da escola e da comunidade; suporte pedagógico adequado; envolvimento dos estudantes e da comunidade; evidência dos materiais e recursos usados; caráter inovador e multiplicador da prática; referência à Lei 10.639/03 e 11.645/08; envolvimento dos docentes, discentes, direção e coordenação; duração da prática e por fim a execução de uma abordagem interdisciplinar.

As informações contidas no edital reafirmam as lembranças da professora Cida Bento (2019), que salienta aspectos como a multidisciplinariedade da prática, o envolvimento da comunidade escolar, o respeito às normativas e os registros. Uma boa prática, segundo seu testemunho, seria aquela que traga registros a serem incluídos no acervo, que mobilize elementos da LDB, envolvendo diversas áreas do conhecimento e disciplinas, e sobretudo envolva a comunidade, pais e familiares.

Caracterizam boas práticas, desde você pensar em ter registro, que envolva escrita, que envolva conhecimentos considerados fundamentais da LDB ou nas normativas, que sejam multidisciplinares, que envolva a comunidade. Os pais, a presença dos pais. Que não deixe de fora a criança branca, porque ela é alvo do nosso trabalho tanto quanto a criança negra, embora sejam diferentes, mas tem muito que a criança branca precisa aprender. E desde sempre valorizar o olhar do CEERT sobre o que era importante. Então isso nós aprendemos com Fulvia Rosenberg, [...] e ela sempre dizia que a gente tinha que valorizar o olhar que a gente foi apurando ao longo do tempo (BENTO, 2019, p. 6).

Cida (2019), em seu testemunho, atribui importância de a prática ser voltada tanto para uma criança branca como para uma negra. Dessa forma, ela retoma aspectos fundamentais de defesa das narrativas do movimento negro, para o qual a reeducação das relações étnico-raciais devem ser um comprometimento de todos, tanto brancos como negros, como afirma Djamila Ribeiro (2020).

Billy Malaquias (2019) complementa o que seriam essas boas práticas, notabilizando a experiência de aprendizagem contínua em sala de aula. Assim, para ele as boas práticas são aquelas que estão sempre em renovação, aperfeiçoamento e que têm continuidade. Uma boa prática seria inicialmente aquela que não contribui para a reprodução do preconceito e da discriminação. Depois de avaliados esses elementos, Billy (2019) relata que o próximo passo era verificar como essas práticas se destacavam como práticas inovadoras e possíveis de serem aplicadas em outros contextos escolares e a longo prazo.

A experiência de sala de aula, a atividade boa é sempre a outra que você vai fazer, nunca a que você está fazendo. Porque essa que você está fazendo agora, ela pode ser aprimorada quando você repetir. Mas a gente passou a olhar, entre outras coisas, aquilo que não reincidia em discriminação e preconceito. Porque, muitas vezes, o professor tem boa vontade, mas boa vontade é insuficiente para realizar uma boa prática. Então, muitas vezes, a boa vontade reproduz preconceito. Essas práticas, que já estavam distantes da reprodução do preconceito, já eram práticas consideradas boas! A partir daí, aquelas que se constituíram em práticas inovadoras; em práticas com capacidade de serem replicadas em outros lugares além daquela escola; práticas que tivessem um longo alcance; que pudessem ser desenvolvidas por um longo tempo e produzissem resultados a curto prazo; práticas, já mais nos últimos momentos, práticas que pudessem ser medidas do ponto de vista da melhora da proficiência dos estudantes (MALAQUIAS, 2019, p. 7).

Waldete (2019), neste mesmo pensamento, aponta que, no roteiro de avaliação que eles deveriam seguir, um dos critérios era o potencial de uma prática pedagógica ser continuada ou

ser refeita em outros momentos, com o intuito de não ser uma prática isolada, mas acessível a outros professores.

Havia sim um roteiro, um roteiro do que observar, e uma das questões mais importantes para nós era o potencial de replicabilidade, que era o potencial de que essa prática acontecesse nos próximos anos. Então a gente considerava a adequação do material, adequação da proposta, os objetivos (TRISTÃO, 2019, p. 6).

A não reprodução do preconceito era a base de uma prática exitosa. A partir disso ela deveria ser inovadora e ter boa capacidade de ser aplicada em outros momentos e locais, isto é, ela deveria ser replicada e continuada. O impacto com a comunidade e com o entorno da escola, seja o entorno regional, local ou periférico, era também um critério.

Esse é um dos critérios: era saber o quanto que a escola impacta no seu entorno. Esse seu entorno nas mais diferentes escalas: o entorno da escola periférica ou o entorno de uma prática desenvolvida numa comunidade quilombola, por exemplo. Antes mesmo da premiação quilombola, havia experiências dessas localidades, ou que tematizavam essa localidade, que tinha um impacto bastante ampliado. Então, esse impacto sobre a comunidade era um dos critérios de boa avaliação das práticas. Se a prática, por exemplo, mudava as relações interpessoais em diferentes níveis no interior da escola (MALAQUIAS, 2019, p. 8).

O diálogo com os movimentos sociais será evidenciado como um critério avaliativo pontual a ser notado nas práticas. Avalia-se o envolvimento do movimento social em torno da escola, seja no município, seja no contexto particular em que a escola está localizada. Giselle (2019) relata que uma das questões incluídas no roteiro avaliativo era a ligação da prática pedagógica com o movimento social da região. Esse critério era considerado, diante da frequência de práticas realizadas no espaço escolar de modo isolado e sem conexão com a comunidade ou com as demandas em seu entorno.

Uma das perguntas no processo de avaliação é essa: qual a ligação da prática pedagógica com o movimento social do município, do contexto ali de inserção. Porque para gente é importante saber se tem essa troca, se tem essa possibilidade de diálogo, que eu acho que só tende a fortalecer. Iniciativas para que elas não se mantenham isoladas, porque um dos grandes problemas da educação muitas vezes é esse, né?! [...] às vezes tem iniciativas que são muito positivas, mas que ficam ali fechadas, encerradas dentro do muro da escola. A educação, ela precisa ser compreendida dentro de uma perspectiva mais ampla. (SANTOS, 2019, p. 16).

Com os pareceres as práticas eram ranqueadas e às melhores era solicitado o envio de materiais complementares para melhor apreender a experiência pedagógica, como fotos, vídeos, atividades e questionários. Esse material é utilizado para a avaliação composta pelo júri final, que indica os ganhadores de cada categoria, primeiro, segundo e terceiro lugares, resultando ao todo em nove ganhadores.

A partir dos critérios elencados acima, tanto do ponto de vista dos entrevistados como do edital, percebe-se a construção de critérios objetivos de avaliação e outros que permeiam

esses critérios, isto é, que fazem parte da avaliação apesar de não serem especificados no edital de modo evidente. **Nos critérios definidos temos a relevância dos seguintes pontos:**

- A possibilidade de aquela prática ser feita em outros momentos e contextos, isto é, o potencial replicador da prática. A prática não poderia ser algo surpreendente, que só pudesse ser feito em determinadas condições.
- A prática deve ter um alcance ampliado e ao longo prazo, ou seja, não deve ser uma ação isolada de uma prática de apenas um ou dois dias. Porém, seus resultados devem ser observados ao curto prazo.
- A prática deve envolver e impactar a comunidade ao seu entorno, não se restringindo ao envolvimento somente da escola. Nesse ponto, mesmo que sem ser determinado no edital, é notada uma importância do diálogo com os movimentos sociais presentes na comunidade, como colocado por Giselle Santos (2019).
- A adequação da prática e do material usado às normas da LDB, Lei 10.639/03, Lei 11.645/08 e as diretrizes da educação quilombola.
- Adequação às especificidades pedagógicas e à faixa etária de cada turma.
- Abordagem interdisciplinar e multidisciplinar.
- Caráter original e inovador da prática.

Percebe-se, ao longo das edições e a partir da chamada divulgação formativa, que esses critérios funcionavam como uma fórmula de incentivo, para estimular os professores, a escola e os gestores a buscar o cumprimento do edital e cada vez mais produzir no cotidiano práticas mais próximas daquelas solicitadas e do que era compreendido pelo CEERT como práticas exitosas.

### **2.3. As mudanças no Prêmio**

Desde sua concepção em 2001 até a sétima edição em 2015, que foi a última até o momento, o Prêmio passou por diversas mudanças de cunho estrutural. Estas muitas vezes foram repercussões e experimentos do próprio Prêmio, resultado de ampliações do Prêmio ou das legislações educacionais inseridas nesse contexto, como o caso da Lei 10.639/03. Conforme Malaquias (2019), as alterações ocorriam primeiro entre a coordenação, depois no corpo do edital e posteriormente nas práticas em si. A primeira edição, executada antes da Lei 10.639/03, reflete a preocupação de diferentes ativistas negros envolvidos na área da educação e sobretudo impactados pelas suas próprias experiências de discriminação no espaço escolar.

As mudanças foram feitas, exatamente, no edital. Porque a 1ª edição do CEERT é anterior à lei 10.639. Então, o que havia era uma ideia de vários ativistas negros, que sempre tiveram na educação, numa área de atuação e de preocupação, uma área de atenção, uma vez que as primeiras experiências, ou aquelas que são mais contínuas, mais frequentemente repetidas de discriminação ocorrem em ambiente escolar, havia essa avaliação. Então, a própria experiência da instituição fazia com que o diálogo com outras pessoas pudesse criar os critérios de avaliação. (MALAQUIAS, 2019, p. 6)

Para Billy (2019), os primeiros critérios de avaliação e a estrutura inicial do prêmio partiram dessa experiência do CEERT e da atenção dos ativistas para a área da educação, o que depois passou a ser aperfeiçoado e modificado. Entre essas mudanças, a primeira foi a inclusão da modalidade de Ensino Médio – até então o Prêmio só incluía Educação Infantil e Ensino Fundamental. A segunda mudança foi a inclusão da categoria *escola*, a terceira e quarta foi a inclusão da categoria *educação quilombola e de gênero*.

### 2.3.1. Inclusão da modalidade Ensino Médio

A primeira mudança enunciada foi em 2006, na terceira edição com a inclusão da modalidade de Ensino Médio, já que antes era apenas para Educação Infantil e Ensino Fundamental. É nesse momento que o professor Billy Malaquias se insere dentro da coordenação do prêmio.

Na 3ª edição, o CEERT incluiu o Ensino Médio, que não fazia parte. E a inclusão do Ensino Médio implicou numa reestruturação do Prêmio, porque a princípio, ele era Infantil e Fundamental. E é exatamente nesse momento de reestruturação que eu chego para dividir uma coordenação com a Júlia Rosenberg, filha da professora Flávia Rosenberg. (MALAQUIAS, 2019, p. 6)

A mudança exigirá do CEERT uma nova organização e reformulação do Prêmio e de uma coordenação específica para pensar essas questões, pois todo o processo de avaliação com a inclusão dessa nova modalidade seria distinto. É na ocasião da terceira edição, que Malaquias (2019) pontua um salto qualitativo nas práticas, devido a esse aperfeiçoamento da estrutura do Prêmio, o aumento no número de inscritos e um aprimoramento no edital e na ficha de inscrição. Malaquias (2019) aponta esse momento como um ponto de consolidação do prêmio na área da educação, inclusive impactando nas práticas cotidianas dos professores, que passam a criar suas práticas em sala de aula, já vislumbrando os critérios avaliativos do Prêmio e o edital. Nesse aspecto, é fundamental destacar essa dimensão sublinhada por Malaquias (2019) como uma das funções e contribuições do prêmio para a construção de uma sociedade antirracista, na medida em que este passa a estimular os professores a criar práticas e a buscar ferramentas e recursos para atender os requisitos do edital, efetivando o potencial multiplicador do prêmio.

Pra mim, a 3ª edição do Prêmio é aquela que dá um salto qualitativo em relação às práticas pedagógicas. E por que isso acontece, na minha avaliação? Primeiro: o número de pessoas inscritas, ele foi aumentando de edição para edição e o Prêmio, ele foi se consolidando no universo da educação. Então, pessoas, educadores e educadoras, que não tinham sido premiadas passaram a elaborar a prática já pensando a abertura da inscrição e isso, a meu ver, foi melhorando, foi aprimorando as práticas. E eu também acho que houve um aprimoramento nos editais e na ficha de inscrição. Então, essa ficha de inscrição, o CEERT passou a perguntar melhor como era a prática do professor e da professora. (MALAQUIAS, 2019, p. 7)

Malaquias (2019) relembra a inclusão do Ensino Médio, aliada a sua entrada na coordenação do Prêmio e um momento de avanços e consolidação. Com esse relato, ele configura na escolha de suas lembranças e em sua narrativa seu próprio protagonismo, constituindo assim um resíduo de ações a serem evidenciadas e reconhecidas. Nota-se que a inclusão do Ensino Médio, uma das primeiras mudanças no Prêmio, é um ponto de partida para as alterações estruturais efetivadas posteriormente, um marco na própria ampliação dos alcances do prêmio.

### *2.3.1. Inclusão da categoria “escola”*

Cida pontua uma segunda mudança substancial no edital do Prêmio em 2008: a inclusão da categoria escola, momento em que o prêmio desloca seu foco, que antes era apenas para os professores, para as instituições escolares (BENTO, 2019). A categoria escola surgiu a partir de uma pesquisa realizada em 2007 entre as escolas ganhadoras, que apontava para uma falta de institucionalização das práticas nas escolas – isto é, o reconhecimento, a valorização e a promoção da igualdade étnico-racial de modo orgânico na gestão escolar, e não como parte de uma ação de um professor individualmente. De modo geral, os professores afirmavam ao CEERT que se sentiam sozinhos na execução da prática, e que não recebiam a devida atenção de outros professores e gestores. A partir disso, a ação do CEERT para romper com essa condição foi criar uma premiação para a gestão escolar (CEERT, 2014).

Para o CEERT a gestão escolar é composta pela gestão pedagógica, administrativa e de recursos humanos. A gestão pedagógica se refere à configuração de objetivos para o ensino, às linhas de ação, metas, ao acompanhamento dos conteúdos, das avaliações, dos discentes e docentes. A gestão administrativa diz respeito ao tratamento da parte física da escola, materiais, equipamentos, ao prédio e à parte institucional, legislações, direitos e deveres. A gestão de recursos humanos se fixa nos direitos, deveres e atribuições dos professores, técnicos, administração, comunidades e alunos (CEERT, 2014a).

A parecerista Waldete Tristão (2019) atribui sua trajetória como fundamental para as discussões que antecederam a inclusão da categoria escola. Waldete atuou 20 anos como professora de Educação Infantil, depois passou a atuar na Secretaria de Educação de São Paulo, na gestão de Marta Suplicy. A partir da experiência como professora e gestora pedagógica na Secretaria de Educação e já atuando como parecerista do Prêmio, Waldete ingressou no mestrado e no doutorado com uma questão a ser respondida: qual o papel da gestão para a promoção de práticas antirracistas na escola?

Então, de alguma maneira, eu fiquei influenciada pelas minhas experiências pessoais de formadora, de gestora, no caso era gestora pedagógica, que tinha atuado em Secretaria de Educação e na própria escola. Eu fiquei, então, querendo entender e pensando a experiência no CEERT também me remeteu a isso “qual que era o papel da gestão para que práticas promotoras da igualdade racial acontecessem dentro da escola?” (TRISTÃO, 2019, p. 3).

A preocupação com a gestão escolar permeou a trajetória pessoal e profissional de Waldete, que procurou entender de que forma uma gestão democrática atuante numa escola poderia contribuir para a execução de práticas antirracistas e de uma educação sustentada pela equidade. Nesse sentido Waldete complementa: “como eu fui parecerista dos Prêmios desde o tempo em que só professores se inscreviam, eu acabei pensando que a gestão fazia diferença, que ter o gestor como um parceiro fazia diferença” (TRISTÃO, 2019, p. 4).

Na quarta edição, de 2008, o Prêmio abarcou apenas o Estado de São Paulo, motivado, segundo Waldete (2019), por uma tentativa do CEERT em elaborar uma análise experimental e um estudo de caso, buscando compreender a atuação da gestão escolar nessas práticas, já que a principal dificuldade mencionada pelos professores era a relação com a gestão da escola.

A gente fez essa opção para tentar fazer uma experiência mesmo, para entender como todos esses indicadores, que os professores apontavam para nós, era um problema na relação com a gestão. Então, a gente escolheu fazer em São Paulo, inclusive eu participei sim da decisão final de algumas escolas daqui, que foram premiadas aqui em São Paulo e foi sim uma decisão de fazer um experimento, de entender como é que era inserir a categoria escola no Prêmio Educar para a Igualdade Racial. (TRISTÃO, 2019, p. 10)

A incorporação da categoria escola revela uma forma de chamar atenção para a inclusão da temática das relações étnico-raciais, não como uma ação isolada de um professor, mas como uma ação que depende de um engajamento de toda a escola: direção, coordenação pedagógica, corpo docente, corpo discente e demais funcionários, isto é, é uma questão de gestão pedagógica e um compromisso a ser cumprido pela escola. Nesse horizonte, a inserção dessa categoria acompanhou a expectativa do recebimento de práticas que envolvessem não apenas um professor isoladamente, mas que fosse fruto de um projeto pedagógico da escola.

A categoria escola, ela nasce com a ideia de que a gente pudesse identificar que, de fato, trabalhar com a temática das relações raciais era um combinado, um compromisso da escola. Enquanto que, quando nós tínhamos só a categoria professor, mesmo que eles envolvessem outros profissionais, porque, em geral, vinham trabalhos que eram trabalhos individuais, vinham trabalhos que eram em dupla, vinham trabalhos que eram parcerias. Então, por exemplo, alguém do Ensino Médio ou do Ensino Fundamental propunha o trabalho, uma professora de língua portuguesa, por exemplo, mas ela convidava o professor de artes, de matemática, de literatura, mas isso, não necessariamente, aconteceu no Ensino Fundamental daquela mesma escola. Então, quando a categoria escola nasce, a gente também tinha uma expectativa que pudesse identificar a temática das relações raciais no projeto e não como uma atividade ou um compromisso de alguns professores ou de um único professor naquela escola; isso era muito comum quando só tinha a categoria professor. (TRISTÃO, 2019, p. 11)

Waldete (2019) relembra sua participação num caso de estudo de campo das escolas premiadas de São Carlos (SP), feito entre meados de 2011 após a inclusão da categoria escola. A entrevistada aponta que foi feito um projeto para entender por que São Carlos, desde a primeira edição do Prêmio, tinha tantas escolas premiadas e finalistas com frequência. Com o estudo de campo, notou-se que na cidade uma gestão desde a administração da Secretaria da Educação, com equipes formadas por coordenadores e diretores responsáveis por pensar as relações étnico-raciais. Outra especificidade encontrada nos estudos foi a relação com uma administração progressista do PT e atuação da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva<sup>73</sup>, relatora do parecer da Lei 10.639/03, que era docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e ministrou disciplinas e cursos para muitos professores que estavam na rede de ensino básica. Isto é, a temática era algo efervescente na rede de educação de São Carlos, somado a núcleos de relações étnico-raciais que transitavam entre a administração, a direção, a coordenação, a formação e entre o Ensino Infantil, Fundamental e Médio.

A gente viu que São Carlos era uma cidade que com regularidade participava com tanta frequência e chegava às etapas finais ou semifinais desde as primeiras edições do Prêmio. Então, nós fizemos um trabalho, um estudo de campo bem localizado intencional conversando, então, com a Secretaria de Educação e com a equipe. Eles tinham uma equipe lá dentro da Secretaria de Educação com diretores e coordenadores. Isso foi depois, então, da categoria escola. Acho que se não me engano, esse projeto foi de 2011, esse que eu participei. E aí, nós fomos conversar com essas pessoas pra entender. Nós chegamos à conclusão que São Carlos tinha uma especificidade interessante, em relação aos outros participantes, que era o seguinte: era uma administração progressista, era do PT, naquele momento, é aquele momento de efervescência, de escrita do parecer 10.639, tendo a Petronilha como relatora, ela tendo sido professora de muitas pessoas que trabalhavam na rede, na Federal de São Carlos, envolvida com vários projetos de extensão com a rede. Então, a gente entendeu que ali borbilhava essa temática e tinha o apoio da gestão. Então, aí você vê que não

<sup>73</sup> A professora Petronilha possui licenciatura em Letras Francês, mestrado em Educação e doutorado em Ciências Humanas – Educação pela UFRGS. Fez seu estágio pós-doutoral em Teoria da Educação, na University of South Africa, em Pretoria, África do Sul (1996). Atualmente é professora no Departamento de Metodologia do Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, onde é pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFSCar) e milita em grupos dos movimentos negros (SOUZA, 2012).

era só em nível institucional da Secretaria de Educação, mas afetava a direção das escolas, aliás, eles tinham uma equipe que transitava com o Ensino Fundamental e, geralmente, na Secretaria de Educação tem lá os especialistas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental 1, do Ensino Médio, e essa equipe, que se chamava Núcleo Étnico-racial, vou dizer esse nome, porque eu não me lembro exatamente qual era, essa pessoa transitava na formação que acontecia com os professores. Então, fazia toda a diferença: ela [a Secretaria] estava sempre muito informada, ela levava, incentivava as escolas a participarem do Prêmio. (TRISTÃO, 2019, p. 13)

No edital da sétima edição, os critérios elencados para a categoria escola são: a inserção dos conteúdos de diversidade étnico-racial no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, nas atividades de formação continuada e nas orientações pedagógicas; ações de implementação e qualificação dos marcos legais na escola; aquisição de material didático/paradidático adequado à temática; organização de um gestão democrática na escola de modo a incluir a comunidade nos mecanismos de avaliação e monitoramento; ações de formação continuada para docentes e gestores e verificação do grau de institucionalização da prática pedagógica (CEERT, 2014).

No sentido da institucionalização, há uma relevância dada à normatização dessas ações dentro do planejamento da escola, do PPP e das ações dentro do calendário escolar. Novamente percebe-se aqui o potencial multiplicador do Prêmio, na medida em que este, com a inclusão da categoria escola, passa a estimular toda a gestão pedagógica a se integrar na constituição das práticas pedagógicas e a concorrer às demais edições do prêmio.

### 2.3.2. *Inclusão da categoria “gênero”*

A consultora Giselle Anjos (2019) destaca os questionamentos e receios envolvidos no processo que resultou na inclusão da categoria gênero no edital do Prêmio em 2015 (sétima edição). Giselle (2019) relata as indagações que acompanharam a incorporação dessa categoria somada à pauta racial. Entre diversos embates conceituais e disputas de pautas, a principal dúvida era a permanência da legitimidade e a preocupação para não ocorrer uma descaracterização do Prêmio, a perda da sua identidade, assim como o receio de que determinadas pautas tivessem mais visibilidade que outras.

Então, dessa primeira edição, em 2002, até essa última, ocorreram outras mudanças, mas essa, de alguma forma, foi uma alteração que deixou inclusive algumas pessoas de dentro da instituição, com receio: “Será que a gente não vai perder a identidade, não vai descaracterizar o que é o prêmio em si, aquilo que a gente já consolidou há tanto tempo?”. Até porque a gente sabe que existe uma disputa muito grande com relação à visibilidade, a importância de determinadas pautas e não de outras. (SANTOS, G., 2019, p. 5)

Giselle (2019) afirma a existência na sociedade de uma sobreposição de pautas que em determinados momentos têm mais visibilidade que outras. A demora para a entrada da categoria de gênero dentro do Prêmio pode se justificar pelas próprias características e trajetórias dos

movimentos sociais, sobretudo do movimento negro, que funciona como uma via de mão dupla com os setores da sociedade e com as discussões prioritárias. Nesse sentido, esse momento de questionamento refletiu as próprias ambiguidades e dissensos dentro dos movimentos sociais, que demoraram para incorporar as questões de gênero em suas pautas.

Porque a gente sabe que a pauta racial, por muito tempo, foi encabeçada por diferentes figuras públicas falando da questão racial e que não levavam em consideração a especificidade das mulheres negras. Isso não apenas no Brasil, em outros contextos também. E quando as mulheres negras lembravam da necessidade, da importância de refletir sobre essa especificidade, aí vinha o velho argumento de: “Você está querendo rachar a luta, você está querendo desvirtuar o foco da questão.” Então acho que esse temor, de alguma forma, também esteve colocado, não que eu ache que tenha sido esse o problema, mas eu acho que a gente tem que pensar num debate como esse, considerando as suas diferentes dimensões. Tanto dentro de uma instituição, e uma instituição que é pequena [...]. Acho que o CEERT, ao longo desses quase 30 anos, já passou também por diferentes momentos, de ter grupos menores, grupos maiores e a consolidação desse trabalho trouxe outras possibilidades, abriu outras portas. É um pouco isso, né?! Pensar a instituição, aonde ela tá inserida e pensar que as preocupações que fazem parte desse debate de amadurecimento da própria instituição não estão dissociadas do que tá colocado fora também, na sociedade em geral. (SANTOS, G., 2019, p. 5)

Para entender essa complexidade, vamos voltar às relações constituídas entre o movimento negro e o movimento feminista e entre as categorias de raça e gênero. O movimento feminista e o movimento negro emergiram com força na década de 1970, passados os anos de repressão da ditadura civil-militar e engajados na luta pela democratização, cidadania e pelo fim das desigualdades sociais. Contudo, as mulheres negras ainda eram invisibilizadas e suas demandas não eram pautadas de modo específico. Ambos os movimentos se baseavam na premissa de igualdade entre as mulheres e entre as mulheres e os homens, não atentando às diferenças da categoria de raça e gênero. Com isso, esses movimentos reproduziam em suas estruturas as opressões da sociedade, como o racismo e o sexismo, e às mulheres negras cabia uma posição de inferioridade. Luiza Bairos (2008) constata o enfrentamento constante das mulheres negras pela militância masculina no interior do movimento negro, levando-as a compreender o significado do poder e do machismo, que executavam um boicote à militância feminina dentro do movimento.

Essas dimensões levaram as mulheres negras a reivindicar suas demandas particulares e a organizar planos de atuações específicas, repercutindo em conflitos e rupturas dentro dos movimentos sociais. Essa ocasião levará a um momento de “disputa surda”, como nos coloca Bairos (2008), em que o homem sentirá sua pauta ameaçada pelo avanço das pautas feministas.

No âmbito do movimento negro, as discussões acerca das questões de gênero serão destacadas somente a partir dos anos 1970, quando se propôs o “enegrecimento” das pautas do movimento feminista e a “sexualização” das pautas do movimento negro, na perspectiva de

reafirmar e reconhecer as diferenças entre os sujeitos. Assim, mulheres do movimento se organizaram e fundaram o Movimento das Mulheres Negras. Desse momento em diante, as mulheres começaram a ocupar cada vez mais a militância política, seja em terreiros, seja em partidos políticos, ONGs ou projetos educacionais.

Lélia Gonzalez (1988) nos lembra que as contradições são próprias dos movimentos sociais, portanto a mesma dificuldade para incluir a pauta de gênero no movimento negro ocorreu para incluir a pauta racial no movimento feminista. Gonzalez (1988) ressalta a importância das contribuições do movimento feminista, que vêm cada vez mais repercutindo novas questões, novos sujeitos e a formação de novas redes. Suas análises sustentadas pelo questionamento do capitalismo patriarcal demonstraram a relevância de discussões como sexualidade, violência, orientação sexual, direitos reprodutivos, entre outros. No entanto, o movimento feminista, em sua trajetória inicial, demorou a pensar a incorporação da pauta racial e as particularidades da mulher negra na sociedade.

Portanto, o que vemos nessa sobreposição de pautas são as dinâmicas comuns que fazem parte das discussões, conflitos e trajetórias dos movimentos sociais. O movimento social, na medida em que articula as diversas identidades, está sujeito a esses embates políticos. Essas dimensões coincidem também com as pautas relevantes na sociedade e que aparecem na mídia a todo momento.

Nesse segmento, a discussão por trazer as questões de gênero para dentro do CEERT e do Prêmio, descrita por Giselle (2019) como um momento de reflexão e questionamentos, demonstra a importância da tratar do assunto de forma específica, de incluir tal categoria, e evidencia os próprios reflexos do CEERT, por ser constituído de profissionais engajados na militância. Isto é, as dinâmicas, avanços e conflitos dos movimentos sociais vão aparecer também na trajetória do CEERT. Apesar dos conflitos, Giselle (2019) valoriza esse momento como uma possibilidade de reflexão e de avanços nas discussões pautadas pelo CEERT.

Então a gente vai falar de gênero, então tem a questão da sexualidade. E aí é outra porta que se abre! “Como é que a gente dá conta disso? E como é que nós, enquanto uma organização negra, que nunca trabalhamos com a pauta de orientação sexual, vamos incorporar isso ou não vamos?”. Existia a questão também de não descaracterizar essa iniciativa consolidada há tanto tempo e como é que, enfim, tudo isso poderia casar. Então eu acho que foi isso rico. (SANTOS, G., 2019, p. 5)

Como uma discussão ainda incipiente, que começa a se alinhar para buscar um consenso em relação à categoria de gênero, os debates giraram em torno da própria perspectiva do que seria gênero e de que forma ele deveria ser tratado. Giselle (2019) pontuou a existência anterior de prêmios consolidados e que recebiam o apoio do MEC, utilizando como recorte a relação do gênero com a educação. Mas a indagação era: tratar o gênero como algo genérico, como se

fosse apenas falar da mulher, ou valorizar debates mais aprofundados, como o viés da interseccionalidade?

Então já tinha premiações com relação a gênero e educação, que tinha um apoio significativo do MEC, diferente da pauta racial. A gente fala, “ah, então inclui a questão de gênero” e é gênero dentro dessa lógica genérica que boa parte das pessoas consideram, que, tipo, está falando de gênero, está falando de mulher. Não, primeiro não é isso, é mais complexo. Segundo, então se a gente vai partir dessa perspectiva interseccional, como é que a gente garante isso, como é que isso vai dialogar diretamente com a pauta da instituição, foi um momento de reflexão, de debate, de análise, que eu acho que foi rico. Até no sentido de trazer esse elemento de gênero com mais força para dentro do CEERT. (SANTOS, G., 2019, p. 5)

Frente à discussão, a perspectiva da interseccionalidade se tornou o viés para sustentar o debate de gênero dentro do CEERT, como nos retrata Giselle (2019), especialista na temática interseccional. Ela relata a discussão sobre o tema nas formações com os professores e na divulgação do Prêmio. Nas primeiras formações, o pensamento dos professores coincidia com a trajetória dos movimentos sociais, na intenção de pensar as pautas de forma separada. Contudo, a partir das formações de 2014, Giselle (2019) denota uma importante ascensão do tema sobre a interseccionalidade, o que tornou o debate mais profícuo e complexo.

Durante as várias formações que eu participei, que eu ministrei, era nítido que as pessoas ainda estavam pensando muito dentro dessas caixinhas separadas. Então quem pensa raça, pensa raça, acabou; quem pensa gênero, pensa gênero, acabou. E aí quando você fala hoje o termo, o conceito de interseccionalidade, ele está muito mais popularizado do que em 2014, 2015. A primeira palestra que eu fiz sobre interseccionalidade foi em 2010. De lá para cá, eu acho que a gente mudou e mudou muito. (SANTOS, G., 2019, p. 5)

Kimberlé Crenshaw (2002) define interseccionalidade como a interação entre duas ou mais formas de opressão, por exemplo: sexismo, racismo e patriarcalismo<sup>74</sup>. Sua intenção ao tratar do conceito não é criar uma teoria geral, mas compreender as identidades a partir de suas múltiplas bases; entender que o sujeito é constituído a partir de diversos sentidos que se relacionam entre si. A grande contribuição do conceito é o reconhecimento da existência de uma estrutura múltipla de dominação e opressão na sociedade. Nesse viés, foi possível aprofundar e apreender as diferenças e contradições dentro das próprias categorias de gênero, raça e classe, bem como identificar conexões e articulações nas formas de opressão. Refletindo essas discussões, o edital da sétima edição teve entre outros objetivos “estimular a construção de perspectivas interseccionais que visem desestabilizar as hierarquias de gênero e raça existentes no ambiente escolar” (CEERT, 2014, p. 3).

<sup>74</sup> O conceito de patriarcado é utilizado pelos estudos feministas para definir um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres que incide em toda a dinâmica da sociedade, da esfera privada até a esfera pública. O sexismo é compreendido como as formas de preconceito, estereótipos negativos e atos discriminatórios contra as mulheres (MACHADO, 2000).

Giselle, em entrevista para a revista Carta Capital (2015), justifica a inclusão da categoria de gênero para além do que já foi dito, mas também pela ausência da discussão no espaço escolar, tendo o prêmio o papel de fomentar e incentivar a discussão a partir de suas práticas. No edital da sétima edição a perspectiva do fomento é assim citada:

Esta 7ª edição apresenta algumas novidades, como a incorporação de gênero ao nome do prêmio, agora “Educar para a Igualdade Racial e de Gênero: experiências de promoção da igualdade em ambiente escolar”. Consequentemente esta alteração abre caminho para a inscrição de práticas pedagógicas que abordem a temática de gênero com foco na valorização da mulher, em especial as africanas, afro-brasileiras, quilombolas e indígenas, como subcategoria da categoria professor. (CEERT, 2014, p. 2)

Os critérios de seleção do edital argumentam que as práticas que vão competir na subcategoria de gênero devem contribuir para a educação das relações de gênero e de raça na sociedade e dar importância social, histórica e política às mulheres, sobretudo africanas, quilombolas, afro-brasileiras e indígenas (CEERT, 2014). Nota-se, mais uma vez, a importâncias das divulgações formativas do prêmio, na intenção de aprofundar e explicitar as discussões sobre o que o próprio CEERT compreende como categoria de gênero, dimensões que não ficam explícitas no edital, mas se tornam visíveis no testemunho de Giselle (2019).

Nesse sentido, mesmo que as expectativas não sejam atendidas de imediato nas práticas pedagógicas, as formações cumprem o papel de multiplicar as discussões e ampliar esse conhecimento para sujeitos e espaços que antes somente compreendiam o gênero como uma categoria genérica. A categoria de gênero, de forma específica, só foi inserida na última edição em 2015, nos deixando um questionamento: se houvesse outras edições, será que haveria um avanço em termos das práticas voltadas para a intersecção de gênero e raça, nos mesmos parâmetros dos avanços observados em relação à pauta racial?

A partir das explanações acima, observou-se que a entrada da categoria de gênero no Prêmio foi além da inclusão de mais uma nova categoria de premiação. Representou uma mudança no próprio Prêmio, que passou a ser chamado de Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero, de forma a traduzir a ação intencional do CEERT de fomentar e motivar as práticas de gênero em sala de aula, assim como já era feito com a categoria de raça. O CEERT assume a vanguarda dos avanços educacionais novamente, já que retrata a importância de tratar de gênero em sala de aula, executa formações conceituais e teóricas, antes mesmo de existir no Brasil uma diretriz própria para implementar a temática. Isto é, estamos tratando de uma fundamental contribuição nas discussões pedagógicas no Brasil.

### 2.3.3. Inclusão da categoria “quilombola”

No segmento das mudanças, os avanços identificados em relação à temática racial proporcionados pelo Prêmio fizeram o CEERT acompanhar outras discussões latentes na educação. Como já foram citadas as questões de gênero, a incorporação da categoria quilombola na sétima edição em 2015 segue os mesmos paradigmas de incentivo e fomento. Contudo, a principal justificativa dessa inclusão parte de uma noção de ação afirmativa<sup>75</sup>.

Malaquias (2019) afirma que o tema quilombola aparecia recorrentemente entre as práticas e inclusive algumas escolas quilombolas já haviam sido premiadas em edições anteriores, mas estas concorriam em grande desvantagem com as demais instituições. As comunidades quilombolas<sup>76</sup> possuem particularidades, tanto econômicas como ambientais e geográficas, em relação às demais escolas. A partir disso, foi criado um processo universal e outro afirmativo, este último direcionado às escolas quilombolas que concorriam nessa categoria. Malaquias (2019) descreve esse processo de implementação de uma nova mudança no Prêmio e suas justificativas.

Existem ações dentro da instituição que são linhas definidas também por prioridades que estavam no campo da educação. A educação estava discutindo questões quilombolas; a educação estava discutindo questões de gênero. E a gente achou por bem, reconhecendo que, com a temática das relações étnico-raciais, a gente havia promovido alguns avanços e que talvez esses mesmos avanços pudessem também acontecer com a questão de gênero, pensado num plano, e com as questões quilombolas, pensado num outro plano. As questões quilombolas, elas eram antes temas em algumas práticas. A partir da instituição das Diretrizes Curriculares Quilombolas, elas passam a ser um campo ou, na verdade, um manancial, um lugar de fonte de práticas. A gente entendia que, numa prática, na relação com outras escolas, as escolas quilombolas concorriam em desvantagens. Porque há uma generalização do que seja quilombo no Brasil, mas as comunidades quilombolas no Brasil, elas são muito diferentes em função das dinâmicas econômicas e ambientais, presentes em cada região ou na região que cada uma dessas comunidades se encontra inserida. (MALAQUIAS, 2019, p. 15)

O edital da sétima edição do Prêmio aponta as mudanças na estrutura do Prêmio e a existência do processo universal e afirmativo. O processo universal é a continuidade das demais edições do Prêmio e o afirmativo é direcionado especificamente para apreender como ocorrem a gestão e o fazer pedagógico dentro de uma instituição quilombola. Dessa forma auxilia na divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de

<sup>75</sup> As ações afirmativas são um conjunto de políticas públicas voltadas para proteger grupos sociais discriminados ao longo do tempo. O objetivo das ações afirmativas é diminuir os obstáculos que existem na sociedade em relação ao acesso ao mercado de trabalho e às instituições de ensino, sobretudo as universidades (OLIVEN, 2007).

<sup>76</sup> Desde o século XVI uma das formas de resistências dos negros escravizados era a constituição de comunidades de fugitivos chamados de mocambos, ladeiras ou quilombos. Nesses locais habitavam negros fugitivos, libertos, indígenas. Atualmente as comunidades quilombolas são constituídas de descendentes de escravizados e mantêm as tradições vinculadas à ancestralidade africana. (SCHWARTZ, 1994)

modo a garantir um ensino de qualidade nessas instituições.

Outra novidade é a criação de dois processos de inscrição no mesmo prêmio. Um universal e outro afirmativo. O primeiro visa assegurar a continuidade histórica desta iniciativa que desde 2002 reconhece, valoriza e difunde práticas pedagógicas, e, mais recentemente, práticas de gestão. Todas comprometidas com a promoção da igualdade em ambiente escolar e com uma educação de qualidade para todas e todos. O segundo busca conhecer um pouco mais sobre o fazer pedagógico e de gestão realizados por professores/as e gestores/as atuantes na modalidade Educação Escolar Quilombola. E concomitantemente fortalecer e difundir junto às escolas e seus profissionais as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola que visam assegurar uma educação de e com qualidade para a população quilombola de todo país. (CEERT, 2014, p. 3)

O movimento quilombola começou a se organizar e a se fortalecer como um movimento social a partir da Constituição Federal de 1988, que legislou no artigo 68 sobre a garantia da titulação das terras remanescentes de comunidades quilombolas. Essa conquista foi resultado da organização de comunidades, sobretudo do Maranhão e Pará, para defender suas terras diante das invasões e abusos de grileiros, fazendeiros e ações estatais. Atualmente há cerca de 4500 comunidades quilombolas no país, contudo o órgão responsável pela titulação das terras, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), até 2013 somente certificou 206 comunidades, sendo a primeira reconhecida em 1995.

Esses dados retratam a insuficiência da ação do Estado em atender as demandas dos quilombolas. Se no início do movimento a principal demanda era a garantia da terra, com os avanços das discussões novas reivindicações surgiram, entre elas a preocupação com uma educação de qualidade. A demanda por educação começou a ser focada em 1995 com as manifestações da comunidade Conceição das Crioulas de Pernambuco, que escolheu utilizar um currículo direcionado ao contexto local.

As diretrizes para educação quilombola foram implementadas pela Resolução n. 8 de 20 de novembro de 2012, inseridas na trajetória de conquistas alcançadas pelo movimento negro no Brasil, como a sanção da Lei 10.639/03. Essas diretrizes, alinhadas com a Lei 10.639/03, vêm na intenção de garantir o conhecimento da história africana e afro-brasileira, de modo a romper com as barreiras do ensino eurocêntrico e despontando novas histórias e perspectivas. Para além disso, abrem a possibilidade de efetivação de novos currículos pautados na cultura, memória e tradição das comunidades negras. Conforme Moreira e Candau (2007), as diretrizes preveem a reformulação do currículo escolar, aproximando a realidade do aluno e a especificidade de cada comunidade quilombola, reconhecendo suas diferenças e particularidades, isto é, ela oferece autonomia para os interesses da comunidade na criação de um novo currículo. O edital da sétima edição apresenta os mesmos critérios de seleção para o processo afirmativo quilombola, do processo universal, entretanto apenas acrescenta a

necessidade de adequar a prática às diretrizes curriculares para a educação quilombola (CEERT, 2014).

Além da importância da discussão da temática quilombola, num processo afirmativo é necessário alterar também os parâmetros de inscrição para garantir o acesso de todos. Nesse sentido, Giselle (2019) salienta que foi necessário ampliar as divulgações formativas e as inscrições via correio, de modo a garantir a inscrição daquelas comunidades quilombolas que não tinham acesso à internet.

Como a gente teve nessa última edição a questão da educação quilombola, foi uma preocupação a gente não divulgar única e exclusivamente nos grandes centros urbanos, porque como é que chega, né?! E aí a gente abriu a possibilidade, por exemplo, de envio pelos correios, porque toda outra parte era, era via on-line. (SANTOS, G., 2019, p. 13)

A inclusão da categoria quilombola revela a intenção de valorizar e dar visibilidade às experiências das comunidades quilombolas, das suas lutas e trajetórias ao longo do tempo, assim como ampliar o acesso a todos na participação do prêmio e de potencializar as práticas pedagógicas tão diferenciadas que já vinham destas comunidades, mas que não eram notadas a partir de seus lugares de enunciação. Estabeleceu-se assim um parâmetro avaliativo pautado na equidade entre as escolas concorrentes.

A partir do panorama acima, é notável como as mudanças incorporadas no decorrer das edições mudaram a estrutura do Prêmio e ampliaram cada vez mais a discussão, abrangendo dimensões fundamentais para compreender o funcionamento da educação e do tratamento de raça, gênero e educação quilombola, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental e Médio. Essas transformações não foram mudanças repentinas, mas refletiram discussões latentes na sociedade, no meio educacional, nos movimentos sociais e no CEERT, alinhadas a intensos debates de cunho conceitual, pedagógico, prático e legislativo.

#### **2.4. O prêmio e a Lei 10.639/03**

Ao longo de suas edições e de acordo com cada contexto, o Prêmio passou por diversas modificações e adequações, como as mudanças advindas com a própria implementação da Lei 10.639/03. O Prêmio é anterior à promulgação da lei, portanto a atenção do CEERT voltada às questões raciais, à educação e à reafirmação da identidade negra é algo que já vinha sendo trabalhado, devido sobretudo ao envolvimento dos membros do CEERT na militância negra.

A Lei 10.639/03 é vista como uma conquista fundamental do povo negro, um avanço no que diz respeito às concepções teóricas na educação, no currículo e na prática em sala. Para além do prescrito, indica uma mudança na postura dos professores e dos gestores, sendo

necessária para isso uma transformação nos modos de pensar, na epistemologia, visões de mundo e na própria concepção de currículo, eliminando paradigmas eurocêntricos.

Desde a implementação da lei, em 2003, existe uma bibliografia extensa sobre como esta vem sendo executada a partir da perspectiva dos docentes, do material didático, da gestão, dos estudantes e do currículo. Podemos citar pesquisas como de Anderson Oliva (2007), que versa sobre as representações negativas sobre a África nos livros didáticos brasileiros. Ele ressalta a permanência de um currículo que seleciona os conteúdos de modo a silenciar a história da população negra. Luis Fernandes de Oliveira (2010) apresenta as dificuldades do ponto de vista da formação de professores, apontando a permanência da colonialidade em todas as dimensões da sociedade. Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013), em sua tese, apresenta os principais equívocos que ocorrem na Educação Infantil relacionados às relações raciais. Walter Günther Rodrigues Lippold (2008), em sua pesquisa de mestrado sobre África no curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), evidencia as contradições existentes entre o texto da lei e a prática do professor, ou seja, entre o conteúdo da lei e sua aplicação.

Em suma, essas pesquisas, produzidas entre 2007 e 2013, apontam as dificuldades de implementação da lei na sua prática em sala de aula, que vão desde a falta de material didático adequado, atualizado e engajado à dificuldade de mudança curricular e à falta de formação docente focada para tratar do assunto.

No contraponto dessa conjuntura, o Prêmio foi criado antes da implementação da lei, portanto se alinha às discussões anteriores dos próprios movimentos negros, que já defendiam a efetivação dessas temáticas na educação. A Lei de 2003 perpassa o Prêmio e se torna essencial averiguar qual a percepção do CEERT na relação estabelecida entre o Prêmio e a Lei 10.639/03. Giselle (2019) coloca o Prêmio como importante difusor dessa lei, sobretudo após reunir um acervo com mais de dois mil práticas, professores de todos os estados do país e gestores de mais de 100 municípios empenhados na efetivação da lei.

As dificuldades citadas pelas pesquisas acima também aparecem nos processos formativos realizados pelo CEERT na intenção de divulgar o prêmio, mas os dados mostrados quebram a barreira da dificuldade e mostram um grande número de ações inspiradoras, que representam essa emergência do que realmente foi executado na prática e o que pode ser feito. Para além disso, Giselle (2019) afirma o respaldo que o Prêmio fornece às práticas premiadas, no sentido da sua legitimação e reconhecimento.

Eu acho que o prêmio foi fundamental para divulgar e fortalecer a lei 10.639, ainda que a gente saiba das grandes dificuldades que a gente ainda tem para implementação da lei. Mas sem dúvida é o fato de ter chegado em mais lugares, o prêmio tem essa

importância, até porque o prêmio é um registro de participação de professores gestores de mais de 100 municípios do país, então isso é bastante significativo. Então tem uma contribuição, uma contribuição que eu acredito que seja grande. No sentido de divulgação, no sentido de fortalecer, no sentido de viabilizar a compreensão[...]. É muito comum quando você chega pra falar sobre a lei 10.639 nesses espaços, a justificativa é sempre de “eu não sei como trabalhar, não tem material, é difícil”. Então a dificuldade é o que vem na frente [...]. E de fato, sem a garantia de uma formação continuada, qualificada, etc., tu não vais querer que o professor tire algo da cartola. Mas ainda assim, quando você apresenta um banco de práticas que tem mais de 3.000 ações ali, que foram desenvolvidas e que podem inspirar e que podem ser multiplicadas em outros lugares, aí você inclusive consegue superar esse discurso de não sei como fazer. Porque existe como, existe mais do que experiências que colocaram em prática a lei (SANTOS, G., 2019, p. 13).

Malaquias (2019) salienta que o Prêmio e a Lei 10.639/03 têm lugares e funções distintas, no entanto existe uma relação de fortalecimento entre eles, na medida em que a partir de 2003 o Prêmio incluiu a lei como um critério avaliativo, obrigando os professores a tratar e tomar conhecimento dela e, como consequência, contribuir para sua divulgação.

O Prêmio foi uma forma de divulgação e de propagação da lei, porque aí o Prêmio incluiu a lei como um critério de avaliação das práticas, obrigando necessariamente, os educadores a fazerem referência à lei. Portanto, leu, entendeu? E, da mesma forma que o Prêmio agiu dessa forma, a existência do Prêmio, a existência da lei fortalecia a existência do Prêmio. (MALAQUIAS, 2019, p. 12)

Malaquias (2019) ainda destaca as diferenças entre a lei e o Prêmio, no sentido de evitar constantes equívocos. O Prêmio, como um evento de uma instituição, apresenta estruturas, limites financeiros e técnicos. A lei é um instrumento que serve de aparato para sua prática, mas não é a prática em sala de aula. A implementação desta só será aperfeiçoada a partir de sua aplicação real. Dito de outro modo, Malaquias (2019) ratifica que a lei, assim como as diretrizes, é uma fundamentação, mas não apresenta soluções, e sim nos dá um ponto de partida que só será aprimorada na sua prática do dia a dia educacional. O Prêmio funciona como uma ação de aprimoramento das práticas, que têm como ponto de partida a educação antirracista e as diretrizes da lei.

Acho que teve uma simbiose entre lei e Prêmio, mas são duas coisas distintas. O CEERT, ele tem uma certa autonomia em relação a sua existência, como uma organização, e tem também, inclusive, os seus limites como uma organização e limites definidos pela sua capacidade financeira, técnica, enfim, as mais diversas. E a lei não, a lei é um instrumento legal e que precisa de uma implementação, que um tanto tem a ver, obviamente, com a situação do racismo, mas um tanto, talvez, também tenha a ver com a maneira que as pessoas concebem a lei [...]. Achar que você vai fazer a leitura da lei e que dali você vai ter a solução é algo que não é. Ela tem que funcionar como um aparato legal. O relatório da lei, das diretrizes, fundamenta a prática e traz, inclusive, uma ideia de qual é o propósito das diretrizes, que eu acho, inclusive, também que é bem mal explorado, pouco utilizado pelas pessoas, mas para mim a não implementação talvez seja um prejuízo, mas a existência dela é um avanço. E, uma vez que ela significa um avanço, a função dos educadores, de uma forma geral, é o aprimoramento da lei. E esse aprimoramento é uma prática. Nenhum documento é acabado: parâmetros curriculares, orientações curriculares, diretrizes, nenhum desses documentos, por melhor que seja, ele vai acabar ou ele irá dar conta de algo tão

dinâmico que é a ação educativa, a ação de educar, que é a própria existência. (MALAQUIAS, 2019, p. 13)

O catálogo da segunda edição do Prêmio, ocorrida após a existência da Lei 10.639/03, complementa e corrobora esse posicionamento. Primeiro porque a necessidade de uma lei para obrigar o ensino da temática demonstra a amplitude do problema do racismo no Brasil. Segundo, indica a luta diária de professores, gestores e militantes do movimento negro para pleitear a execução dessas práticas no cotidiano escolar antes mesmo da aprovação da referida lei.

Foi preciso que o Estado brasileiro adotasse uma lei – a famosa 10639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – para que os gestores da educação atentassem para a relevância do estudo da África e da cultura afro-brasileira, num sistema de ensino cuja metade da clientela é composta por descendentes de africanos. Mas há um outro fator que merece a atenção do Poder Público: o imenso e emocionante esforço diário que educadores negros e brancos empreendem em favor da valorização da diversidade e da promoção da igualdade racial em sala de aula. A insistência do Movimento Negro, a produção teórica e os diagnósticos oficiais terminaram por sensibilizar e engajar centenas de milhares de professores, espalhados pelo país, que antes mesmo da aprovação de qualquer lei já se ocupavam do enfrentamento do racismo e da discriminação racial. (CEERT, 2004-2005, p. 13-14)

O CEERT, com a criação do Prêmio, reforça toda agenda do movimento negro brasileiro, principalmente relacionada à educação das relações étnico-raciais, uma demanda antiga do movimento. Nesse sentido, o Prêmio vem com a função de propagar e disseminar a existência de práticas eficazes, ocorridas mesmo antes da lei. O Prêmio aglutinou essas demandas, incluindo-a como um critério avaliativo, fator que torna necessária a exploração desta por parte dos professores, avaliadores e gestores. Tal ação promove, portanto, a divulgação da lei. A partir dos relatos dos consultores, o Prêmio se consolida como um importante instrumento de aprimoramento da lei, aperfeiçoamento e multiplicador das práticas pedagógicas.

## **2.5. O acervo de práticas**

Ao longo de suas sete edições, o Prêmio reuniu um acervo com mais de 2300 práticas pedagógicas, conformando um importante material a ser consultado e disponibilizado no site do CEERT. Nas relações entre história e memória, Paul Ricouer (2007) defende que o arquivo é um lugar físico e social. Físico por ser compreendido como o local que acolhe o rastro documental, que tem seu início a partir da iniciativa da instituição, aqui o CEERT, de inaugurar o ato de fazer história, isto é, o ato de preservar de modo intencional algum documento. O ato de preservar é iniciado quando o CEERT constitui esse acervo para as práticas do prêmio. Este

último é a conjuntura para o aspecto social de um arquivo, as condições históricas em que o documento se encontra alocado, o contexto em que aqueles documentos foram selecionados como algo importante a ser lembrado para a posteridade, processo que se pauta nas articulações entre memória e esquecimento.

Waldete Tristão (2019) rememora o processo de criação do acervo e atribui o desafio de efetivação de um acervo on-line à sugestão dada pela coordenadora da Educação Infantil do MEC Rita Coelho, que reafirmou a importância de dar visibilidade e notoriedade ao acervo.

Foi um desafio que quem nos ofereceu até, deixa eu ver se foi ela, foi a Rita Coelho quando estava no MEC, ela era coordenadora da Educação Infantil e ela, então, disse pra gente que a gente tinha que dar visibilidade àquele material, que ele não podia ser só um acervo guardado dentro do CEERT: “você precisam dar visibilidade pra essas práticas”. Aí foi quando, então, a gente decidiu que nós temos o acervo das 3000, mas que tinha que divulgar on-line. (TRISTÃO, 2019, p. 16)

Entretanto, a finalização desse acervo on-line teve como ponto de partida um acervo anterior. Waldete (2019) menciona a existência da Rede Educar para a Igualdade Racial, uma espécie de fórum criado para fomentar a discussão e articulação entre os professores e divulgar as práticas que precedem a criação do acervo de práticas do Prêmio, que consta no site do CEERT. A Rede Educar para a Igualdade Racial partiu do projeto intitulado Educação Infantil e Diversidade Étnico-Racial, resultado de uma parceria entre o CEERT, a UFSCar e o MEC. O site<sup>77</sup>, que ainda está no ar, congrega uma grande biblioteca com teses, dissertações, artigos, legislações, fotos e práticas pedagógicas do Prêmio da primeira à quinta edição.

Porque tinha a rede, a Rede Educar para a Igualdade Racial, que era um fórum, discussão entre professores. Mas não sei, acho que talvez por uma falta de moderador, eu não sei direito como funciona essas coisas meio de internet, on-line, ele não teve a potência que a gente desejou, mas ele existe, ele é um lugar que os professores poderiam se articular trocar experiências e a ideia era exatamente essa: divulgar essas práticas e dar visibilidade, não só guardar com a gente o acervo. (TRISTÃO, 2019, p. 16)

A página, apesar de disponibilizar em formato de PDF o catálogo das práticas até a quinta edição do Prêmio, está desatualizada, como indicou Waldete, com links que não existem mais e sem atualização de notícias e eventos. O link de acesso ao fórum com os professores direciona para uma página de erro e as últimas postagens do site datam de 2011.

Retomando ao acervo de práticas do prêmio Educar localizado atualmente no site do CEERT, o professor e consultor Malaquias (2019) descreve a sugestão dada de criar para além de um simples banco de dados das práticas, mas um acervo, para que possa receber tratamento de análise. A função aqui não é identificar uma verdade absoluta, por exemplo quem foi o autor da proposta de criação do acervo, mas desmembrar desses relatos uma história que não é

<sup>77</sup> Site disponível em <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/index.html>. Acesso em: 16 mar. 2020.

totalizante, mas construída a partir das subjetividades, ações e lembranças dos sujeitos envolvidos. Tanto as lembranças de Waldete (2019) quanto as de Malaquias (2019) ajudam a compreender a constituição do acervo atual do CEERT como um processo do próprio amadurecimento e crescimento do prêmio.

O Prêmio, ele ganhou um espaço muito importante de visibilidade exatamente pelo conjunto de ações que ele desenvolveu. Tanto que deu visibilidade aos professores. Em um determinado momento, eu sugeri várias coisas, mas as informações do Prêmio eram tratadas, inicialmente, como banco de dados e eu sugeri que nós não tivéssemos essa ideia de banco de dados, mas que ampliássemos isso pra ideia de acervo. Porque o que você tem é um acervo de práticas, que também deveria, acho que, receber um tratamento, não que o CEERT não faça, mas esse acervo ele poderia estar vinculado a projetos outros. (MALAQUIAS, 2019, p. 9)

Nesse sentido, Malaquias (2019) aposta no conceito de acervo devido ao espaço que abre para a vinculação a outros possíveis projetos, que podem ser realizados a partir das práticas. É fundamental refletir sobre o próprio conceito de acervo e de arquivo. Segundo Ricouer (2007), arquivos são locais que abrigam uma memória arquivada, na qual os historiadores, a partir de questões próprias, realizam uma operação historiográfica, a transformação da memória em história a partir das metodologias do historiador, como esta pesquisa.

No acervo, utilizado aqui como fonte histórica, está um demonstrativo das práticas de cada edição, reunindo ações premiadas e finalistas, ambas no mesmo espaço do acervo. Portanto, não são todas as 2300 práticas que estão disponíveis no acervo on-line. Marc Bloch (2001) nos lembra que os arquivos não são construídos e organizados sem nenhuma pretensão ou por acaso, mas a presença ou a ausência de um documento no arquivo é evidência de uma história a ser contada. No caso do CEERT trata-se, a partir das suas escolhas, da formação de um acervo de referência, a ser consultado por outros professores e gestores da área da educação.

O acervo está dividido pelas categorias, modalidades e edições, conforme será descrito no capítulo seguinte. O texto das práticas que estão no acervo on-line foi construído a partir dos formulários padronizados preenchidos pelos professores. Portanto, os planos das práticas aparecem seguindo todos um mesmo formato padrão: título da prática, objetivo, metodologia, atividades, resultados e os nomes dos docentes envolvidos. Esse é o formato do formulário que os professores preencheram no ato da inscrição, e depois as respostas se transformaram no texto do plano das práticas pedagógicas. Shirley (2019) ressalta que o que está no acervo on-line é a valorização da escrita do próprio professor, com exceção de algumas pequenas adaptações feitas pela equipe do CEERT, na intenção de eliminar erros gramaticais.

Sempre a gente valoriza a escrita do professor. Toda vez que ele nos manda as coisas, sempre a gente já dá o padrão, aquele padrão de objetivo, metodologia. Porque, quando ele vai avançando no processo de seleção, e ele chega a ser um finalista, a

gente já manda pra ele, pra que ele mande um resumo padronizado. “Você vai mandar um resumo com objetivo, metodologia”. E, a partir daí, a gente trabalha edições em cima desse texto, mas é o original do professor, pra gente conseguir publicar no físico, no catálogo, pra colocar no nosso site, mas é do professor. Não é que a gente pega todo o material: “Ah, vamos descrever a metodologia dele”. A gente já dá um padrão pra ele e ele nos entrega. E, a partir daí, a gente às vezes dá uma edição e tal, mexe um pouco na linguagem, mas é original do professor. (SANTOS, 2019, p. 16)

O site do CEERT dialoga com as entrevistas ao evidenciar a função do acervo de reunir as práticas exitosas que trazem temas que abordam a África, africanos, afro-brasileiros e outros grupos raciais.

O acervo Educar para a Igualdade Racial reflete a diversidade étnico-racial existente no país, apresentando práticas pedagógicas que abordam a África, africanos e afro-brasileiros, mas também sobre povos e nações indígenas, ciganos, japoneses, populações quilombolas, população migrante e de outros grupos étnico-raciais. Dessas experiências, 203 foram consideradas “cases”, ou seja, boas práticas de promoção da igualdade racial em ambiente escolar. (CEERT, 2019, p. 5)

Cida Bento (2019) dimensiona que as propostas de constituição de um acervo vêm acompanhadas da ideia de disseminação dessas práticas exitosas e de inspirar outros professores para realizarem práticas semelhantes. O conceito de uma ação multiplicadora revela no acervo do Prêmio um modo de divulgar o que já se tem feito positivamente.

É um acervo que sempre foi muito consultado e a gente sempre teve um trabalho de tentar disseminar o máximo as práticas nossas, ao máximo. Todo mundo é pra inspirar outros professores, pra mostrar como poderia ser feito, pra disponibilizar coisas que foram produzidas em práticas interessantes, em diferentes campos, no Brasil inteiro. (BENTO, 2019, p. 8)

Nesse segmento, Giselle (2019) explicita o acervo como um fator de respaldo, legitimação e reconhecimento da real possibilidade de efetivação das práticas antirracistas. O acervo demonstra que essas práticas não são ações isoladas, mas que existem em um grande número e com uma eficácia e aporte teórico e pedagógico atestado pelos avaliadores do prêmio, ou seja, a legitimação é dada pelos avaliadores especialistas que ratificam a validade das práticas como inovadoras e qualificadas.

A organização das práticas pedagógicas tem um caráter inovador, tem uma qualidade. Não é só um número de práticas, mas é um número de práticas significativo que já passou por um processo de avaliação de especialistas, que estão ratificando a qualidade, a validade, o sentido inovador, uma metodologia ali qualificada dessas diferentes práticas. Então é diferente. Não está falando de um professor da escola X que desenvolveu uma ação positiva, não. Você está falando de algo que tem aí um respaldo. (SANTOS, G., 2019, p. 13)

Waldete Tristão (2019) afirma que a execução dessas práticas premiadas confirma uma essencial ação de resistência por parte dos professores, que, mesmo frente à ausência de apoio ou estrutura, conseguem executar uma prática de qualidade, romper com as barreiras das narrativas eurocêntricas e proporcionar um fator de mudanças e de transformação entre os

estudantes.

A gente sabe disso, porque muitas vezes a gente é sozinho dentro da escola enquanto professor querendo trabalhar essa temática, mesmo, estruturalmente, tendo garantido que isso faz parte da legislação, pra mim são práticas de resistência. O professor, que, no ambiente inóspito, totalmente desrespeitoso com essa temática, consegue fazer, ele sem dúvida está resistindo e ainda são práticas decoloniais, porque jogam por terra tudo aquilo que a gente acreditou como supremacia branca, europeia, que tem a ver com esse ideal de branquitude do homem branco, hétero e europeu, cristão. Então, sem dúvida um professor que ousa, por menor que seja a intervenção aparentemente, pra mim são práticas de resistência e com forte poder de mudança. (TRISTÃO, 2019, p. 16)

Cida reforça o desafio das práticas diante do conhecimento hegemônico e as denota como um modo de educar o Brasil frente ao reconhecimento das suas reais pluralidades (BENTO, 2019). Nessa mesma linha de pensamento, Giselle (2019) complementa apontando as especificidades do nosso país e o contexto de representações negativas e estereotipadas acerca das populações negras, que fazem a existência desse acervo se tornar uma contranarrativa. Para a consultora, o acervo e a existência dessas práticas proporcionam que os alunos negros e não negros reflitam e repensem esse contexto, criando-se uma dimensão transformadora das relações.

A especificidade de um país como o Brasil e toda a nossa carga negativa e pejorativa da representação da população negra de forma geral, você ter dentro de sala de aula, a história da população negra, dentro dos espaços de formação, é a construção de uma contranarrativa, é aquilo que, de alguma forma, vai possibilitar que os nossos alunos negros e não negros repensem aquilo que faz parte do discurso oficial, que é bastante negativo e nefasto com relação a história, no sentido da invisibilidade, no sentido do silenciamento que está colocado pra população negra. Então acho que é a construção de uma contranarrativa, que tem um potencial de transformação das relações, mais do que só garantir a mudança. No currículo, é garantir a constituição de novas relações, a constituição de novas identidades. (SANTOS, G., 2019, p. 15)

Malaquias (2019), quando questionado, elabora uma reflexão distinta das colocadas acima. Apesar de também afirmar que as práticas são formas de resistência, ele complementa valorizando a persistência e as particularidades da função educadora, entre elas o próprio desafio constante de educar. Para ele, a prática em si demonstra mais uma persistência ou uma inovação pedagógica do educador, evidenciando um erro comum em atribuímos uma potência particular às práticas antirracistas, quando estas fazem parte de todo o processo educativo. No entanto, o que é visto como resistência para ele é a própria existência do Prêmio.

Eu acho que tem resistência, mas eu acho que tem persistência, acho que tem desafio, acho que existem várias palavras que poderiam qualificar isso. [...] A impressão que eu tenho é que a função educadora, ela é feita de desafios. A questão da temática das relações étnico-raciais, quando educadoras e educadores tomam consciência de que às vezes um pior desempenho ou um comportamento mais introvertido está vinculado a isso; quando ele, essa pessoa, é ciente do seu compromisso profissional, de suas responsabilidades profissionais, ela faz, entendeu? É resistência? Eu acho que o Prêmio é uma resistência. Eu acho que a prática dos educadores poderia ser vista muito mais como inovações pedagógicas, desafios pedagógicos, compromisso com uma educação melhor. A gente olha sempre para a temática das relações étnico-

raciais, muito de uma forma particularizada. Ela tem as suas particularidades, mas essa é uma das questões inseridas dentro do que a educação é no seu universo de conflitos, de soluções, de sonhos e de expectativas. Então, ela pode ser vista como resistência? Pode. De professores? Sim, mas os professores são também criativos; há também uma prova de criatividade, de inovação, de persistência, de resiliência. Eu acho que existem vários adjetivos com os quais as práticas poderiam ser associadas. Criar o Prêmio é uma resistência. Elaborar uma prática, eu acho que não sei. Algumas práticas que foram premiadas, elas foram premiadas por serem boas práticas. As professoras, principalmente, algumas brancas não estavam resistindo a nada. Elas foram sensíveis a determinadas situações e a partir daí foram tocadas e resolveram, e eu não sei se isso é resistência. (MALAQUIAS, 2019, p. 16)

Nesse viés, Malaquias (2019) atribui ao prêmio a função de difundir e disseminar práticas. “Esse é um outro conceito que eu levei. [...] O Prêmio, ele faz a difusão, ela tem essa função, que não é de divulgar sem prática, é de difundir para você colocar em prática (MALAQUIAS, p. 16, 2019). O prêmio, portanto, revela, conforme as lembranças de Cida, Malaquias, Waldete e Giselle, o consenso de ser algo direcionado à difusão de boas práticas, que passam a ser reconhecidas e legitimadas pelo corpo avaliador do CEERT, o qual transformou as práticas num acervo a ser consultado e multiplicado.

## 2.7. A premiação e as repercussões

A primeira edição do Prêmio em 2002 recebeu 210 experiências, ocorridas até dois anos antes, nas categorias Educação Infantil e Ensino Fundamental I (da 1ª à 4ª série) e II (da 5ª à 8ª série). Essa primeira edição reuniu práticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II. Durante a premiação ocorreu um seminário que durou três dias, com debates, aulas, palestras e shows, além da participação de 2064 educadores. Para além do reconhecimento e visibilidade da prática premiada, os ganhadores de cada categoria receberam R\$5.000,00, quem ficou em segundo lugar recebeu R\$2.500,00 e um kit de livros voltados à temática das relações raciais no valor de R\$500,00.

Na segunda edição do Prêmio, que ocorreu em 2004, após a implementação da Lei 10.639/03, o CEERT passou a ser um importante agente para a execução desta. No catálogo de Prêmio da segunda edição, já aparece a menção à importância da Lei Federal. Nessa edição foram incluídas as práticas de Ensino Médio, recebendo um total de 314 experiências. Para avaliação das práticas, foram chamados 46 consultores de todo o Brasil. Cada uma foi analisada por dois ou três pareceristas, que as encaminharam ao júri final<sup>78</sup>. O evento de premiação ocorreu num seminário de três dias e contou com a presença de mais de 1600 participantes entre educadores, gestores e pesquisadores (CEERT, 2010).

<sup>78</sup> O júri final foi composto por parceiros do CEERT também especialistas na temática, como membros da Unicef, Fundação Ashoka, SECAD/MEC, Fundação Abrinq, Fundação Carlos Chagas, Cenpec, Instituto Avisa Lá e Banco Real (CEERT, 2005).

A terceira edição do Prêmio, realizada em 2006, recebeu 393 experiências pedagógicas de 23 estados brasileiros, com exceção do Acre, Rondônia, Piauí e Sergipe. A quarta edição do Prêmio ocorreu em 2008 e reuniu 182 projetos realizados entre os anos de 2005 e 2007, restringindo momentaneamente sua abrangência às escolas de São Paulo. A partir dessa edição, as práticas pedagógicas foram divididas nas categorias *professor* e *escola*, esta última acrescentada com a finalidade de incentivar a institucionalização e continuidade das práticas na escola. Dessa forma, gestores escolares também passaram a ser premiados (CEERT, 2014). A quinta edição, em 2010, voltou a abranger todos os estados brasileiros e teve 785 práticas inscritas. Em 2012, a sexta edição do Prêmio teve 31 práticas finalistas e 16 premiadas. Na sétima edição foram recebidas 643 inscrições de 24 estados brasileiros, sendo premiados 14 professores. Desde a sua primeira edição em 2002 até sua sétima edição em 2015, o prêmio congregou aproximadamente 2300 práticas das cinco regiões administrativas do Brasil (CALADO, 2013; CRUZ, 2010).

A realização da premiação se torna o término de uma longa trajetória, que é muito valorizada pelo CEERT. Essa valorização não existe apenas no campo da educação, mas também do financiamento, pois uma boa prática só existe se tiver apoio e dinheiro para adquirir materiais, realizar projetos, fortalecer a formação do professor e seu salário. Nesse sentido, Shirley (2019) denota a importância da noção da premiação aliada a uma quantia em dinheiro.

A gente sempre tem um conceito que a Cida trouxe para nós, que é: não tem o que fazer sem dinheiro! E esses professores, muitas vezes, eles fazem as práticas tirando dinheiro do bolso deles. Então, ela falou: “ô, a primeira valorização que a gente tem que dar é financeira mesmo para esse gestor e para esse professor”. Tanto que a premiação da categoria na escola vai pra APM<sup>79</sup> daquela escola (SANTOS, 2019, p. 18).

A premiação das práticas, assim como toda a estrutura do prêmio, pauta-se na lógica competitiva e dos moldes do capitalismo na busca pelo capital (o prêmio final dado em dinheiro). No entanto, a reflexão estabelecida por Shirley (2019) denota um aspecto fundamental nessa relação: a necessidade dos professores de terem maior suporte para a realização das suas práticas. Na maioria das vezes, esse suporte ampara-se nos recursos financeiros e na valorização do corpo docente.

Na ocasião da premiação, é realizado um evento concomitante em que são apresentadas palestras e atrações culturais (CEERT, 2014). A premiação, para além de um momento de consagração e reconhecimento, também é um momento de formação e de aprendizagem, como relata a consultora Giselle.

---

<sup>79</sup> Associação de Pais e Mestres (APM).

Esse aspecto da formação sempre foi uma preocupação do CEERT, então não é só o prêmio pelo prêmio. Mas ter na divulgação, na entrega da premiação, nas diferentes ações que envolvem a premiação em si, a oportunidade de formar os professores, inclusive os ganhadores passam por um processo de formação. Eles chegam alguns dias antes da entrega do prêmio e aí tem quatro dias de formação direto, manhã e tarde, o dia inteiro. E aí você tem a possibilidade de um diálogo mais próximo. (SANTOS, G., 2019, p. 12)

O Prêmio, portanto, ultrapassa os limites de uma simples competição. Trata-se de uma formação voltada para a prática, direcionada para o que é possível ser feito na experiência cotidiana das escolas. A coordenadora destaca que, independentemente daqueles que vão receber a quantia final em dinheiro ou não, todos os finalistas e premiados participam dos cursos de formação e de todo o processo da premiação normalmente. “O curso que a gente tiver, eles vão participar. Esse professor finalista, ele participa dessa premiação. Ele também é premiado, vamos dizer assim. Ele leva o material, ele só não vai levar o dinheiro” (SANTOS, 2019, p. 17).

Waldete (2019) descreve a premiação como um momento de festa, diálogo, visibilidade e celebração. É o resultado de um período de aprendizado e compartilhamento de conhecimentos e dos trabalhos executados.

Tem a festa da premiação, tem um show, tem uma possibilidade de conhecer minimamente o trabalho desenvolvido, tem fala desses profissionais. Aconteceram sempre para dar visibilidade mesmo. Então, a ideia é ir além deles receberem [...] um valor em dinheiro que, geralmente, revertiam para as escolas. Então, é uma celebração. É uma celebração o Prêmio, é uma celebração divulgar, dar visibilidade (WALDETE, 2019, p. 16).

Billy Malaquias (2019) apresenta a espera pela premiação como um momento de grande expectativa, pela divulgação dos premiados e expectativa pelo conhecimento dos participantes, já que muitos saem de lugares distantes, inclusive visitando pela primeira vez a cidade de São Paulo. A expectativa vem da oportunidade de sair do interior e conhecer uma grande cidade. Malaquias (2019), assim como Waldete (2019), usa o termo celebração para qualificar esse momento. É a celebração do final de uma jornada de desafios, mas também de satisfação com a finalização do trabalho.

Se vai ganhar, se não vai ganhar. De expectativa também porque muitas pessoas pela primeira vez estavam vindo a São Paulo. A gente trouxe gente de São Gabriel da Cachoeira, a gente trouxe gente das áreas mais distantes do Brasil: do oeste do Pará; da Amazônia Legal; do norte de Minas Gerais; da Bahia. Muitas pessoas que muitas vezes não conheciam cidades grandes. Então, tinha sim grande expectativa por parte das pessoas e para nós, para mim, particularmente, era um momento de celebração. Porque era o final de uma jornada que tem duração de dois anos, com momentos bastante tensos, outros de muita alegria, satisfação e que era concluído com essa premiação. Então, no dia, eu acho que era um pouco isso. Era o momento de celebrar boas práticas e a concretização de uma atividade, de uma ação de promoção da igualdade racial na educação como essa do CEERT. (MALAQUIAS, 2019, p. 15)

Giselle (2019) ressalta que na sétima edição o evento da premiação trouxe professores das cinco regiões do país. Pessoas inclusive que tiveram de utilizar meios de transporte como barco, ônibus e avião para chegar a São Paulo, demonstrando o alcance nacional do Prêmio. Cabe destacar que o CEERT, conforme o edital do prêmio, arca com as despesas de transporte dos selecionados que residem fora da Grande São Paulo.

Nessa última edição a gente conseguiu trazer tanto os ganhadores como os finalistas também, então foi um grupo grande, das 5 regiões do país. Teve gente do interior do Pará, precisava pegar barco, ônibus, até chegar no aeroporto, depois não sei quantas horas de viagem. Então acho que isso é muito enriquecedor, assim, ter essa oportunidade de dialogar mais de perto com essas pessoas que de fato conseguem fazer a diferença. (SANTOS, G., 2019, p. 13)

Shirley (2019) pontua a limitação nas premiações em dinheiro, contudo o reconhecimento é dado a todos finalistas e premiados.

Não dá pra premiar todo mundo. A gente tem um limite de premiação. Então, digamos, as mega boas, as super supers vão sendo premiadas, mas às vezes você tem muita equivalente ali. Então, são as finalistas que a gente chama. Então, a gente abre mesmo. As finalistas, elas conseguem disseminar o que elas fizeram, mas elas não vão ganhar o prêmio em dinheiro. (SANTOS, 2019, p. 17)

No edital da sétima edição, a premiação é destinada a cada vencedor de cada categoria e modalidade, isto é, um ganhador respectivamente para as modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, na categoria de gênero, processo afirmativo de quilombolas e processo universal. Ou seja, são nove ganhadores ao total na categoria professor, e cada um recebeu R\$ 5000,00, um notebook e um kit de livros sobre a temática da diversidade e igualdade étnico-racial. Na categoria escola, os ganhadores foram do processo universal e processo afirmativo quilombola, recebendo a escola, em cada modalidade de ensino o valor de R\$10.000,00 (valor depositado na conta da APM), um notebook e um kit de livros sobre a temática da diversidade e igualdade étnico-racial. Além disso, os vencedores na categoria escola são selecionados para participar de uma formação continuada e duas escolas são escolhidas para serem acompanhadas ao longo de 12 meses (CEERT, 2014).

O CEERT, apesar de não ter como compromisso a fiscalização da forma como o dinheiro é utilizado, faz acompanhamentos breves. Em casos como o prêmio na categoria escola, o dinheiro é destinado à APM da escola, para ser utilizado a partir de decisões coletivas (SANTOS, 2019). Na categoria professor, Shirley (2019) relata que há professores que utilizam o dinheiro recebido para desenvolver outros projetos na escola ou realizar cursos (até mesmo mestrado).

A gente tem notícias que muitos dividem, para cada um que participou. Muitos pegam aquele dinheiro e compram alguma coisa para a escola, pra desenvolver o projeto.

Então, eles pegam esse dinheiro do projeto e desenvolvem outras coisas, entendeu? Então, assim, nunca fica só no âmbito pessoal [...]. Muitos professores a gente descobriu, em algum momento, eles usaram esse dinheiro pra fazerem seu mestrado; parte do seu mestrado; reservaram para desenvolver outros cursos. Então, é um dinheiro que a gente dá e eles vão desenvolvendo várias coisas. A gente não controla. A gente não pede prestação de contas nem nada. (SANTOS, 2019, p. 18)

O acompanhamento posterior nas escolas é registrado por Giselle (2019) como uma dimensão importante da própria estrutura do prêmio, que complementa os objetivos do CEERT. Nos critérios de seleção das práticas vencedoras, como já foi citado, a possibilidade de a prática não ser isolada e poder ser aplicada e estendida a demais contextos é um fator fundamental, e por isso o acompanhamento posterior é substancial. O resultado disso é elencado como a percepção do próprio impacto do prêmio. A consultora argumenta que, para além da formação com os docentes, há a verificação da existência de mudanças na estrutura e planejamento da escola, como na biblioteca e nos projetos político-pedagógicos.

Então, a gente, acho que depois da segunda edição, da terceira, acho que na terceira edição a gente começa a fazer o acompanhamento das escolas. Porque a gente seleciona duas escolas. No geral, a gente sempre pegava as escolas aqui do sudeste mesmo, de São Paulo, porque é custoso. O projeto acaba não cobrindo. E a gente voltava para essa escola que já foi premiada e acompanhava ela um pouco. Olhava um pouco o que ela fez com esse dinheiro, qual foi o impacto? Olhava o impacto dessa prática dentro da escola; trabalhava a formação com eles. A gente tinha alguns critérios, alguns critérios de tipo, vamo olhar: “como que está a relação deles com a comunidade? Como que está a biblioteca? Como que está as paredes? Como que está o PPP?”. (SANTOS, 2019, p. 18)

Após a sétima edição, esse acompanhamento fez parte de um amplo projeto feito em 2017, que contou com a visita a 10 escolas. Para Shirley (2019) as visitas retrataram diferentes quadros: o professor que não está mais na escola, mas que deixou resquícios da sua prática para a cultura da escola; ganhos materiais para a escola adquiridos com o dinheiro; e uma mudança inclusive no envolvimento dos alunos na rotina da escola (SANTOS, 2019).

No ano de 2017, nós fizemos visitas a dez escolas do Prêmio. [...] Das nossas sete edições, separamos dez. Criamos alguns critérios e separamos dez escolas e fomos até elas. Então, a gente pegou a escola que foi premiada na segunda edição. Então, a gente foi ver esse impacto mesmo. E tem, sempre tem impacto. [...] A gente voltou pra escola que às vezes tinha o professor que iniciou tudo e às vezes não tinha, mas tinha ficado uma herança lá naquela escola. (SANTOS, 2019, p. 19)

Malaquias (2019) chama a atenção para os espaços de mudanças que são abertos com o Prêmio, alterando o contexto do professor premiado, que levava benefícios para a escola. Esse professor premiado transformava a escola, que passava a ser vista de modo distinto nas secretarias municipais e estaduais. Nesse sentido, o impacto ultrapassa as fronteiras do particular para o estrutural da escola, da gestão e para os parâmetros de qualidade dos órgãos governamentais.

Minha avaliação é que o CEERT ele muda. Ele mudava a realidade de quem realizava a prática, portanto da professora e do professor premiado; ele trazia benefícios pra escola porque a escola premiada era vista no interior das Secretarias com uma escola diferente porque ela trazia aspectos positivos à educação das diferentes Secretarias premiadas, Municipais e Estaduais de Educação [...]. Então, o Prêmio, ele trazia aspectos positivos desde pensando no Institucional, do professor, da escola e da Secretaria Estadual ou Municipal, que a escola estivesse vinculada, e pro sujeito beneficiário direto da ação, que eram os estudantes. Então, eu vejo como algo super importante. Tanto que o Prêmio, ele serviu como parâmetro de qualidade para várias ações do Ministério da Educação na época da Secretaria de Educação Continuada, da SECADI. (MALAQUIAS, 2019, p. 9)

Apesar do reconhecimento, Malaquias (2019) evidencia que, se o apoio do governo fosse mais enfático, o Prêmio ampliaria ainda mais sua área de atuação, obtendo resultados mais profícuos.

Ele foi um Prêmio que conseguiu espaço junto à iniciativa privada, reconhecendo esse talento e a importância dele. Então, o Prêmio, além de entrar numa agenda e aí a gente pode até dizer: numa agenda oculta da educação brasileira. Porque, embora o CEERT tivesse tido sim, num determinado momento, apoio do governo, tanto do Ministério da Educação quanto da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, se o investimento fosse melhor, maior, a gente teria tido resultados ainda melhores e uma sistematização melhor de tudo aquilo que foi alcançado pelo Prêmio. (MALAQUIAS, 2019, p. 10)

Em meio aos impactos do Prêmio, Malaquias (2019) assinala o reconhecimento limitado diante dos diferentes espaços e a dificuldade de cooptar recursos, que na maioria dos casos são conquistados com muitos obstáculos. Em sua narrativa, o consultor significa o Prêmio, a partir de sua formulação de práticas legitimadas e referenciadas pela avaliação, de sua trajetória junto às lutas do movimento negro e das pesquisas formuladas a partir dele, como um evento marcante dentro da própria história da educação no Brasil. Vemos como determinados trechos da entrevista denotam um sentido em relação ao todo, construindo uma imagem de impacto amplo do Prêmio. Nesse sentido, mesmo tendo alcance universal, o prêmio não tem o reconhecimento que deveria receber junto ao governo e às empresas.

Então, um prêmio que tenha tido mais de 3 mil experiências; um lugar que tem mais de 3 mil experiências inscritas, sem recurso, que vai na garra das pessoas, que vai na força da professora Cida, de uma equipe que compra a ideia dela. Enfim, é algo, isso sim, de resistência, mas o Prêmio, ele deveria ocupar um lugar de maior importância na história da educação brasileira. Eu acho que ele tem lugar na história. Então, trabalhos como o seu e outros podem contribuir para isso. Para que, lá na frente, um dia, passado algum tempo, alguém diga: “olha como isso foi importante”. Tanto do ponto de vista das práticas, de algumas práticas que conseguiu produzir, demarcando um momento de luta ativista e da educação brasileira. Eu não tenho a menor dúvida de que o CEERT e o Prêmio, como uma ação política do movimento, demarca a história da educação do Brasil. Agora, ele não tem um espaço, e nunca teve também, dentro do governo, porque os espaços que a gente conseguiu, que a luta do movimento negro, que os movimentos ativistas conseguem ter dentro das empresas dentro do governo, dentro da sociedade são sempre restritos. O prêmio, embora seja uma ação específica, ele tem amplitude universal. (MALAQUIAS, 2019, p. 18)

A perspectiva de Shirley (2019) é de que as transformações alcançadas com o prêmio na escola repercutem uma mudança de como o professor é visto e valorizado. Não por uma

questão de conquistas e vaidade pessoal, mas o próprio professor passa a se valorizar mais. O professor no Brasil não é reconhecido da forma que deveria ser, assim como a própria educação, portanto o Prêmio assume uma função primordial de alterar mesmo que minimamente esse cenário.

Professores que estavam, timidamente, tentando levar a temática, conseguem ser valorizados nas suas escolas. Eu acho que não é uma questão de vaidade, mas é uma temática que não vira só minha; vira do professor branco; vira do professor oriental, da diretora loira; vira de todo mundo. Isso é muito legal! Até porque é para os alunos, mas também transforma esses adultos. Então, ele é valorizado entre o professorado, entre os educadores, de uma forma absurda. Eu acho que ele começa a se valorizar, ele também é valorizado nas estâncias de educação, que trata relações raciais (SANTOS, 2019, p. 21).

Para além do impacto nas transformações estruturais e na perspectiva de reconhecimento da escola e dos professores, o Prêmio disseminou diversos materiais como publicações, vídeos, cursos e seminários, alguns discriminados abaixo. Toda essa gama contribui para a formação de uma extensa bibliografia teórica e de prática que auxiliam na formação docente, na formação conceitual e na prática em sala de aula.

Nove publicações ilustradas (catálogos, livros, revistas), que atingiram aproximadamente 52.000 educadores/as de todo o país.  
20 seminários regionais, realizados com professores e gestores, envolvendo diretamente 7.500 educadores, bem como acadêmicos e integrantes de movimento sociais;  
12 vídeos de 15 minutos cada, com experiências de todas as regiões do país, no bloco Professor Nota 10, do projeto A cor da Cultura, do Canal Futura;  
2 séries do programa televisivo Salto para o Futuro, da TVE do Rio de Janeiro;  
40.000 reproduções de DVDs, referentes à educação, com os seguintes temas: Experiências de Aprendizagem; Gestão e Famílias; Organização dos Espaços e Materiais; O Professor em Ação;  
4 programas televisivos no Canal Futura. (CEERT, 2019)

A partir da conjuntura exposta, é notável como o Prêmio, desde sua idealização em 2001 e sua primeira edição em 2002, não se restringe aos impactos de uma premiação comum em dinheiro. Seus objetivos, antes mesmo da sua consolidação, já ultrapassavam a simples engrenagem de obter um vencedor, mas alcançar um grande público por meio de formações docentes, materiais e práticas pedagógicas.

Nesse segmento, a estrutura do prêmio e as articulações do CEERT, sobretudo com iniciativas privadas, permitem visualizar novas formas de luta da população negra, amparadas pelas dimensões da lógica capitalista da sociedade atual. Em suma, essas dimensões apresentam-se por meio do prêmio como uma forma de luta e resistência para o alcance da emancipação dos negros. Essas formas de luta não perpassam necessariamente os ideais de uma revolução, como nos moldes dos movimentos da década de 1960, mas configuram outras

maneiras, por dentro do próprio sistema capitalista, de romper com as amarras violentas da colonialidade e do racismo. A lógica do capital inserida na premiação aparece como um incentivo, mas também como uma forma de disseminar as práticas de referência por diversos espaços e ofertar aos ganhadores a possibilidade de crescimento e de oportunidade.

O prêmio, a partir do momento que seleciona práticas exitosas, constrói uma gama de referências, narrativas e até mesmo memórias do que é ser uma prática eficiente no quesito étnico, racial e de gênero, incluído na última edição. Nesse viés, torna-se imprescindível compreender e identificar os aportes mobilizados nessas práticas vencedoras e finalistas, de modo a apreender a forma como estas foram elaboradas e passaram a ser valorizadas pelo CEERT. Essa dimensão será investigada no próximo capítulo.

### 3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSGRESSORAS: SABERES IDENTITÁRIOS E ESTÉTICO-CORPÓREOS

A análise de práticas pedagógicas como fonte para a pesquisa histórica, nos obriga a compreender a aproximação da educação e do ensino como um objeto pelo viés da História. Até aproximadamente 1960, as particularidades da História ensinada na escola e sua conexão com a história ensinada no meio acadêmico, não eram inseridas nos focos de atenção de pesquisadores do âmbito da História. Até esse período a concepção de produção de conhecimento histórico, restringia-se ao espaço universitário, por meio das pesquisas, que eram didatizadas e transmitidas para o espaço escolar. A escola, portanto, se constituía como um espaço de transposição didática<sup>80</sup> do conhecimento construído nas universidades e aos professores restava a função de adequar esse conhecimento aos moldes escolares, como um facilitador e intermediário. Esse modelo explicita as equivocadas hierarquias entre a universidade e a escola, e entre os professores universitários e de educação básica (SILVA, 2019).

Essa concepção de conhecimento escolar deixa de ser hegemônica a partir de 1960 e 1970, com o início dos estudos sobre a Didática da História,<sup>81</sup> que passou a questionar as próprias características do conhecimento. Com isso, historiadores de vários países como Canadá, Inglaterra, Portugal e Espanha deslocaram e ampliaram o seu foco atentando para a pesquisa histórica e sua relação com uma orientação para a vida prática e com a educação. A circulação desses questionamentos avançou para o Brasil nos anos de 1990, com a conformação do Ensino de História como objeto e campos de pesquisa,<sup>82</sup> imbricados na noção da história escolar independente, autônoma e produtora de conhecimento, sem estabelecer hierarquias com o conhecimento universitário (SILVA, 2019). A partir desse momento, o ensino de História com objeto de pesquisa, não mais era produto apenas das pesquisas em educação, mas,

---

<sup>80</sup> O conceito de transposição didática pode ser definido como uma adaptação do conhecimento ao nível escolar. Yves Chevallard (1991, p. 39) define esse conceito como: “Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino.”

<sup>81</sup> Didática da História analisa todas as formas e funções de raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, ela se preocupa com as operações que transcorrem ao processo de ensino e aprendizagem histórico. Nesse sentido, ela se opõe as formas da didática geral própria da pedagogia e se utiliza da metodologia de pesquisa histórica participe da Ciência Histórica para estruturar ferramentas de aprendizagem (RUSEN, 2006).

<sup>82</sup> Diversas intelectuais são significativas nesse processo de constituição do campo do Ensino de História no Brasil, podemos citar algumas como: Elza Nadai (USP), Circe Bittencourt (USP-PUC/SP), Katia Abud (USP), Ernesta Zamboni (UNICAMP), Selva Guimarães (UFU), Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) e Lana Mara de Castro Siman (UFMG) (SILVA, 2019).

sobretudo no campo da História, exigindo novos desafios ao ofício do historiador (SCHMIDT, 2019).

Segundo Fonseca (2009), existe uma proximidade entre o campo da história da educação e a história das disciplinas escolares. Estas podem ser compreendidas a partir de cinco vertentes: pelo seu processo de constituição ao longo dos anos; pelos interesses do Estado ou de determinados grupos da sociedade; em suas relações com a historiografia; como um instrumento de vulgarização do saber; ou, por fim, pelas práticas próprias do universo escolar.

Nesse segmento, as discussões direcionaram o olhar ao espaço escolar, e não apenas à disciplina curricular de História, como um local político de produção do conhecimento, em que o professor é avaliado como um sujeito que produz e mobiliza saberes diversos para ensinar. O conhecimento produzido na escola, portanto, assume um status particular, e desvendar essas especificidades é também tarefa do historiador (MONTEIRO, 2007).

Silva (2019) argumenta que é substancial avultar que a história escolar é uma construção social, elaborada e intermediada por conhecimentos estruturados a partir das relações e interconexões entre a cultura escolar, a cultura política<sup>83</sup> e a cultura histórica. Ou seja, a história escolar é resultado não apenas da disciplina de História, mas das apreensões elaboradas pelos diversos meios de vulgarização desse saber, seja pelos livros didáticos, seja pelas novelas, filmes, jogos, mídia em geral, movimentos sociais e com a história pública<sup>84</sup>, aquela de grande circulação.

As particularidades do conhecimento histórico escolar perpassam as diversas etapas da educação básica e não estão delimitados apenas pela disciplina de História. Na Educação Infantil e nos anos iniciais, professores, geralmente pedagogos, iniciam essa aproximação com a história e com o passado. Embora não tenham formação histórica, ensinam História e também contribuem para a formação desse conhecimento histórico perpassando, sobretudo, a cultura histórica em torno de professores, alunos, da escola e da comunidade.

As práticas pedagógicas aqui analisadas são compreendidas inseridas nesse panorama, em que há interlocução entre as díspares áreas de formação, que resultam na construção desse conhecimento histórico partilhado com os saberes advindos dos movimentos sociais, da escrita da história, de outras ciências e também da cultura histórica. O conceito de cultura histórica, a

---

<sup>83</sup> Serge Bernstein (2009) conceitua a cultura política como um sistema de representações que expressam a visão que os homens têm da sociedade e que legitimam os comportamentos políticos em resposta aos problemas enfrentados pelas sociedades. A cultura política se expressa em diferentes dimensões da sociedade, como na instituição escolar, na religião e em outras instituições.

<sup>84</sup> A História pública pode ser definida como a circulação da História nos locais para além do espaço acadêmico, como nos meios de comunicação, filmes, novelas, músicas, museus, arquivos, bibliotecas, internet, entre outros (CARVALHO; TEIXEIRA, 2019).

partir das afirmações de Gontijo (2019), pode ser definido como as distintas formas que elaboramos, interpretamos e atribuímos sentido às experiências localizadas num espaço e tempo, ou seja, na História. Trata-se de um trabalho que não é realizado apenas de modo formal por professores de História, livros didáticos, manuais escolares e pela historiografia, mas principalmente por outros agentes, como jornalistas, cineastas, literatos, artistas, cientistas etc. Portanto, as práticas pedagógicas premiadas pelo CEERT não são executadas apenas por professores de história, mas são práticas em conjunto com professores de Português, Ciências, Matemática, Geografia e outras áreas e que mobilizam um saber histórico próprio das conexões do conhecimento escolar, isto é, emaranhados na cultura histórica.

O conhecimento histórico é essencial para a consciência histórica<sup>85</sup> da sociedade. Ele produz sentido sobre as práticas e intenções do presente a partir das orientações do passado, impactando também as expectativas de futuro (RUSEN, 2006). É no espaço escolar que se cruza esse conhecimento histórico de referência, o acadêmico, com o conhecimento escolar, proporcionando aos estudantes a apreensão das diversas formas de interpretar o passado e o presente e construindo representações, imagens e práticas culturais que advêm desse saber escolar, bem como de outros elementos da sociedade.

Na constituição do saber escolar e do saber ensinado, alguns processos são fundamentais, como a seleção dos saberes disponíveis na sociedade, desde os científicos até mesmo as opções culturais, políticas e éticas. Essa seleção é amparada socialmente e historicamente e emerge de um processo de significação dentro do espaço escolar, que se realiza e se expressa nas propostas pedagógicas e práticas curriculares. Por consequência, “o ensino de história contribui de forma importante para a construção e reconstrução do conhecimento cotidiano” (MONTEIRO, 2003, p. 11), esse conhecimento instrumentalizado no dia a dia por meio da memória e das elaborações individuais e coletivas. Compreender o saber ensinado que é significado nas práticas pedagógicas do Prêmio contribui para a percepção de como podemos problematizar o ensino da história africana e afro-brasileira e o antirracismo na sala de aula e como este pode ser apropriado dentro do espaço escolar e para além de suas fronteiras (FONSECA, 2009).

Para isso, consideramos que as práticas pedagógicas aqui revisitadas apresentam diferentes modos de ensinar história, que ultrapassam as fronteiras da disciplina histórica e se

---

<sup>85</sup> Consciência histórica é um meio de orientação temporal, isto é, modo de compreender o passado regulado pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Esta seria formada por três aspectos: experiência, interpretação e orientação. Experiência como forma de olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, distinguindo-o do presente; interpretação para perceber as diferentes dimensões temporais; e orientação no sentido de guiar ações por meio das noções de mudança temporal (RUSEN, 2006).

articulam na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, por meio da arte, da música, do teatro, dos livros e das conversas cotidianas.

O uso de arquivos escolares como fonte de pesquisa e prática pedagógica tem crescido cada vez mais no campo dos estudos históricos. Antes da década de 1990, o campo da educação e do ensino pensava as políticas públicas e ideias pedagógicas focando nas mudanças ocorridas no ensino a partir das ações do Estado e também do pensamento pedagógico, restringindo-se ao uso de documentos oficiais como fontes, isto é, leis, relatórios escolares e outros documentos produzidos pelo Estado. A partir de 1990, os pesquisadores da história da educação passaram a se dedicar a estudos de objetos singulares de investigação, como cultura escolar, formação de professores, livro didático, currículo, disciplinas escolares e práticas educativas. Essas pesquisas deslocaram o olhar dos pesquisadores do lado exterior da instituição escolar para o seu interior, captando os saberes contidos em planos de ensino, práticas pedagógicas, projetos de ensino e livros didáticos que circulam em sala de aula (FONSECA, 2009). Esta pesquisa busca identificar esses saberes elaborados pelas práticas e mapear as estratégias utilizadas para alcançar uma educação antirracista.

O espaço escolar cada vez mais vem sendo apontado nos estudos como uma instituição central na formação de saberes não somente escolares, mas também culturais, sociais e identitários. Nesse prisma, os estudos no âmbito da educação e do ensino de História se voltam a pensar a função da cultura escolar no processo de construção das identidades. A escola é observada como um espaço de aprendizagem e compartilhamento, para além de conteúdos formais, como valores, crenças, hábitos e inclusive estereótipos e preconceitos.

Nessa intenção, partilhando das ideias de Dominique Julia (2001), compreendemos a própria cultura escolar como um objeto histórico, já que esta é composta por normas, regras, conhecimentos, práticas pedagógicas, saberes e conteúdos que advêm de determinado tempo histórico, ou seja, que se modificam ao longo do tempo, apresentando continuidades e rupturas que devem ser historicizadas. Julia (2001) ressalta a importância dos arquivos escolares para a pesquisa no âmbito da história cultural e da cultura escolar. As práticas pedagógicas analisadas são reflexos também dessa cultura escolar, que se modifica de acordo com cada contexto. Nesse sentido, coloco uma indagação: como esses professores ressignificam a cultura escolar e o que é o processo de ensino e aprendizagem a partir dessas práticas que foram premiadas?

Inspirados em Nilma Lino Gomes (2007), precisamos pensar na relação entre currículo escolar e diversidade, ou mais especificamente em como lidar pedagogicamente com a diversidade. Entendemos como currículo os aspectos para além de uma simples listagem de conteúdos, mas em seus aspectos políticos, históricos e sociais, construídos a partir das relações

entre as pessoas. Tomaz Tadeu da Silva (2005) evidencia o currículo como a constituição de um conjunto de experiências e práticas que se realizam no espaço escolar, especificamente na sala de aula, e são amparadas nas estruturas de produção e divulgação do conhecimento escolar, para além de incorporar discursos e narrativas sustentados em relações de poder, tanto em suas ações como em seus resultados. Portanto, o currículo não é apenas uma listagem programática, mas um local de disputas de significados moldados por diversos fatores internos e externos à escola.

Conforme nos aponta Boaventura Sousa Santos (2002), a escola assumiu a relevante função de propagação dos conhecimentos da sociedade. No olhar de Santos (2002), ela é orientada por determinado padrão hegemônico do conhecimento, pautado pelo amálgama do colonialismo e da colonialidade. O avanço dos movimentos sociais e da afirmação da educação como um direito de todos tem provocado uma reconfiguração das funções da escola, cada vez mais alinhada no diálogo com os movimentos sociais. Esse diálogo é fundamental para a reelaboração da escola como uma função emancipatória, na direção da ruptura com os valores e conhecimentos coloniais.

As práticas pedagógicas do Prêmio foram criadas com o fim escolar e pedagógico, mas posteriormente selecionadas, com determinadas intenções e escolhas, por uma instituição cujo propósito é tratar das relações étnico-raciais e um comprometimento com o combate ao racismo. As escolhas e intenções de conservação do CEERT marcam o ato de fazer história, guardando no arquivo importantes rastros documentais, que são expressões da vontade de memória da instituição (RICOUER, 2007).

As práticas pedagógicas arquivadas no acervo on-line do CEERT<sup>86</sup> podem ser descritas da seguinte forma: a base de dados é organizada a partir de um filtro de busca por edição do Prêmio, pela categoria professor ou escola, ou a modalidade Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II ou Ensino Médio. A partir desse filtro de seleção, o acervo mostra os resultados das práticas pedagógicas finalistas e vencedoras a partir dos seus títulos, região do Brasil e categoria, ambas juntas na mesma página, de modo a valorizar igualmente as boas ações, quando incluídas.

---

<sup>86</sup> As práticas estão disponíveis no site <https://ceert.org.br/>.

Figura 2 – Página de busca do acervo online do Prêmio Educar para a Igualdade Racial.



Fonte: <https://ceert.org.br/premio-educar>.

Conforme retratado nas imagens a seguir, ao escolher e selecionar uma prática, abre-se uma nova página em que são descritos, em forma textual, o objetivo da prática pedagógica, as atividades desenvolvidas, a metodologia, os resultados alcançados, os professores e gestores responsáveis, além de mostrar fotos das ações.

Figura 3 – Aba da prática da sétima edição da Feira do conhecimento: costumes e utensílios quilombolas.



Fonte: <https://ceert.org.br/premio-educar/pratica/186>

Figura 4 – Continuação: aba da prática da sétima edição da Feira do conhecimento: costumes e utensílios quilombolas.



Fonte: <https://ceert.org.br/premio-educar/pratica/186>.

Os professores responsáveis por descrever tais práticas textualmente e organizá-las na estrutura solicitada pelo edital do Prêmio configuram a criação de uma narrativa, atribuindo significado e mobilizando conceitos específicos no que diz respeito às relações raciais. Essa estrutura narrativa elaborada pelo professor responsável é criada tendo como fim as solicitações do formulário do CEERT, isto é, temos a própria intervenção e intenção do acervo em registrar essa fonte documental de modo padronizado. Essas práticas contribuem para criar novas narrativas históricas, com novos conceitos, epistemologias e revisões históricas que extrapolam as fronteiras da disciplina histórica e se entrelaçam nas diversas áreas do conhecimento.

A partir das questões do historiador, concebemos as práticas pedagógicas como documentos em que estas funcionam como uma rede de possibilidades de descrição das formas de atribuir legitimidade a um espaço e a um saber, a partir das diversas tramas de significações que os circundam (SILVA, 2015). Esse saber está relacionado às relações étnico-raciais, ao combate ao racismo, à história africana e afro-brasileira e ao movimento negro.

### 3.1. Práticas pedagógicas transgressoras

Para compreender o racismo e as relações raciais no Brasil, é essencial estabelecer um debate estrutural (RIBEIRO, 2019). O Ocidente, a Europa e os brancos produziram um pensamento universalizante sustentado pelo que Santos (2002) chama de “razão indolente”<sup>87</sup> e razão metonímica”<sup>88</sup>. Um único sistema de saber homogeneizante, totalizante, singularizado e dicotômico que hierarquizou as populações não brancas, por exemplo negros e indígenas, como sujeitos inexistentes e invisíveis. Esse pensamento universalizante produziu estados de não existência às experiências sociais dessas populações, processo que se deu de diversos modos, invisibilizando as múltiplas formas de temporalidade, de saber e ser do povo negro.

Apesar da tentativa de silenciamento ao longo dos anos, o movimento negro contribuiu muito para a produção de saberes que caminham na contracorrente do saber colonial e eurocêntrico. Este se constitui, mesmo entre conflitos e dissensos, como um importante ator político e educador da população brasileira, agindo sobretudo na mediação entre a população negra, o Estado, a sociedade e a escola. O movimento negro, ao longo de sua trajetória, organizou e sistematizou saberes, colaborando para o próprio avanço da sociedade. Estes são chamados por Gomes (2017) de saberes emancipatórios, produzidos e sistematizados pela articulação do povo negro. Trata-se de diferentes interpretações sobre o mundo, que, marcadas em sua vivência da raça, intervêm nas dimensões sociais, culturais e políticas e ressignificam, produzem e recriam narrativas que incidem nos conhecimentos científicos, escolares e até mesmo no senso comum.

Os saberes construídos na luta do movimento reeducam os múltiplos âmbitos da sociedade e modificam inclusive as relações sociais. Apesar das tentativas de apagamento, podem ser identificados de diversos modos, como nos questionamentos da narrativa histórica, nas rupturas estéticas, nas conquistas políticas e nas práticas educativas. É substancial localizar esses saberes que circulam em diferentes esferas, sobretudo no espaço escolar. É nessa linha argumentativa que Cida justifica a criação do Prêmio, a existência de professores e professoras engajados na educação antirracista e na circulação desses saberes, que, mesmo realizando importantes projetos e práticas na escola, não são valorizados e reconhecidos (CEERT, 2010).

As políticas educacionais, projetos e currículos ainda apresentam dificuldades em reconhecer esses saberes (GOMES, 2017). Essa condição emerge principalmente no sistema

---

<sup>87</sup> A razão indolente se refere ao conhecimento visto como hegemônico produzido pelo Ocidente (SANTOS, 2002).

<sup>88</sup> A razão metonímica, na mesma linha da indolente, refere-se às dicotomias, hierarquias e conhecimento totalizantes que tornam o ponto de vista ocidental a única leitura das experiências do mundo (SANTOS, 2002).

escolar. Mesmo após 19 anos de implementação da Lei 10.639/03 e anos de luta do movimento negro na educação, pesquisas demonstram a dificuldade de apresentar alternativas ao pensamento hegemônico eurocêntrico, isto é, esse pensamento que desqualifica o saber e o ser negro (PEREIRA, 2017; JANZ; CERRI, 2015).

Essas pesquisas são de suma importância e relevância, dadas as dificuldades e os desafios de implementação da Lei 10.639/03, que acabam por transformar os saberes sistematizados pelo movimento negro em ausências. Diversos empecilhos podem ser relatados: falta de formação de professores sobre o tema, de material didático e paradidático, de interesse da gestão escolar, além de desinteresse pelo tema, visto muitas vezes como desnecessário. Todas essas desqualificações transformaram e transformam o saber construído pelo movimento negro sobre a educação como uma ausência.

Partindo da premissa da sociologia das ausências, Santos (2002) alerta que a ausência e o vazio em relação à população negra são frequentemente produzidos como tais. Em outras palavras, a ausência de tratamento das questões raciais e da história africana em sala de aula é constantemente produzida, e essa temática é tida como uma não possibilidade. As dificuldades e empecilhos à execução de uma educação antirracista e à aplicação da Lei 10.639/03 são recorrentes também de uma produção de ausências que ocorrem de diversos modos, contrastados com a circulação de saberes provenientes da articulação da trajetória negra.

Podemos elencar, de acordo com Santos (2002), cinco lógicas de não existência: a lógica da monocultura do saber, a monocultura do tempo linear, a classificação social, a escala dominante e a lógica produtivista. Como uma grande árvore que forma o sistema colonial, essas lógicas são seus braços e raízes, que imperam e se entrelaçam na sociedade (SANTOS, 2002). Estas são transgredidas e descentralizadas nas práticas do Prêmio.

A lógica da monocultura do saber é a face da colonialidade que configura a ciência dita como moderna, como um único postulado de verdade, dotando de credibilidade e legitimidade tudo que advém da cultura europeia, como a arte, o saber, a estética e a cultura. Tudo que difere desse sistema é produzido e visto como não existente. A segunda lógica é a monocultura do tempo linear; alinhada pela monocultura do saber, essa lógica define o tempo linear e a história num sentido único, como a única experiência possível. Dessa forma, são construídos conceitos, como a ideia de progresso, civilização e modernidade, em oposição ao que seria o atrasado, primitivo, tradicional e obsoleto. Esse último grupo de conceitos estaria vinculado às populações negras.

A lógica da classificação social busca naturalizar as diferenças entre as populações e hierarquizá-las, de modo a classificá-las como inferiores e superiores. A lógica da escala

dominante evidencia que o uso de uma escala global ou universal produz um sentido de não existência, atrelado ao que seriam o local e o particular. A lógica produtivista, amparada nos embasamentos do capitalismo e das relações de trabalho, produz uma condição de não existência aliada à desqualificação profissional (SANTOS 2002).

Em complementação à sociologia das ausências descrita acima, Santos (2002) apresenta a importância da sociologia das emergências, vislumbrada nessa pesquisa em questão. Esta seria a busca pelas possibilidades plurais, concretas, e pelas potencialidades. Ou seja, dando continuidade ao trabalho das sociologias das ausências, que busca identificar os modos de produção do vazio, a sociologia das emergências aqui mobilizadas exalta as alternativas possíveis no horizonte. Nesse interstício está a busca por ampliar os saberes, as práticas e os agentes, vislumbrando novas formas de esperança e expectativas concretas.

É nessa direção que entram as práticas pedagógicas premiadas pelo CEERT. A análise destas permite demonstrar alternativas possíveis e concretas de implementação de uma educação antirracista e delinear as condições de possibilidade de esperança, a fim de definir princípios de ações que promovam a realização dessas condições. A partir das práticas pedagógicas veremos estratégias traduzidas do saber do movimento negro ao espaço escolar, para romper com as lógicas de não existência. Elas se configuram como alternativas à razão indolente e emergem para deslocar os saberes universalizantes (SANTOS 2002).

Sousa (2002) nos indica que um dos caminhos possíveis é o processo de ruptura epistemológica e política. Embasados numa crítica aos saberes universais hegemônicos, devemos nos desafiar a criar e reinventar práticas pedagógicas, a fim de abrir novos horizontes de possibilidades, de incorporação da diversidade e das relações étnico-raciais nos currículos escolares. Esse processo de ruptura nos leva ao entendimento do que Catherine Walsh (2017) chama de pedagogias decoloniais. Estas são práticas insurgentes que tensionam esses saberes próprios do paradigma da modernidade/colonialidade, mas que aqui cumprem um papel que perpassa dimensões além do decolonial<sup>89</sup>.

A partir das reflexões de bell hooks (2017), denominamos essas práticas pedagógicas como transgressoras, pois nascem da interação entre diversas perspectivas, teorias e posturas

---

<sup>89</sup> A perspectiva teórica da decolonialidade reúne intelectuais latino-americanos influenciados pelo Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos que se juntaram num grupo chamado Modernidade/Colonialidade, composto por pensadores como: Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro Gomes e Walter Mignolo. Esse grupo se diferencia dos Estudos Pós-Coloniais ao mobilizar o termo decolonialidade para articular a sua crítica à modernidade e suas heranças coloniais, compreendendo que não basta criticá-las e continuarmos usando os mesmos cânones ocidentais. O pensamento decolonial, para desenvolver suas análises, utiliza também os conceitos de colonialismo, colonialidade do poder e dimensões do saber e do ser, diferença colonial, entre outros, originados a partir da experiência dos povos indígenas da América Latina (BALLESTRIN, 2013).

compartilhadas com as chamadas pedagogias decoloniais (WALSH, 2017), anticoloniais, pós-coloniais, crítica feminista e a pretagogia (PETIT, 2015), cada uma iluminando e abraçando a outra. Não podemos afirmar que as práticas aqui analisadas fazem parte estritamente de uma ou outra perspectiva, mas são direcionamentos que se inserem numa mistura complexa e única, ultrapassando fronteiras e tornando o ensino um ato de engajamento e transformação contínua. Essas práticas são transgressoras pois quebraram as barreiras da não existência, pois tornam presente e concreto o que era considerado impraticável. Embora partilhe estratégias e reflexões sobre o ato de ensinar, o propósito não é inscrever um modelo, mas apresentar possibilidades para uma educação antirracista.

### **3.2. A seleção das práticas pedagógicas: critérios metodológicos**

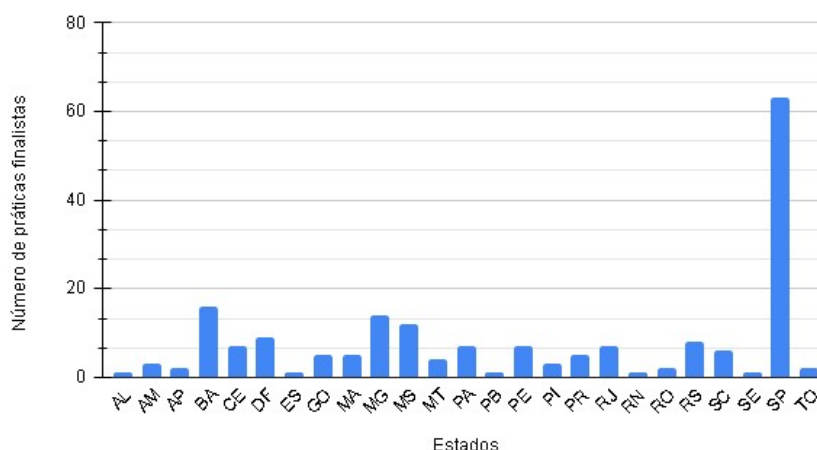
As práticas pedagógicas aqui revisitadas foram selecionadas para um acervo, a partir dos olhares avaliativos de especialista na educação, atrelados de diferentes modos aos estudos étnico-raciais. Nesse sentido, as práticas dialogam com os saberes emancipatórios produzidos pelo movimento negro, tornando-se importantes possibilidades reais de como concretizar o vazio dado à história da África e às relações raciais em práticas emergentes. Estas são exemplos de alternativas para a execução de uma educação antirracista. O movimento social, como uma experiência social, produz um conhecimento que é ao mesmo tempo emancipatório, libertador e contra-hegemônico. Ele reconstrói identidades, questiona a realidade social e cria arcabouços teóricos como as práticas pedagógicas e os saberes que circulam no espaço escolar (GOMES, 2017).

Compartilhando das contribuições de Gomes (2017), que concebe o movimento negro como um agente político e educador, a linha de análise neste capítulo se pauta em quatro questões: como são mobilizados conceitos e aportes teóricos; como as narrativas do movimento negro se entrelaçam nas práticas; como estas contribuem para o enfrentamento da branquitude e do racismo; e por fim como se dão as configurações destas em estratégias de letramento racial. Isto é, buscamos a identificação das estratégias de ensino e aprendizagem mobilizadas em práticas pedagógicas engajadas na formação de uma nova linguagem, que alia teoria, lutas dos movimentos sociais, ações e práticas.

O acervo completo do CEERT tem um total aproximado de 2300 práticas, no entanto em seu acervo disponível na plataforma digital on-line estão apenas as práticas finalistas e vencedoras, contabilizando 191 práticas no total das sete edições. Portanto, a seleção das fontes teve como ponto de partida as 191 práticas disponíveis on-line.

O acervo on-line guarda práticas de todos os Estados do Brasil, com exceção do Acre, que apesar de ter participado não foi selecionado como finalista. São Paulo<sup>90</sup> é o estado que tem, disparadamente, o maior número de práticas finalistas, seguido por Bahia, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Número de práticas finalistas por estado



Fonte: Dados Acervo Prêmio Educar na plataforma on-line do CEERT.

O trabalho de seleção e recorte das fontes e a metodologia de análise consistiram num primeiro momento na leitura das práticas pedagógicas disponíveis no acervo on-line do CEERT e na projeção das informações em uma planilha de Excel. Todo o texto disponível no acervo do CEERT foi copiado e transferido para a planilha, garantindo-se a conservação das fontes num acervo pessoal, independente do acesso ao site. Com a leitura foi notada a reprodução de estratégias de ensino e aprendizagem que se repetiam entre as práticas, mas que ao mesmo tempo se diferenciavam de outras recorrentes em sala de aula.

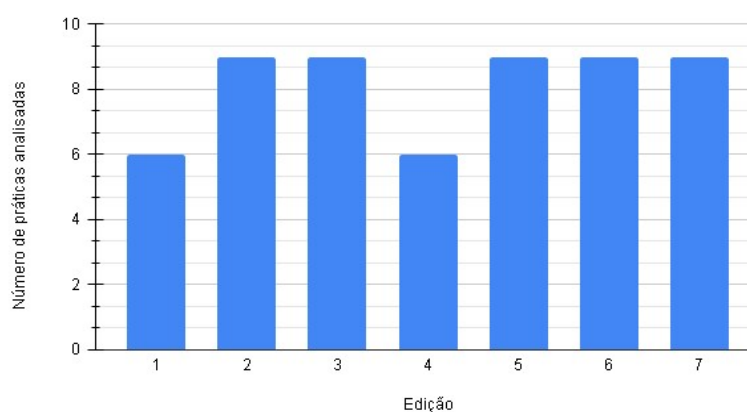
Para o exame das narrativas contidas em cada prática pedagógica, foi necessário realizar um recorte desse conjunto de fontes. Analisamos as sete edições do Prêmio, selecionando em cada edição uma amostragem de três práticas pedagógicas de cada modalidade: Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio. Da segunda, terceira, quinta e sexta edição, foram contabilizadas nove práticas analisadas de cada edição.

A seleção quantitativa foi diferenciada em relação à primeira, quarta e sétima edição. A primeira não continha ainda a modalidade de Ensino Médio, por isso somaram-se seis práticas. A quarta só teve as modalidades Educação Infantil e Ensino Fundamental (I e II), portanto

<sup>90</sup> A quarta edição do Prêmio foi um estudo de caso que congregou somente as práticas de São Paulo, contribuindo para o aumento significativo das práticas finalistas do estado de São Paulo.

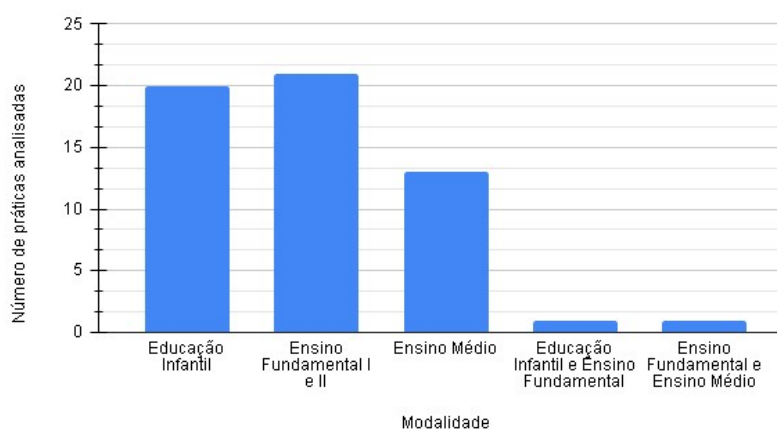
somaram-se seis práticas. A sétima edição trouxe modalidades diferentes, já que as práticas foram classificadas em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Infantil/Ensino Fundamental e Ensino Fundamental/Ensino Médio (para esta foram contabilizadas nove práticas ao total). Foi analisado um total de 57 práticas pedagógicas das sete edições.

Gráfico 2 – Práticas analisadas por edição.



Fonte: Dados da autora.

Gráfico 3 – Práticas analisadas por modalidade



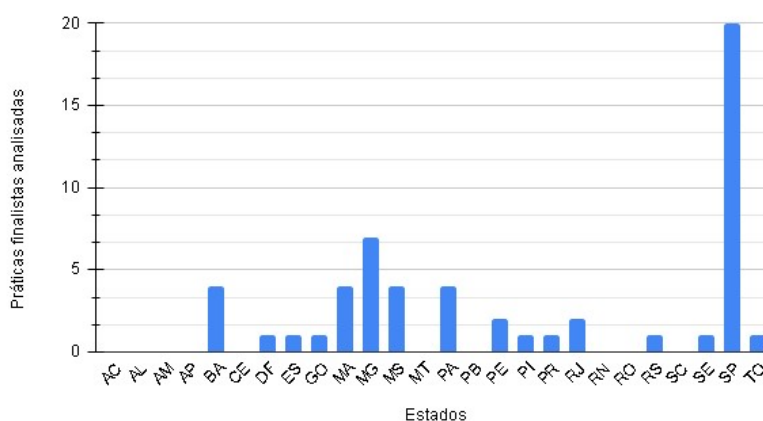
Fonte: Dados da autora.

Foram realizadas duas etapas de seleção, uma primeira qualitativa, buscando identificar as estratégias. A partir do suporte teórico mobilizado na pesquisa, foram enquadradas em grupos que reúnem saberes advindos do movimento negro. A segunda etapa quantitativa visou

recortar entre as repetições de estratégias uma amostra das práticas mais equiparadas aos saberes que permitissem as análises.

As estratégias são técnicas ou métodos utilizados por professores e alunos para auxiliar no processo de construção do conhecimento e aproximação dos alunos ao espaço escolar. Ressalta-se que a seleção das práticas não teve como critério sua localização geográfica, pois, apesar de São Paulo e outros estados congregarem o maior número de práticas finalistas, estas nem sempre tinham estratégias diferenciadas entre as práticas. O gráfico a seguir demonstra o número de práticas analisadas, entre o total apresentado no acervo on-line, por estado.

Gráfico 4 – Número de práticas finalistas analisadas por estado



Fonte: Dados da autora.

Em suma, as etapas metodológicas de seleção das fontes foram estas:

1. Leitura de todas as 191 práticas disponíveis on-line no site.
2. As informações dessas práticas foram inseridas numa tabela de Excel com os seguintes dados: título da prática, objetivo, metodologia, atividades, categoria, modalidade, professores envolvidos e local.
3. Após a leitura, foi notada a reprodução de determinadas estratégias de ensino e aprendizagem que se repetiam entre as práticas, mas que ao mesmo tempo se diferenciavam de outras recorrentes em sala de aula. Por exemplo: foi percebida a repetição de práticas que tratavam da história local em torno da escola ou que mobilizam atividades voltadas à representatividade e ao protagonismo negro.
4. Identificação dessas estratégias que se repetiam, de suas características e dos saberes mobilizados.
5. Seleção de uma amostragem de três práticas entre cada uma das sete edições e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio).

6. A primeira edição contabilizou seis práticas. A quarta edição só teve as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental (I e II), portanto somaram-se seis práticas. A sétima edição trouxe modalidades diferentes, já que as práticas foram classificadas em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Infantil/Ensino Fundamental e Ensino Fundamental/Ensino Médio, para esta foram contabilizadas nove práticas ao total.
7. Foi analisado um total de 57 práticas pedagógicas das sete edições.

O recorte dessas fontes poderia ser realizado de muitas maneiras, tanto por critérios regionais como por modalidade de ensino, separando-se Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entanto, no decorrer das análises foi perceptível que um recorte a partir desses critérios iria reduzir a potencialidade de determinadas práticas, que teriam de ser deixadas de lado. Com essa percepção, a opção pelo recorte foi feita sustentada pelas singularidades que se destacavam entre as práticas e as repetições dessas singularidades que davam a essas práticas uma identidade em destaque.

Sobre isso, bell hooks (2017) assinala que o processo de ensino e aprendizagem pode ser pautado em dois modos: uma educação voltada para reforçar as estruturas de dominação e opressão e uma educação estruturada como prática de libertação. A partir da sociologia das emergências de Santos (2002), pretendemos aqui elencar os diferentes modos pelos quais o ensino pode se afastar de uma educação dominadora. Com isso, seguindo bell hooks (2017), os professores alinhados ao ensino com potencial libertador são levados a transformar suas práticas em focos de transgressão. A transgressão está justamente na interação entre as práticas de um ensino pautado na dominação e na normatização e na consciente criação de um espaço de oposição, que se reflete numa prática de ensino politizada e sistematizada, e não numa ação isolada. Para conquistar e aplicar esse ensino, é substancial estabelecer estratégias e práticas, isto é, identificar reflexões e ações, teoria e prática, conformadas por meio de estratégias de ensino e aprendizagem.

A partir dessa concepção, foi elaborada a categorização das práticas do Prêmio, em eixos estratégicos. A partir desse mapeamento, foi possível identificar a tradução de saberes do movimento negro expostos nas práticas pedagógicas. Estes foram separados por eixos estratégicos, com o intuito de ao final elencar possíveis etapas de um letramento racial na Educação Básica.

A importância de identificação desses eixos estratégicos é colocada num momento em que a Lei 10.639/03 completa 19 anos, mas ainda são vistas como insuficientes a capilaridade

e continuidade das ações ocorridas na escola. Conforme nos aponta Pardial (2018), frente aos empenhos executados por docentes, legislações e ações da sociedade civil, torna-se indispensável identificar, agrupar e analisar quais seriam as ações concretas e adequadas para aplicação no *chão da escola*.

Dentro do *corpus* documental deste capítulo, também são utilizados como fontes vídeos curtos produzidos pelo CEERT. São 14 vídeos que também fazem parte do acervo on-line do CEERT. Todos foram produzidos em 2017, a partir de uma visita feita a escolas ganhadoras do Prêmio da sétima edição. Segundo Shirley (2019), esses vídeos surgiram como um desdobramento do Prêmio, na intenção de retornar às escolas para acompanhar os impactos e resultados da premiação.

Marcos Napolitano (2005) alega que o uso das chamadas fontes audiovisuais (vídeos, filmes, documentários, músicas, mídias televisivas) se insere no campo de pesquisa do historiador de modo paradoxal. Desde as primeiras inserções dessas fontes no rol de pesquisa do historiador, elas eram consideradas como testemunhos diretos da realidade. Por outro lado, são vistas também apenas a partir de seus aspectos artísticos e ficcionais. Napolitano (2005) infere que a função do historiador diante desse paradoxo é ater-se a investigar as estruturas internas e os mecanismos utilizados pelas fontes audiovisuais para representar a realidade, isto é, seus códigos e linguagens internas.

Esses vídeos exigem do historiador um suporte metodológico específico para a análise. Nesse sentido, assim como as fontes orais, impressas e documentos oficiais, essas fontes audiovisuais não são testemunhos de verdade, isto é, não falam por si só. Os vídeos analisados são compreendidos como documentários curtos que, longe de refletir a realidade concreta e objetiva, são a expressão da tensão entre o real, as representações, a linguagem e a intenção por trás de uma narrativa a ser transmitida pelo CEERT.

Por esse ângulo, Napolitano (2005) insere outra categoria dentro das fontes audiovisuais: os vídeos independentes, estes são em suma vídeos produzidos por movimentos sociais na intenção de registrar seus feitos e conquistas. Nessa subcategoria, distinta das características das demais fontes audiovisuais, temos a produção de discursos internos ao movimento. A partir desse ponto de vista, estabelecemos que o *corpus* documental analisado neste capítulo, desde as práticas pedagógicas até os vídeos, representa os objetivos, propósitos e discursos que fazem parte da trajetória do CEERT e são reflexos da intenção dessa instituição de construir, selecionar e preservar determinadas narrativas e memórias.

É necessário identificar as estratégias de filmagem, edição, imagem, linguagem e estética usadas num processo de construção de uma peça audiovisual, pois esses elementos

direcionam as intenções do produto final. Os vídeos foram produzidos com a intenção de divulgar as práticas pedagógicas da sétima edição, possibilitar um maior entendimento das atividades realizadas pelos professores e identificar os impactos no espaço escolar. Os vídeos são curtos, de aproximadamente cinco minutos, e todos são roteirizados de forma semelhante, alternando a entrevista com o professor envolvido e as imagens da prática desenvolvida. A fala dos professores nas entrevistas também segue um roteiro similar, iniciando com a apresentação pessoal, da escola e da prática, seguida das atividades desenvolvidas e finalizando com os resultados.

### **3.3. As modalidades da Educação Básica**

As práticas pedagógicas selecionadas para análise a partir do acervo do prêmio são elaboradas a partir das diferentes modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A fim de compreender as especificidades de cada uma das modalidades de ensino, é fundamental traçar a trajetória da Educação Básica no Brasil e evidenciar os objetivos, desafios e obstáculos no processo de ensino e aprendizagem em cada etapa. Os marcos legais da política educacional brasileira, que são considerados nessa trajetória, são representados pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990), pela LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), pela Emenda Constitucional (EC) n. 14/1996 e por um conjunto de normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Constituição Federal de 1988, a carta magna brasileira, é considerada uma das balizas nas tratativas sobre a remodelação da educação pública e gratuita e na formulação de um sistema de ensino. Ela aponta que é função da União, dos Estados e dos municípios a organização em conjunto do sistema de ensino. A LDB, aprovada em 1996, ampliou as tratativas da Constituição e dividiu a educação escolar em dois patamares: a Educação Superior e a Educação Básica. Esta última é formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. Em relação às etapas da Educação Básica, ao tempo de duração e à idade para ingresso, estas passaram por modificações ao longo do tempo a partir das Leis n. 11.114/2005 e n. 12.796/2013, resultando nos dados conforme retrata o quadro abaixo:

Quadro 1 – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro – Lei n. 9.394/1996 (LDB)

| Níveis            | Etapas             |            | Duração  | Faixa etária adequada |
|-------------------|--------------------|------------|----------|-----------------------|
| Educação Superior | Ensino Superior    |            | Variável | Acima de 18 anos      |
| Educação Básica   | Ensino Médio       |            | 3 anos   | 15 – 17 anos          |
|                   | Ensino Fundamental |            | 9 anos   | 6 – 14 anos           |
|                   | Educação Infantil  | Pré-escola | 2 anos   | 4 – 5 anos            |
|                   |                    | Creche     | 3 anos   | 0 – 3 anos            |

Fonte: BARROSO, Luis Roberto. A educação básica no Brasil: do atraso prolongado à conquista do futuro. **Direitos Fundamentais & Justiça** | Belo Horizonte, ano 13, n. 41, p. 117-155, jul./dez. 2019.

Pela Constituição a Educação Básica deve ser oferecida pelo Estado, dos quatro anos de idade até os 17, podendo também ser oferecida por instituições privadas como escolas particulares, confessionais, comunitárias e filantrópicas. Entende-se que esta tem como função desenvolver no estudante uma formação comum, que é essencial para a prática da cidadania, para além de proporcionar os meios para sua autonomia profissional. Desse modo, forma-se um sistema orgânico e sequencial de ensino, sustentado pelo reconhecimento da educação para cada etapa da vida do estudante (CURY, 2000).

A primeira etapa da Educação Básica é a Educação Infantil, de zero a cinco anos, que se subdivide em creches para crianças de até três anos e em pré-escolas de quatro a cinco anos. O Ensino Fundamental tem início quando o estudante completa seis anos, compreendendo um período de duração de nove anos. O Ensino Fundamental I abarca as séries iniciais do primeiro ao quinto ano, com um único professor, e o Ensino fundamental II as séries finais, do sexto ao nono ano, com professores especialistas para cada disciplina. O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, abarcando um período de três anos que prioritariamente deve ser cursado entre os 15 e 17 anos (BARROSO, 2019).

Segundo o plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004), a Educação Básica compreende a fase escolar, em que os indivíduos estão mais suscetíveis ao risco de evasão escolar, sobretudo devido a desafios e problemas sociais e familiares. Entre esses conflitos, podemos destacar as diferentes expressões do racismo, as discriminações por religião, gênero, orientação sexual, entre outras dimensões do espaço escolar, um local diverso por essência. São esses conflitos e as desigualdades na

trajetória dos jovens negros que vão demarcar as distinções no seu percurso educativo. É na intenção de reverter processos de exclusão, discriminação e preconceito que a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/11, que alteraram a LDB, vêm sendo aplicadas.

A Educação Infantil tem uma trajetória de origem diferente das demais etapas da Educação Básica. As creches, o locus da Educação Infantil, foram criadas para atender aos anseios da elite em educar as crianças das classes mais pobres, pois as mães trabalhavam em período integral e não as educavam. Estas nascem como uma instituição capaz de fornecer a educação necessária que não vinha do seio materno. Geralmente eram instituições filantrópicas ou religiosas que, num contexto de políticas higienistas e discriminatórias, colocavam a pobreza como um estigma e enquadravam as crianças como cidadãos de segunda classe.

Somente a partir das décadas de 1980 e 1990, por influência dos movimentos sociais e movimentos feministas como o Movimento de Lutas por Creches, criado em 1979, é que tivemos a regulamentação e a oficialização da Educação Infantil como uma etapa da educação escolar básica, sendo um direito de todas as crianças, independentemente da condição social. Fulvia Rosemberg (1991) chama a atenção para as desigualdades raciais no sistema educativo, sobretudo no processo de expansão da Educação Infantil nos anos 1980 e o impacto disso na vida de crianças brancas e negras.

(...) a expansão caótica e a baixo custo da Educação Infantil no Brasil durante os anos 80 cristalizou a tendência histórica da convivência de trajetórias duplas para o atendimento de crianças pequenas: uma mais frequentemente denominada creche, geralmente vinculada às instâncias da assistência, localizadas nas regiões mais pobres da cidade, oferecendo um atendimento de pior qualidade, sendo frequentada principalmente por crianças pobres e negras; a outra, mais frequentemente denominada pré-escola ou escolas de Educação Infantil, vinculada às instâncias da educação e que, mesmo apresentando por vezes padrão de qualidade insatisfatório, por sua localização geográfica tende a acolher uma população infantil mais heterogênea no plano econômico e racial (ROSEMBERG, 1991, p. 28).

Em 1988 a Constituição Federal passa a regulamentar o direito das crianças à Educação Infantil em creches e pré-escolas, sendo dever do Estado assegurar tais vagas. As crianças passam a ser vistas como sujeitos de direitos, ativos, participativos, produtores e reprodutores de culturas. Com isso, emerge a preocupação de criar políticas e práticas nessa etapa, voltadas para o desenvolvimento moral e humano da criança e para o seu desenvolvimento físico, psicológico e intelectual.

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.  
Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 12).

Após a LDB, diversos outros documentos, tanto nacionais como locais, são implementados para regular essa etapa. Contudo, Didonet (2008) ressalta que esses avanços não fazem parte do percurso natural de desenvolvimento do sistema de ensino, mas são fruto de intensas mobilizações, argumentações e pressões vindos das mais diferentes esferas da sociedade civil e dos setores educacionais. Um exemplo é a luta pelos recursos destinados à Educação Infantil.

Até 1996 o Ensino Fundamental era compreendido como prioridade para a captação de recursos públicos, após 10 anos de intensa movimentação é que todas as etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) foram incluídas como prioridades nos financiamentos públicos, criando-se pelo Decreto 6253/2007 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A partir do panorama exposto, a Educação Infantil é uma etapa crucial da Educação Básica, sendo fundamental para o desenvolvimento humano, pois é nesse momento que se formam a personalidade e a identidade dos indivíduos. É nesse período que há a definição de conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mau e o feio. Nesse sentido, este se torna um espaço significativo para desde cedo eliminar toda e qualquer forma de preconceito e exclusão.

É por isso que é prioritário na Educação Infantil o desenvolvimento de práticas em que as crianças possam elaborar as noções de igualdade, reconhecer as diferenças, valorizar a diversidade e compreender a pluralidades dos diferentes grupos étnico-raciais que fazem parte da história afro-brasileira, isto é, compreender os diferentes pertencimentos, explorar as vivências no mundo por meio de materiais lúdicos, como livros, brinquedo e jogos.

Essas práticas envolvem desde o respeito à cultura até mesmo as noções diversas de estética, corporeidade e as diferentes formas de ser e estar no mundo. Percebe-se que as práticas finalistas do Prêmio Educar alocadas na etapa da Educação Infantil valorizam, entre outras dimensões, a corporeidade, a estética, a cultura e a representatividade, como será aprofundado nos próximos tópicos.

O Ensino Fundamental, considerado uma etapa da Educação Básica, tem como objetivo oferecer as dimensões de aprendizagens necessárias para a formação integral e o exercício da cidadania. Essa etapa da Educação Básica tem a função de proporcionar ao estudante: o domínio progressivo da leitura, da escrita e do cálculo, para a solução dos problemas humanos; o acesso

aos conhecimentos; a compreensão das leis que regem a natureza e as relações sociais na sociedade contemporânea; e por fim o desenvolvimento da capacidade de reflexão e criação pautada numa consciência do seu contexto social. Nesse sentido, como um direito básico do indivíduo é garantida essa formação básica a partir das seguintes premissas:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, Artigo 32).

A Ementa Constitucional n. 14/1996 trata da obrigatoriedade do Ensino Fundamental gratuito a todos aqueles que não estão mais na idade escolar prevista pelo sistema de ensino, para além de estabelecer essa etapa como prioritária da educação brasileira.

Em relação à educação das relações étnico-raciais, é imprescindível que esta faça parte do projeto político-pedagógico, no que diz respeito à etapa do Ensino Fundamental, de modo a inserir a história africana e afro-brasileira no cotidiano escolar e na cultura escolar dos estudantes e reconhecer seu legado histórico, cultural, político e econômico. A escola deve estabelecer canais de comunicação e de formação com a comunidade, a família e os movimentos sociais, para assim edificar um ambiente pautado em novos saberes, posturas, valores e atitudes conscientes, que dialogam com o reconhecimento da diversidade, a valorização das culturas africanas no Brasil, a cosmovisão africana e a formação de uma consciência crítica da realidade para as denúncias contra o racismo na sociedade.

Dessa forma, ressalta-se a importância, nessa etapa formativa da Educação Básica, do questionamento e da desconstrução de estereótipos e equívocos históricos e culturais que circulam em nossa sociedade sobre os povos negros e a percepção da necessidade da luta antirracista a partir do diálogo.

Para apreender a trajetória de constituição da última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, é relevante retomar a história da educação no Brasil, já que esta foi algo de diversos embates e disputas políticas e ideológicas. Inicialmente o Ensino Médio, conhecido como curso ginasial, objetivava uma formação voltada estritamente ao trabalho, seja ele normal, técnico, comercial ou agrícola. O acesso ao Ensino Superior ocorria por meio de um exame acessível somente aos membros da elite brasileira, os chamados exames de admissão (SILVA, 2018).

A partir de 1932, com a Reforma de Francisco Campos, houve a reformulação do ensino secundário em dois ciclos: o Fundamental, com duração de cinco anos, que passou a ser

chamado de Ginásio e deu origem ao Ensino Médio; e o Complementar, de dois anos, que seria uma preparação para o Ensino Superior. Contudo essas mudanças ainda não deslocaram o acesso à Educação Básica das mãos da elite. Na década de 1940, com a reforma de Gustavo Capanema, retiraram-se os cursos complementares e foram criados os cursos médios de 2º ciclo, chamados de Colegiais, com duração de três anos, cuja intenção era formar o estudante para o Ensino Superior. A partir das décadas de 1960 e 1970, em meio ao contexto dos governos militares, a educação passou a ser voltada para a formação profissional e para o trabalho (CORSO; SOARES, 2014).

A dualidade da finalidade do Ensino Médio como uma formação direcionada ao mercado de trabalho ou a continuidade dos estudos findou-se a partir das reformas educacionais realizadas no Brasil a partir da década de 1990. O Ensino Médio passou a ser incluído no sistema de ensino da Educação Básica, como uma obrigatoriedade dos estados, de modo prioritário, com a chamada Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.424/96. Essa etapa foi assegurada como uma fase conclusiva da Educação Básica, tendo obrigatoriamente três anos de duração e devendo ser fornecida pelo estado de modo gratuito e obrigatório. Essa etapa da Educação Básica assume a função, segundo o art. 35 da LDB, de:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art. 35).

Destaca-se que cada etapa da Educação Básica pode apresentar outras modalidades de ensino, como: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação a Distância.

No Ensino Médio há a consolidação das aprendizagens vistas nas etapas anteriores, essenciais para a prática da cidadania de forma consciente. Dessa forma, a aprendizagem sobre a educação das relações étnico-raciais visa contribuir para o acesso e permanência de jovens negros nos espaços educativos, a identificação do racismo no cotidiano e as formas de luta política e resistência, assim como o diálogo com os saberes e valores oriundos da diversidade (BRASIL, 2013). Deve-se fornecer as premissas para a ruptura com o conhecimento

eurocêntrico, a formação de uma consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento dos pertencimentos e identidades de modo positivado, o reconhecimento das práticas discriminatórias que fazem parte da sociedade, a compreensão das políticas e legislações e, por fim, a construção de ações, posturas e atitudes que contribuem para o combate do racismo.

Maria Helena de Souza Patto (1999), ao tratar da evasão escolar, questiona as justificativas emocionais, pessoais e visões estigmatizantes e estereotipadas acerca dos motivos que levam um estudante a abandonar os estudos. Em meados do século XIX até o final do século XX, as explicações sobre o fracasso escolar eram baseadas nas teorias racistas que enquadravam a população negra como indivíduos inferiores intelectualmente. Justificativas como a incapacidade dos estudantes em se adequar aos métodos dos professores, a carência cultural ou a culpa direcionada para os estudantes ou para a sua família eram recorrentes.

Patto (1999) afirma que para compreender as diversas dimensões que envolvem o que ela denomina de fracasso escolar, deve-se atentar aos meios que a produzem historicamente, dentro do modelo de sociedade capitalista e todos os atores e sujeitos envolvidos nesse processo. Nesse aspecto, foca-se nas estruturas complexas que englobam o sistema educacional e as instituições, as instâncias da vida dos indivíduos e as estruturas desiguais da sociedade.

Os estudos de Hasenbalg e Silva na década de 1970 (1979; 1988) revelam que as desigualdades entre brancos e negros não advêm do passado escravista brasileiro, mas são oriundas da operação sistemática do racismo, em que a raça passou a demarcar as estruturas de classe, as hierarquias sociais e por consequência as oportunidades e formas de tratamento em diferentes dimensões da sociedade na vida da população negra.

Pesquisadores da área da educação, como Gomes (2012), Silva (2004) e Munanga (2005), denotam esse complexo sistema de diferenciação racial e discriminação em diferentes âmbitos da sociedade, seja nos currículos, seja nos livros didáticos, nas formas de ensinar e na estrutura escolar. Esse sistema também impacta o desempenho dos estudantes, as relações entre o corpo docente e os estudantes e as taxas de reprovação e evasão escolar, que apontam uma maior presença de negros em idade escolar superior frequentando o Ensino Fundamental, Ensino Médio ou os cursos de Educação de Jovens e Adultos.

Fúlvia Rosenberg (1991) afirma que a evasão escolar pode ser denominada de expulsão escolar, evidenciando um complexo sistema social e educacional no Brasil que não é favorável à vivência das pluralidades. Esse sistema é sustentado pelos vínculos entre as desigualdades de raça, de classe e no processo de escolarização na Educação Básica, que precisam ser desnaturalizadas para compreender a evasão nessa etapa da educação. Munanga (2005) aponta

que mesmo em escolas localizadas na periferia e marginalizadas pelo alcance das políticas públicas educacionais, com um público majoritariamente de renda inferior, os alunos negros são os que mais apresentam casos de insucesso, como reprovação, dificuldades ou até mesmo evasão escolar.

Nesse sentido, compreendendo as diferentes modalidades de ensino que fazem parte das práticas pedagógicas do Prêmio, vamos apreender as estratégias de ensino e aprendizagem direcionadas a uma educação antirracista que são mobilizadas e que assumem um papel fundamental no espaço escolar, rumo à constituição de uma sociedade mais justa e de uma sala de aula mais acolhedora.

### **3.4. Saberes identitários**

Retomando a análise metodológica, os eixos estratégicos foram configurados a partir de quatro premissas: (I) quais inovações aparecem entre as práticas vencedoras e finalistas; (II) quais saberes eram mobilizados; (III) de que forma esses saberes são traduzidos para a prática pedagógica; (IV) como essa tradução se repetia nas diversas práticas. A partir dessas premissas foi possível elencar três grupos de saberes oriundos de toda a trajetória histórica do movimento negro, mobilizados por meio das práticas e seus respectivos eixos estratégicos, isto é, a partir dos saberes identificamos as estratégias.

Os saberes identitários possibilitaram o agrupamento do eixo estratégico: (a) sensibilização e entusiasmo. Os saberes estético-corpóreos se desdobraram nos eixos estratégicos: (a) ancestralidade e oralidade, (b) corporeidade negra, protagonismo e estética. Os saberes identificados como “ecologia de saberes” deram origem aos eixos estratégicos: (a) saberes locais em diálogo e (b) o movimento social na sala de aula. Dos saberes políticos emergiram os eixos estratégicos (a) dispositivos políticos legais e (b) a identificação e denúncia do racismo.

É necessário salientar que o que será identificado são estratégias que levam à transformação do espaço escolar numa comunidade de aprendizado, conceito a ser evidenciado ao longo das análises. Esses saberes e estratégias aqui identificados não são delimitados a partir de uma fronteira fixa. Longe de serem enquadramentos fixos de aprendizagem, estes se entrelaçam e se movem a todo momento. Portanto, os eixos estratégicos aqui, que têm como ponto de partida a prática na realidade escolar, não objetivam criar um modelo pronto de ensino e aprendizagem. O propósito é trazer possibilidades de ação e planejamento potencialmente exitosas, mas que dependem de cada contexto escolar.

A inclusão das ações afirmativas no contexto brasileiro nos últimos anos trouxe o debate sobre raça e identidade de volta para o foco das atenções. Mesmo com discordâncias, cada vez mais se torna comum o uso das categorias de cor do IBGE, em outros formulários e nos censos da educação. A questão da autodeclaração racial e a discussão sobre quem é branco ou quem é negro passam a se inserir nos espaços cotidianos para além da militância negra, ocupando sobretudo os espaços educacionais. O mesmo ocorre nas redes sociais, nas quais há uma efervescência de personalidades que passam a publicar suas experiências de ser negro, a denunciar o racismo cotidiano em suas vidas e também a pensar estratégias de melhorar o bem-estar da população negra.

Nesse segmento, há a superação das discussões do conceito de raça biológica, entendendo que este foi cunhado para hierarquizar os diferentes povos, envolvidos nas relações de poder, e os avanços dos debates alinhados na compreensão da raça como uma construção sociológica, histórica, etnossemântica e político-ideológica de cada indivíduo, e não biológica, sendo constituída no bojo das relações entre os sujeitos e sendo fundamental para as políticas públicas (MUNANGA, 2004).

Vemos um novo enfoque da categoria raça e da identidade negra por meio das literaturas, da música, das artes e do conhecimento elaborado por diferentes vertentes do movimento negro. A discussão da reafirmação da identidade negra, da valorização das diferenças amparadas num contexto de equidade e a necessidade de evidenciar essas nuances são colocadas em xeque pelas práticas pedagógicas. É por esse ângulo que as práticas aqui elencadas nesse subcapítulo seguiram. Veremos a visibilização da questão racial a partir de diferentes perspectivas cujo desígnio é aproximar, sensibilizar e entusiasmar os estudantes no que diz respeito à importância de tratar da temática.

A circulação de saberes advindos do movimento negro produziu epistemologias que deslocaram para o debate a necessidade de apreender as particularidades do racismo no Brasil como um elemento estruturante do país, que se executa à guisa do disfarce e das entrelinhas, e que demanda da luta e da educação antirracista estratégias que possam subverter a lógica desumana do colonialismo (ALMEIDA, 2018). A luta pela descolonização se expande muito além do seu aspecto físico e político. Alcança também a expressão mais profunda da subjetividade, da identidade, da percepção e das formas de ser e estar no mundo.

De acordo com Muniz Sodré (2012), um importante autor difusor do pensamento negro, para se compreender a diversidade e a alteridade é preciso recorrer a explicações que fogem das amarras da razão ocidental e se aproximam do campo do afeto, do sensível e da emoção, constituindo o que o autor denomina de paradigma do sensível. Sodré (2012, p. 185) aposta

numa educação sensibilizadora, pois argumenta que a “força motriz da diversidade cultural está na sensibilização das consciências frente à emergência do Outro, isto é, em autossensibilizar-se de maneira a tomar contato com a gênese contingente de suas crenças, valores e atitudes”.

Reunimos neste tópico as práticas pedagógicas que apresentam estratégias sustentadas pelas questões identitárias e amparadas na dimensão do sensível, no intuito de aproximar, familiarizar e deslocar o estudante da sua zona de conforto, por meio de ações que não lidam apenas com os conteúdos formais escolares. A estratégia da sensibilização mobiliza os mais diversos recursos em prol da formação de uma comunidade de aprendizado. O quadro a seguir mostra as práticas pedagógicas em que foram identificadas essas dimensões, destacando suas respectivas edições, títulos, modalidades, categorias e o estado de origem. Salientamos que no acervo on-line do CEERT a única informação disponível sobre a localização da escola era o estado, não se atendo ao nome da instituição ou da cidade. Para a identificação da cidade e a escola realizada, foi feita uma pesquisa minuciosa em sites que citaram elementos da premiação, porém não foi possível a identificação de todas essas informações. No acervo, em algumas práticas estavam disponíveis fotografias, porém não em todas, por isso optamos por não as incluir na análise.

Quadro 2 – Práticas pedagógicas que mobilizam a estratégia da sensibilização.

| <b>Edição</b> | <b>Título</b>                                                                        | <b>Modalidade</b>     | <b>Categoria</b> | <b>Local</b> |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------|--------------|
| 1ª            | Combate ao racismo na Educação Infantil                                              | Educação Infantil     | Professor        | MG           |
| 1ª            | Aprendizado através do Teatro Interativo: como ensinar de forma lúdica.              | Educação Infantil     | Professor        | PE           |
| 1ª            | Lições de Etnia – este estudo é cidadania                                            | Educação Infantil     | Professor        | MS           |
| 2ª            | Etnociência: visões de mundo e cosmologias indígenas                                 | Ensino Fundamental II | Professor        | RJ           |
| 3ª            | Projeto Griô: contador de histórias                                                  | Educação Infantil     | Professor        | BA           |
| 4ª            | Desconstrução do racismo em sala de aula                                             | Educação Infantil     | Professor        | SP           |
| 4ª            | Heranças: valores civilizatórios afro-brasileiros                                    | Educação Infantil     | Professor        | SP           |
| 4ª            | Um pouco de nós, um pouco da África.                                                 | Ensino Fundamental I  | Escola           | SP           |
| 5ª            | Nem chá, nem café: degustamos história e cultura negra.                              | Ensino Fundamental I  | Professor        | RS           |
| 5ª            | Diferentes sim, desiguais nunca                                                      | Ensino Fundamental I  | Professor        | SP           |
| 5ª            | A África está em nós: trabalhando igualdade racial com bebês e crianças bem pequenas | Educação Infantil     | Escola           | SP           |
| 5ª            | Quem conta um Conto, Axé                                                             | Educação Infantil     | Escola           | SP           |
| 5ª            | Projeto cinema negro                                                                 | Ensino Fundamental II | Professor        | MG           |

|                |                                                                                                    |                      |           |    |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-----------|----|
| 6 <sup>a</sup> | Nossas raízes africanas: literatura e cultura afro-brasileira em prol de uma educação antirracista | Ensino Fundamental I | Professor | DF |
| 9 <sup>1</sup> | 5ª Semana integrada de combate ao racismo                                                          | Ensino Médio         | Professor | PA |

No processo de leitura e conhecimento do acervo de práticas pedagógicas, alguns conceitos foram mobilizados de forma mais evidente em cada prática, como o uso da *sensibilidade e do respeito*. Estes se destacam sobretudo nas primeiras edições do Prêmio e na modalidade da Educação Infantil como um objetivo a ser atingido. A prática *Combate ao racismo na Educação Infantil* (CEERT, 2002) da primeira edição, desenvolvida em Belo Horizonte (MG) na Creche Comunitária Caiçaras, teve como primeiro objetivo a sensibilização da comunidade escolar com o tema racial, na medida em que foram realizadas reuniões e rodas de conversa com os alunos, funcionários da creche e com as famílias.

Estimular nas crianças uma maior aceitação de sua cor e de sua família, buscando resgatar a sua autoestima, através da valorização da cultura negra, do sentimento de igualdade de direitos e do respeito às diferenças. Sensibilizar as famílias, os funcionários e a direção da escola para o tema raça. (CEERT, 2002)

Bento (2011) destaca que a Educação Infantil é um período fundamental na vida de uma pessoa e nas tratativas para desconstrução dos estereótipos, pois é o primeiro momento em que as crianças iniciam sua observação e percepção acerca das diferenças e semelhanças entre as pessoas e passam a reconhecer as suas próprias características e potencialidades. É nesse sentido que esse momento é crucial para trabalhar a sensibilização dessas crianças sobre as relações que permeiam a construção de identidades positivas desde a infância, pautadas no respeito à pluralidade.

O ponto da sensibilização surge como um elemento substancial entre a primeira e a quarta edição do Prêmio, como um primeiro passo a ser alcançado nesse contexto. A crueldade perversa do sistema racista torna difícil encontrar modos de expressar os sofrimentos sentidos pela população negra. Dessa forma, exige da pedagogia gestos de desobediência que trazem à tona a percepção desse sistema, e o primeiro passo identificado nas práticas é por meio da sensibilização, aproximação e familiarização dos estudantes em relação ao racismo (HOOKS, 2019). O caminho encontrado como metodologia para a sensibilização foi a soma de diversas atividades envolvendo desde a reunião e as rodas de conversa, como já citado, mas também leitura de textos enfocando experiências e atividades lúdicas.

**Reunião com a equipe de funcionários da creche** para sensibilização sobre o tema.  
**Reunião com os pais das crianças** para o envolvimento dos mesmos no projeto.

Discussão e **leitura de textos** sobre experiências na área temática. **Pesquisa e aquisição de livros e brinquedos que retratassem o negro.** Filmagem do processo. Atividades lúdicas, para introduzir a temática da diversidade racial/étnica. Rodas de conversas. Realização de Festa Afro, sobre o negro e sua cultura. Seminário para relato da experiência e lançamento da cartilha “Sou preto da linda cor”, sobre a história do projeto. **Desenho da família, representando a cor das pessoas.** (CEERT, 2002)

As atividades foram realizadas com o objetivo de construir uma gama de referências positivas acerca dos negros e de destacar a presença negra na sociedade. Nessa intenção, destacamos os desenhos de cada membro da família representando a cor da pele de todos. Trata-se de uma atividade que, para além de um simples desenho, proporciona a reflexão e a autorreflexão sobre as diferentes tonalidades de pele e os preconceitos. Entre os resultados citados pela prática observamos: “O projeto proporcionou às crianças que dialogassem a respeito das diferenças, do preconceito e da rejeição sentida por algumas. Passaram a aceitar melhor sua cor e de seus familiares, e a priorizar a brincadeira com bonecas pretas” (CEERT, 2002).

A prática pedagógica da segunda edição, intitulada *Etnociência: visões de mundo e cosmologias indígenas* (CEERT, 2004), realizada no Rio de Janeiro (RJ) na Escola Municipal Christiano Hamann, com o intuito de contribuir para a conscientização entre os estudantes das diferenças e da diversidade nos âmbitos cultural, étnico, cosmológico ou religioso, realizou debates e oficinas voltadas para a sensibilização do olhar a partir do estudo de conceitos-chave, como etnia, identidade, pluralismo, cosmovisão, ciências e cientificismo. Compreender a historicidade desses conceitos é um passo fundamental para a própria compreensão das relações raciais.

Debate sobre o tema gerador: “beleza na diferença e unidade na **diversidade**”. • Construção dos objetivos e identificação dos conceitos: etnia e identidade; pluralismo; cosmovisão; ciência e cientificismo; era industrial e sociedades capitalistas ocidentais. • Realização de oficinas de “**sensibilização do olhar**” com exibição dos vídeos: “Ilha das Flores”; “O dia em que Dorival encarou a guarda”; “Acorda Raimundo” e trechos do filme “A missão”. (CEERT, 2004)

Nas duas práticas vemos a repetição do conceito de *sensibilidade* e de *diversidade*, tão mencionados quando o assunto são relações raciais. Apropriando-se das literaturas do escritor afro-americano James Baldwin<sup>92</sup>, em que narra sua dificuldade para descrever os horrores vivenciados pelos negros, bell hooks (2019) aponta os obstáculos para encontrar linguagens que expressem e teorizem a experiência negra. Isso principalmente frente a um complexo sistema de representações, que buscam estereotipar, exotizar, erotizar ou tornar ausentes os

<sup>92</sup> A autora bell hooks menciona a obra: BALDWIN, James. **Da próxima vez, o fogo**: o racismo nos Estados Unidos. Trad. Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Biblioteca Universal Popular, 1967.

negros. É árdua a tarefa, tanto para pensadores negros como para educadores, de quebrar com o modelo de pensar, ver e sentir hegemônico na sociedade, de modo a estabelecer novas formas para os negros se verem e para os demais, sobretudo brancos, verem os negros e a questão racial.

Para Santos (2002) toda experiência social produz conhecimento, assim é prioritário identificar essa circulação de saberes que vêm do pensamento negro. James Baldwin e bell hooks (2019), a partir de suas experiências sociais produzem epistemologias capazes de transpor e traduzir para a sala de aula formas de expressar a experiência inenarrável do racismo. Djamila Ribeiro (2019) argumenta que refletir sobre soluções e estratégias é tornar a particularidade do racismo em nosso país, no seu fator invisível e camuflado, visível e suscetível de ser questionado. Esse aprendizado vem das estratégias de luta do movimento social e obriga o educador a buscar novas maneiras de escrever, falar e ensinar sobre raça e identidade. Apesar da complexidade dessa exigência, como num ato de desobediência, vemos por meio das práticas do prêmio a emergência de estratégias que desafiam o colonialismo (SANTOS 2002).

Em Marília (SP) a Escola Orbe desenvolveu a prática da quarta edição *Desconstrução do racismo em sala de aula* (CEERT, 2008), que colocou a sensibilização como um modo de trazer à tona a discussão das questões raciais, num ambiente em que os negros são minoria, atentando-se à percepção do racismo como um problema a ser enfrentado e discutido por todos.

Sensibilizar a direção e a coordenação da escola para a necessidade de se abordar as relações étnico-raciais em um espaço em que a presença de negros era praticamente nula. Ressaltar que o racismo presente na sociedade brasileira é um problema que demanda a iniciativa de todos, negros e não negros. (CEERT, 2008)

O colonialismo e a descolonização nos forçam a repensar tudo, inclusive as formas de ensinar, e aqui a chave encontrada para isso é a sensibilização, tentando aproximar os estudantes por meio do afeto, da empatia, do sentimento e da proximidade. As estratégias utilizadas para realizar essa aproximação da temática foram leituras de livros, atividades de arte como colagem, mosaico, pinturas e a construção de um boneco negro, enfatizando as diferenças na sociedade na intenção de desconstruir preconceitos e estereótipos (CEERT, 2008).

A criação de estratégias pedagógicas que invertam a lógica da hierarquia, dominação e opressão tão presente no espaço escolar é algo ressaltado por bell hooks (2017). A palavra entusiasmo é focada pela autora, que considera a estimulação desta o passo primordial para construir um espaço suscetível à transgressão, reflexão, aos questionamentos e que todos possam ser protagonistas, com as particularidades de cada indivíduo, dimensões pertencentes a

uma comunidade de aprendizado. O entusiasmo é alcançado quando cada um pode reconhecer e ouvir a presença do outro, como num esforço coletivo.

Em Diadema (SP) a Escola Municipal Mario Quintana realizou a prática da quarta edição *Heranças: valores civilizatórios afro-brasileiros* (CEERT, 2008), que, ao trabalhar com os valores afro-brasileiros, estimulou a formação de um processo de olhar e de escuta sensível nos professores, para intervir no cotidiano da escola e no desenvolvimento de crianças mais seguras e com autoestima positiva. Esse aprendizado é considerado por bell hooks (2017) como oportuno para tratar das diversidades no dia a dia, resultando em “professores mais atentos na seleção de conteúdos, leituras e imagens a serem apresentados às crianças. Mais sensíveis (olhar e escuta) na identificação e intervenção em brincadeiras preconceituosas” (CEERT, 2008).

Em Recife (PE), na Escola Municipal do DOM, a prática da primeira edição *Aprendizado através do Teatro Interativo: como ensinar de forma lúdica* (CEERT, 2002) buscou aproximar as crianças ao conceito de diversidade de culturas, raças e etnias por meio do teatro, para despertar o interesse e familiarizar os alunos com o tema, depois questionar pontos recorrentes no seu cotidiano escolar e pensar ações práticas com o teatro interativo. Como nos coloca Zoiulda Trindade (2005), na Educação Infantil o uso de atividades lúdicas, por exemplo as brincadeiras e o teatro, como partícipe do processo de ensino e aprendizagem é um fator fundamental para o desenvolvimento da criança e para a percepção de si mesmo e das relações em seu entorno, de modo a configurar sua identidade.

1º CONHECER – Familiarização da criança com o tema; 2º QUESTIONAR - Discussões que enquadrem-se no ambiente cultural dos alunos; 3º PÔR EM PRÁTICA – Simulação do real através do Teatro Interativo, facilitando a compreensão dos conceitos trabalhados (CEERT, 2002)

Ensinar é um ato teatral por si só, e é justamente essa característica do ensino que propicia a abertura de um espaço para mudanças, inovações e novos olhares dentro da sala de aula. O trabalho do professor, como num teatro, é aproximar e engajar os alunos como partícipes ativos e protagonistas do ensino e da aprendizagem (HOOKS, 2017).

Muniz Sodré (2007) aponta que a diversidade, para além da variada gama de aparência, linguagem, cultura ou cor da pele, é constituída a partir da comparação com um ponto de referência, um julgamento de valor que torna possíveis o estereótipo e o preconceito. Diante de tal impasse, o processo de valorização da diversidade, para Sodré, se ampara mais no campo do sensível, do que no campo do cognitivo. Essa dimensão é acentuada pela professora Maria Aparecida Silva Bento no catálogo da quarta edição do Prêmio, demonstrando a importância dada nas práticas do trato da diversidade, aliada à busca pela sensibilização, pelo afeto, pelo respeito e pela empatia. “A diversidade é menos para ser pensada e mais para ser sentida.

Diversidade trata dos afetos e das atitudes. Está no território de aceitação do que é considerado ‘diferente’, ‘diverso’ (CEERT, 2010, p. 98)”.

A pesquisadora afro-americana France Winddance Twine (2004) formulou o conceito de *racial literacy*, traduzido por Lia Vainer Schucman (2012) como letramento racial. A pesquisa de Twine (2004) buscou compreender como famílias constituídas por casais inter-raciais, aprendiam e traduziam códigos raciais para a configuração de uma consciência racial. Para a autora, as famílias inter-raciais são um locus em nível microestrutural de como é possível negociar a branquitude, contestar os significados da raça e desenvolver uma aguçada análise crítica sobre o racismo cotidiano. Tal dimensão pode ser também projetada para se pensar sobre as relações no espaço escolar, já que este é composto pelas nuances da diversidade étnico-racial e das fronteiras entre o público e o privado. Isto é, a escola pode ser um espaço profícuo para desenvolvimento da consciência racial ou do chamado letramento racial.

O letramento racial é um conjunto de cinco práticas que tornam possíveis um aprendizado sobre as questões raciais e o combate ao racismo e à branquitude. Essas práticas percebidas por Twine (2004) podem ser adaptadas para as próprias relações da cultura escolar. Entre estas, destaco a importância do aprendizado de um novo vocabulário e de uma gramática que contribua para tratar das questões de raça. Ressalto a importância da prática pedagógica aqui analisada, que busca trabalhar conceitos aliados à ideia de diversidade, fundamentais para pensar as relações raciais no Brasil, sendo este um dos passos do letramento racial.

Criar ferramentas para que as crianças possam se familiarizar com a diversidade de raças, etnias e culturas, trabalhando uma contextualização e interatividade que permita uma vivência intuitiva, que desperte nos alunos o interesse por conhecer, questionar e provocar mudanças em seu modo de agir. (CEERT, 2002)

Vinicius Darlam Silva de Andrade, professor da prática denominada *5ª Semana integrada de Combate ao racismo* (CEERT, 2015), desenvolvida em conjunto com a Escola Estadual Ademar de Vasconcelos, do município de Salvaterra (PA), e a Escola Estadual Gasparino Batista, do município de Soure, na Ilha do Marajó (PA), vencedora da sétima edição do Prêmio, em sua fala no vídeo construído pelo CEERT, enfatizou as dimensões da subjetividade e do sentimento na execução da Lei 10.639/03. Conforme nos afirma Peter Burke (2005), os vídeos como fontes históricas não são retratos fidedignos do passado, mas nos fornecem indícios da construção de determinado passado. Nesse sentido, os vídeos produzidos, editados e roteirizados pelo CEERT, são articulados a partir da experiência do professor e das intenções do CEERT em transmitir o processo de realização da prática pedagógica, a partir de

uma dimensão afetiva. Essa intenção se conecta com as narrativas que aparecem nos próprios catálogos do Prêmio, como já foi mencionado.

Toda prática voltada para o cumprimento da Lei 10.639 recai sobre ela uma desconfiança pedagógica a respeito dos seus resultados e uma coisa que eu sempre pondero é a questão da subjetividade desse tipo de ação. Então essas ações da Lei 10.639 têm como objetivo mexer com o sentimento não somente de alunos, mas também mexer com sentimento de professores. (CEERT, 2015)

O relato do professor Darlam ressalta a dimensão afetiva e subjetiva de tratar temas sensíveis como a questão racial em sala de aula. Com isso, é notável o uso de diferentes metodologias em sala que busquem essa sensibilização, seja por meio da literatura, seja por meio de filmes e contos, como veremos no próximo subtítulo. A busca pela sensibilização, pelo entusiasmo e pelo prazer em sala de aula é o primeiro passo para a formação da comunidade de aprendizado pautada por bell hooks (2017), na medida em que esses elementos proporcionam um espaço que permitem a transgressão.

A formação de um novo olhar sobre o diferente, o respeito às tradições e costumes, a valorização das contribuições culturais, a construção de um imaginário social positivo sobre a população negra, a elevação da autoestima e o trato com a alteridade são dimensões que perpassam e podem ser alcançadas pelo uso da literatura e contos em sala de aula (SANTOS 2015).

A literatura é uma arte que transforma e humaniza a sociedade, pois está interligada com a capacidade dos indivíduos de sentir e se relacionar. Dessa forma ela contribui para a sensibilização relacionada a questões latentes do tempo presente, como racismo, preconceitos, estereótipos, entre outros (SANTOS 2015). A prática da terceira edição *Projeto Griô: contador de histórias* (CEERT, 2006), realizada em Salvador (BA) no Centro Municipal de Educação Infantil Creche Vovô Zezinho, foi premiada com o primeiro lugar na modalidade Educação Infantil e pela categoria Professor. A prática trouxe para a sala de aula a leitura de contos de origem africana de diversas autorias para tratar, além de questões raciais, temas comuns do dia a dia e interdisciplinares, o que foi um dos critérios de avaliação dos pareceristas do CEERT.

Despertar no aluno o desejo de escutar e ler contos de origem africana, proporcionando o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, mesmo de forma não convencional, promovendo o fortalecimento da autoestima, evidenciando o orgulho de pertencer a um grupo étnico-racial onde sua cultura, sua história, seja valorizada e respeitada (CEERT, 2006).

A partir de temas interdisciplinares, a prática mobilizou a leitura e análise de contos africanos, aproximando os alunos de narrativas oriundas de diversos locais de enunciação e ao

mesmo tempo evidenciando a discussão de questões cotidianas, de modo a conceber tais contos como verdadeiras possibilidades de construção de conhecimento a partir deles.

As atividades foram desenvolvidas a partir dos contos de origem africana e destacamos as mais significativas de cada um deles: a partir de “Aguemon”, de Carolina Cunha, exploramos sementes, conhecendo tamanho, cor, textura, forma e suas utilidades. Em “Xangô, o trovão”, de Reginaldo Prandi, discutimos sobre o corpo humano: menino e menina, destacando suas características, semelhanças, diferenças, identificando e nomeando suas partes. Em “Terra mexida e plantada dá frutos” e “Ossain, o protetor das folhas”, da coletânea ILÊ IFÊ, de Vanda Machado e Carlos Petrovich, realizamos o plantio de sementes e conhecemos grande variedade de folhas e ervas verdes e secas da flora brasileira. Ocorreu a experimentação por meio do preparo de chás: promovemos a Tarde de Chás na nossa escola. Com o conto “As tranças de Bintou”, de Sylviane Diuof, realizamos a Sessão de Penteado de Birotres e a Oficina de Trançado. Em “Bruna e a galinha-d’Angola”, de Gercilga de Almeida, conhecemos um pouco da arte de origem africana por meio da confecção de panos com retalhos de tecidos. (CEERT, 2006)

O uso de contos para tratar do racismo é uma ação fundamental, pois contribui para a formação de um novo olhar, de um pensamento que não hierarquiza nem folcloriza os saberes africanos. Dessa forma, a prática colocou em contato com os alunos diferentes formas de produção de saber e uma forma de aprender e ensinar que valoriza a oralidade e a ancestralidade, algo essencial para a construção de identidade da comunidade em torno da escola e dos estudantes.

Na quinta edição do Prêmio, a prática *Diferentes sim, desiguais nunca!* (CEERT, 2010), de Itupeva (SP), realizada na Escola Municipal Professor Juarez Costa, teve como objetivo “Conscientizar as crianças da necessidade de compreender e respeitar a diversidade étnico-racial, as diferenças físicas e de gênero, para a formação de uma sociedade igualitária” (CEERT, 2010). Com isso foi elaborada uma atividade voltada num primeiro momento para o despertar da curiosidade dos alunos com a leitura da obra “Menina bonita do laço de fita (2001)”, de Ana Maria Machado.

Momento 1: Com o livro “Menina Bonita do Laço de Fita” nas mãos iniciou-se uma conversa informal com as crianças: Com quem a gente se parece? Todas as pessoas são iguais? Mostrei a capa do livro “Menina Bonita do Laço de Fita” e perguntei: Quem será essa menina? Como ela é? Quais as suas características? Como ela parece estar se sentindo? Em seguida, foi feita a leitura do livro pela professora Catarina Ramalho. Momento 2: Trabalhei oralmente as características físicas da menina, associando às comparações do texto. Em seguida, realizei a interpretação do livro: Qual era a cor da pele da menina? Parecia com o que? Quem se lembra? Qual a conclusão que o coelho chegou sobre a cor da pele da menina? (...).(CEERT, 2010)

Por meio do diálogo com os alunos, a professora levou a reflexão das características físicas da personagem central do livro, abordando a perspectiva de que todos nós somos diferentes, mas devemos reconhecer e valorizar essas diferenças e não hierarquizá-las. Conforme deixa evidente a fala da professora registrada no acervo:

Deixei claro para as crianças que cada um de nós tem características próprias, herança da nossa família. Dessa forma, somos únicos, diferentes, mas não desiguais, o que nos torna especiais. Momento 3: Montamos um painel de fotos das pessoas da comunidade, onde estão presentes pais, avós, primos (a maioria delas parentes). Diferenças: não basta reconhecê-las é preciso valorizá-las. (CEERT, 2010)

O livro “Menina bonita do laço de fita” chamou a atenção pelo recorrente uso entre as práticas pedagógicas. De todas as práticas disponíveis no acervo on-line do CEERT, 12 utilizam este livro, concentrando-se principalmente entre a primeira e a quinta edição e apenas duas na sétima edição. A autora Ana Maria Machado (2001) conta que o livro traz a história de uma menina negra e de um coelho branco que sonha em ter uma “filha bem pretinha” (palavras da autora) tal qual a menina. Segundo a autora, porém, a obra não foi inspirada numa menina negra, mas sim na sua filha, que é branca.

A literatura infantil, como outros gêneros, é um texto aberto a múltiplas leituras e interpretações, o que leva a diversos debates. Esse livro pode ser visto de duas maneiras: pode ser considerado uma ferramenta no respeito à diferença ou visto como partícipe do discurso da democracia racial e da defesa da mestiçagem vinculada a uma postura racista. A história narrada, ainda que inverta o *status* da inferioridade negra e dos estereótipos negativos, não se aprofunda nas mudanças de uma inversão de postura e de olhar, há apenas a inversão de papéis, deixando margem para nuances da discussão (ROSA, 2017).

Em Campo Grande (MS) a Escola Cenecista Oliva Enciso realizou a abordagem do mesmo livro na prática da primeira edição *Lições de etnia: esse estudo é cidadania* (CEERT, 2002), que enfatizou a diversidade a partir da “leitura e exploração interdisciplinar do livro ‘Menina bonita do laço de fita’, de Ana Maria Machado; demonstração da diversidade através de flores, pintinhos e coelhos” (CEERT, 2002). O objetivo da prática foi direcionar os estudantes para a reflexão em torno das diferenças físicas de cada um e, ao mesmo tempo, desenvolver a noção de respeito a essas diferenças, como demonstra o trecho do objetivo destacado no acervo: “Estimular a percepção dos alunos em relação às diferenças físicas existentes entre as pessoas e o respeito de uns pelos outros, independente do grupo racial ou étnico que cada um pertence” (CEERT, 2002).

A prática da quinta edição *A África está em nós: trabalhando igualdade racial com bebês e crianças bem pequenas* (CEERT, 2010), realizada em São Paulo (SP) no Centro de Educação Infantil Vereador Rubens Granja, propôs o aperfeiçoamento do trabalho de olhar e escuta, para as situações de preconceito no dia a dia e a formação de um espaço de valorização da cultura africana, da beleza negra, de formação de uma autoestima positiva, de identidade e pertencimento. Como nos indica bell hooks (2017), é fundamental o aprendizado da escuta e da

fala para reconhecer a presença do outro em sala de aula, valorizar e reconhecer a voz de cada um dentro do espaço escolar, sendo isto essencial para a formação de uma comunidade de aprendizado. Para alcançar esses objetivos o eixo norteador escolhido para a prática foi a arte, os contos de origem africana, livros e filmes com personagens negros para além do trabalho com danças, instrumentos musicais e ritmos africanos.

Buscando integrar os elementos da cultura africana nos diferentes contextos educativos do CEI, tendo a arte como um importante eixo, as atividades desenvolvidas foram: socialização de diferentes livros e contos de origem africana e livros de literatura infantil com personagens negros; atividades com danças, ritmos, sons e instrumentos musicais africanos; apreciação e exploração de pinturas, imagens, fotografias, filmes com personagens negros; brincadeiras com espelho, incentivando a criança a apreciar a sua imagem, trabalhando a autoestima e fomentando a visibilidade positiva de uma identidade negra. (CEERT, 2010)

Algumas práticas tiveram como ponto de partida o uso da literatura para iniciar as discussões e sensibilizar para a importância do tema relacionando com diversas dimensões. Em São Paulo (SP) a EMEI CEU Jorge Amado, na prática *Quem conta um Conto, Axé* (CEERT, 2010), da quinta edição, procurou o trabalho de interpretação e contextualização dos livros de lendas africanas, de modo a compreender o local da história, costumes, vestimentas, modos alimentares, moradias, isto é, apreender todas as circunstâncias em torno das histórias, a fim de criar referências positivas para as crianças desde a Educação Infantil. Na metodologia das atividades houve o incentivo para a multiplicação das discussões e reflexões partindo da escola para a família de cada estudante, na intenção de disseminar esse conhecimento.

Assim como o CEERT assume o papel de multiplicador desses saberes, suas próprias práticas selecionadas também exercem essa função, na medida em que há uma partilha das reflexões para além do espaço escolar, como visto no trecho da prática: “A partir da leitura, ampliar gradativamente as atividades e incentivar os alunos a contarem em casa o que ouviram na escola e nos trazerem as reações de sua família a partir dos conhecimentos transmitidos” (CEERT, 2010). Como resultado dessa metodologia, segundo o acervo, houve o interesse e a curiosidade dos pais em ir até a escola para participar de uma feira cultural e assistir de pertos às reflexões que os filhos levavam para casa.

Na cidade de Pelotas (RS), na Escola Louis Braille para deficientes visuais<sup>93</sup>, a prática da quinta edição *Nem chá, nem café: degustamos história e cultura negra* (CEERT, 2010) partiu da leitura de uma obra por mês, de abril a novembro, relacionada ao tema da história africana e afro-brasileira, para ampliar o repertório de reflexões, culminando em apresentações artístico-culturais no mês de novembro. Com o propósito de aproximar as histórias dos estudantes, o

<sup>93</sup> A instituição Associação Escola Louis Braille tem por objetivo atender pessoas com deficiência visual, especialmente crianças, e de baixa renda.

momento de contação de história também foi ampliado para além da sala de aula: “o Projeto é desenvolvido em sala de aula, na biblioteca e espaços dentro e fora da escola que possibilitem interação com as histórias, uma vez ao mês” (CEERT, 2010). Na descrição da prática não houve detalhamento do nome das obras literárias utilizadas para as atividades.

Em São Paulo (SP), na Escola Estadual Bibliotecária Maria Luisa Monteiro da Cunha, a prática da quarta edição *Um pouco de nós, um pouco da África* (CEERT, 2008) só conseguiu iniciar o trabalho com a temática racial e conscientizar o corpo docente a partir da literatura africana.

Houve, na escola, várias tentativas de implementação de um projeto sobre cultura africana. Embora várias professoras desenvolvessem, durante o ano, trabalhos com esse tema, o grupo todo não se sensibilizava com a ideia. Uma das dificuldades era não saber como lidar, em classe, com a questão da discriminação e do preconceito. A mudança ocorreu quando os alunos assistiram ao filme *Kiriku e a feiticeira*, que deixou as crianças e os professores encantados. Foi proposto, então, que os professores lessem, diariamente, durante um bimestre, livros de contos africanos. Percebemos que a riqueza e o arrebatamento provocado pelas lendas, contos, mitos, fábulas, poesias formavam o caminho para a implementação de um projeto de afirmação da cultura negra em toda a escola. Por isso, decidimos que esse seria o tema do projeto. (CEERT, 2008)

Em Ceilândia (DF), na Escola Classe 39 de Ceilândia, a prática da sexta edição *Nossas raízes africanas: literatura e cultura afro-brasileira em prol de uma educação antirracista* (CEERT, 2013), da sexta edição, também trabalhou na perspectiva da sensibilização. Contudo, esta foi mobilizada de forma mais complexa, de modo a sensibilizar para a questão, evidenciar o racismo no Brasil, no ambiente escolar, e trazer lendas e contos com protagonismo negro.

Mapeamento sobre o que os alunos sabem acerca da história do povo africano no Brasil; Sensibilização das turmas, reconhecendo que a “A África está em nós” (evidência do racismo na escola) e no país; Leituras de histórias, lendas, contos, mitos e provérbios onde os negros são os protagonistas. (CEERT, 2013)

As literaturas, a partir da Lei 10.639/03, ocupam um notável lugar de fonte de saber e de constituição da população negra como protagonista e agente da história, tanto no Brasil como em África. A literatura teve função essencial na constituição de uma história do Brasil pautada em valores europeus, brancos e coloniais, impondo discursos oficiais, e aqui ela assume a função de desconstruir essas narrativas e reconstruir novos sujeitos, olhares e valores vinculados à tradição africana e afro-brasileira (GOMES; BEZERRA, 2013).

Em Belo Horizonte (MG), na Escola Municipal Florestan Fernandes, a prática da quinta edição *Projeto cinema negro* (CEERT, 2010) buscou, por meio da literatura e do cinema, “sensibilizar os alunos para temática étnico-racial; levá-los a pensar sobre sua identidade negra na medida em que sua própria imagem é usada para contar histórias de África” (CEERT, 2010).

A estratégia buscou a gravação de um filme inspirado em literaturas africanas, e a partir da leitura destas os alunos puderam reescrever narrativas e produzir um roteiro para um filme.

Os alunos leram os livros constantes no Kit de Literatura Afro e, em seguida fizeram, em grupo, um resumo da história. Com o resumo em mãos e a turma dividida em grupos, a professora levou modelos de roteiros cinematográficos e explicou como se constrói esse tipo de texto e para quê serve. Os alunos, então receberam fichas padronizadas para que cada grupo construísse o seu próprio roteiro. Passando por alguns momentos de reescrita, os roteiros foram digitados pela professora e repassados à equipe de filmagem (Produtora Café Pingado Filmes, que realizou a oficina de Cinema). Para a produção dos filmes, os alunos precisaram voltar à leitura dos livros várias vezes até se apropriarem do texto. (CEERT, 2010)

Com essa experiência de leitura, escrita, produção narrativa e cinematográfica, a prática possibilitou uma imersão no imaginário de diversos personagens africanos e permitiu aos alunos a reflexão sobre suas próprias identidades, histórias e memórias, na medida em que tinham de narrar outras histórias.

Com a produção dos filmes, os alunos foram levados a pensar sobre sua própria identidade, uma vez que seus corpos foram usados para narrar histórias vividas por personagens africanos. Além da Leitura e da Escrita, o projeto ajudou a inserir a discussão étnico-racial nas aulas de Língua Portuguesa. (CEERT, 2010)

Neste tópico foram elencadas práticas pedagógicas que utilizaram recursos amparados na sensibilização, aproximação, afeto e empatia dos estudantes. Práticas que não apenas abordaram o assunto de modo teórico e explicativo, mas também fizeram os alunos despertarem para a percepção da importância da relação com o outro. Vimos por meio de diferentes recursos e suportes a estratégia de sensibilização e entusiasmo como um ato de transgressão que torna a sala de aula um lugar prazeroso, voltado à conscientização sobre a sociedade.

### **3.5. Saberes estético-corpóreos**

Gomes (2017) define como saberes estético-corpóreos aqueles saberes aliados às relações do corpo negro com a estética. Trata-se da superação da forma de ver a corporeidade negra como algo exótico, erótico e folclórico e a configuração de uma estética negra politizada. A estética negra, como coloca Gomes (2018), emerge para além do físico, do visual e da arte, mas como um direito de cidadania, como um corpo político e potencializado, uma forma de ser, de sentir e de vivência, uma forma de o corpo negro se colocar no mundo.

A colonialidade do poder<sup>94</sup>, como um sistema estruturante, se enraíza e constitui a colonialidade do saber e do ser. A colonialidade do ser é a desqualificação e desumanização das populações negras. Táticas são realizadas para retirar a humanidade dessas populações, representações são construídas acerca destes como seres vazios, próprios da não existência. Em detrimento disso, uma das características das pedagogias inseridas no projeto decolonial é a exaltação da existência dessas pessoas, seja pela sua representação e protagonismo, seja pela sua estética ou pelo saber, como veremos no próximo tópico (WALSH, 2017). As práticas pedagógicas vistas como transgressoras compartilham dessas características, utilizando-se de estratégias que se direcionam ao projeto decolonial.

Maria Antonieta Antonacci (2016) aponta que diante dos discursos universalizantes e generalizantes provenientes do saber eurocêntrico, é necessário irmos além da fonte escrita ou dos meios tradicionais de escrita da história, como arquivos e documentos oficiais, para apreensão das experiências e vivências constituídas no âmbito do colonialismo e da modernidade. Frente às inúmeras violências físicas e simbólicas vividas pelas populações negras, é substancial recorrer a outros regimes de saberes. Esses saberes são aqueles inscritos nas vozes, nas performances, na dança, nas festas, nos diálogos, no corpo e na oralidade, os quais transmitem memórias, conhecimentos e vivências.

Ampliarei a discussão do conceito de saberes estético-corpóreos de Gomes (2017) para pensar os eixos estratégicos que usam o poder do corpo como local de múltiplos discursos, memórias, histórias, identidades e culturas, que juntos constituem os saberes estético-corpóreos. Diante disso, é fundamental potencializar as práticas pedagógicas que partem das tradições orais africanas e da ancestralidade relacionadas às corporeidades para trazer ensinamento aos estudantes. Essas são estratégias de ensino e aprendizagem para uma educação antirracista.

Quadro 3 – Práticas pedagógicas que mobilizam a estratégia do uso da ancestralidade e oralidade

| <b>Edição</b>  | <b>Título</b>                                                                        | <b>Modalidade</b>     | <b>Categoria</b> | <b>Local</b> |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------|--------------|
| 1 <sup>a</sup> | Cantando a história do samba                                                         | Ensino Fundamental I  | Professor        | MG           |
| 2 <sup>a</sup> | Maracazinho: valorizando a cultura afrodescendente na Educação Infantil              | Educação Infantil     | Professor        | PE           |
| 2 <sup>a</sup> | Raça e etnicidade: resistência e desafios dos negros na sociedade de ontem e de hoje | Ensino Fundamental II | Professor        | PA           |
| 4 <sup>a</sup> | Os Príncipes do Destino                                                              | Ensino Fundamental I  | Professor        | SP           |

<sup>94</sup> O conceito de colonialidade do poder trata da continuidade das relações de colonialidade estabelecidas a partir de uma classificação da humanidade em parâmetros de raça, classe e gênero, que ainda permanecem nas esferas econômicas e políticas (QUIJANO, 2009).

|                |                                                                                                      |                                        |           |    |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------|----|
| 6 <sup>a</sup> | Afoxé Ayó Delê                                                                                       | Ensino Fundamental I                   | Escola    | GO |
| 6 <sup>a</sup> | Arte e cultura fazem uma bela mistura!                                                               | Educação Infantil                      | Professor | BA |
| 6 <sup>a</sup> | Descobririndo a minha identidade e a diversidade cultural através das cantigas de roda, brincadeiras | Educação Infantil                      | Professor | SP |
| 7 <sup>a</sup> | Ética e cidadania com teatro de bonecos – educando para a igualdade                                  | Educação Infantil                      | Escola    | SP |
| 7 <sup>a</sup> | Identidade e Educação Quilombola                                                                     | Educação Infantil e Ensino Fundamental | Escola    | MA |
| 7 <sup>a</sup> | Feira do conhecimento: costumes e utensílios quilombolas                                             | Ensino Fundamental e Ensino Médio      | Professor | MG |

A tradição oral presente em diversas sociedades africanas<sup>95</sup> é mais que apenas o uso da palavra falada; são formas de expressão, gestos, ritmos, músicas, danças, vivências, formas de passar o conhecimento por meio da oralidade e ancestralidade. Diante de um currículo eurocêntrico e colonial, que atribui valor somente ao conhecimento escrito e científico, cada vez fica mais difícil no Brasil tornar curricular o saber advindo da cosmovisão africana.

Apesar da dificuldade, esta é mais próxima da escola do que podemos perceber. A cosmovisão africana é repassada de modo explícito ou implícito, por meio de conversas familiares, nas práticas religiosas, nos hábitos sacralizados, em ações de solidariedade, em grupos comunitários, na arte, nas festas populares da comunidade e até mesmo nas brincadeiras infantis. Daí vem a necessidade de localizar esses saberes. Mas como esse conhecimento pode ser apropriado na sala de aula?

Sandra Petit (2015) criou o conceito de *pretagogia*, ou seja, uma pedagogia alicerçada nos valores da cosmovisão africana, como a oralidade, a corporeidade, a religiosidade, a musicalidade e a circularidade. A autora aponta que esses valores fornecem outra leitura e óptica do mundo, sendo uma estratégia de combate ao racismo na sala de aula e de formação da identidade negra.

O respeito à religiosidade e à identidade foi tratado na prática da segunda edição *Raça e etnicidade: resistência e desafios dos negros na sociedade de ontem e de hoje* (CEERT, 2004)<sup>96</sup> a partir da importância de “ressaltar a influência e a importância da religiosidade africana como símbolo de afirmação da identidade negra na sociedade brasileira. Despertar o respeito ao diferente e à diversidade étnico-religiosa” (CEERT, 2004). O mesmo foi feito em São Carlos (SP), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cassiano Ricardo na prática da quarta edição *Os Príncipes do Destino* (CEERT, 2008), que teve como enfoque a religiosidade

<sup>95</sup> A tradição oral não é uma característica homogênea do continente africano, isto é, nem todo o continente utiliza e valoriza a oralidade e a ancestralidade, essa afirmação é imprescindível para não cair em generalizações (OLIVA, 2007).

<sup>96</sup> Não foram encontradas informações sobre o nome da escola e a respectiva cidade onde foi realizada a prática.

do povo Iorubá com o intuito de “apresentar uma manifestação religiosa de origem africana, no caso do povo Iorubá, com naturalidade – em oposição à visão pejorativa que grande parte da sociedade tem da religião africana” (CEERT, 2008).

No entrelaçamento entre religiosidade e cosmovisão africana, no Centro Municipal de Educação Infantil Creche Vovô Zezinho, em Salvador (BA), a prática da sexta edição *Arte e cultura fazem uma bela mistura!* (CEERT, 2008) trouxe à tona a leitura da história infantil *Epé Laiyé – Terra Viva de Mãe Stella de Oxóssi*, “proporcionando o contato das crianças com os deuses da natureza (orixás)” (CEERT, 2008). As atividades realizadas apontaram que as descobertas sobre os deuses da natureza “os Orixás” mostraram como a criança pode conhecer e participar ativamente da sua cultura de forma livre, autêntica e sem discriminações, além de aprender de maneira alegre, criativa e desafiadora.

Em Goiás (GO), na Escola Pluricultural Odé Kayodê, a prática *Afoxé Ayó Delê* (CEERT, 2012) demonstrou e contextualizou o afoxé para além de apenas um gênero musical, mas na sua intersecção com o canto, a dança e a corporeidade, o valor do toque do instrumento, a sacralidade e a religiosidade.

Toda semana é realizado o encontro. As atividades desenvolvidas fazem parte do Ensaio do Afoxé e produção de adereços do cortejo: • Roda de dança do Ijexá, cantos em língua yorubá, percussão com atabaque, djembê, agogô, xequerê, caxixi e berimbau; amarração de panos, ojás, filás e torços para cabeça; confecção de colares e pulseiras, máscaras e outros adereços que compõem o desfile; • Em todo encontro é contado um mito africano e finaliza com o banquete cultural com ajeum, comida africana; • Estas atividades, além de ser uma aprendizagem, proporcionam às crianças e adultos a consciência e a valorização da memória e do patrimônio cultural, de forma individual e coletiva (CEERT, 2012)

Nessa prática, além do afoxé<sup>97</sup>, houve a execução de rodas de danças de Ijexá<sup>98</sup>, canto em iorubá e uso de instrumentos de percussão como o atabaque e o agogô. Petit (2015) aponta que as danças de matriz africana, numa leitura afroancestral, significam a valorização de uma visão circular do mundo, um modo de conexão com a ancestralidade, algo buscado também nas vivências de roda, muito utilizadas em sala de aula. Nas rodas de dança, por meio do encontro dos corpos, há a emergência de valores como solidariedade e pertencimento; a dança, junto com a musicalidade dos instrumentos, traz à tona a possibilidade de cantar as belezas da vida.

A dança, como nos lembra Frantz Fanon (2005), é para os colonizados uma forma de expressão e de se desprender das amarras da colonialidade, como um círculo de proteção e de

<sup>97</sup> Os afoxés são grupos artístico-culturais oriundos das tradições do candomblé, em que os grupos saem em desfiles no carnaval sendo guiados por um babalorixá ou yalorixá prestando devoção aos orixás (RISÉRIO, 1981).

<sup>98</sup> Ritmo musical com raízes na Nigéria, na cidade de Ijexá, e que foi levado para a Bahia pelos povos iorubás no final do século XVII (RISÉRIO, 1981).

libertação. Ensinar esses valores e estimular isso como uma possibilidade de aprendizagem, são formas de contribuir para a busca de uma identidade negra e para o combate ao racismo.

Por sua musicalidade, o maracatu de baque-virado<sup>99</sup> foi potencializado na Creche Escola Meimei em Olinda (PE) na prática da segunda edição *Maracazinho: valorizando a cultura afrodescendente na Educação Infantil* (CEERT, 2004). Na contramão das epistemologias universais, saberes ancestrais são transmitidos a partir dos ritmos, dos significados, das músicas, dos gestos e da performance. Em meios às manifestações culturais que circularam entre os diferentes espaços, o aprendizado emerge das dobras ou das articulações das diferenças culturais, constituindo o que Homi Bhabha (1998) chama de pedagogia em performance.

Vivenciar, de forma interdisciplinar, a cultura pernambucana afrodescendente na expressão do maracatu de baque-virado (dança e música). Elevar a autoestima dos alunos, despertando-lhes a valorização da diversidade cultural/étnica de Pernambuco. (CEERT, 2004)

Em Belo Horizonte, a prática da primeira edição *Cantando a história do samba* (CEERT, 2002), ao identificar as raízes negras na história do samba, optou por trazer à tona os compositores negros do samba por meio de pesquisas, produção de mural, show musical, coreografias afro, rodas de samba e confecção de instrumentos musicais.

Pesquisa desenvolvida pelos alunos sobre a biografia de um compositor do samba tradicional (Donga, Cartola, etc.). Produção de um mural com as pesquisas realizadas pelos alunos. Realização de um show musical com “Dóris e Quinteto em samba”, envolvendo os alunos. Estudo histórico do samba e da sua herança africana. Estudo da diversidade étnica, coreografias afro-brasileiras, brincadeiras com improvisos de roda de samba, confecção de instrumentos musicais e de percussão e montagem de banda rítmica. (CEERT, 2002)

Nessa prática observamos a preocupação com a memória sobre o samba, sobretudo alinhada a sua herança africana. A oralidade, musicalidade e performance tornam o samba um instrumento efetivo da luta dos negros, como um símbolo de resistência. Nessas atividades, tais elementos são mobilizados com o propósito de rememorar, conhecer a história do samba, valorizar a identidade cultural e promover a autoestima dos jovens. Todas essas dimensões são abordadas a partir de atividades lúdicas e prazerosas que envolvem os estudantes.

Resgatar e preservar a memória social e cultural do samba. Valorizar nossa identidade cultural, através de atividades educativas, prazerosas e lúdicas. Despertar e desenvolver a integração social e o bem-estar. Fortalecer a autoestima, propiciando o conhecimento da nossa história cultural e musical. (CEERT, 2002)

---

<sup>99</sup> O maracatu é um ritmo musical característico do Nordeste brasileiro, principalmente do carnaval nordestino, que tem como origem as tradições dos africanos escravizados. “Existem três tipos de maracatu, são eles: o maracatu Nação, também conhecido Maracatu de Baque Virado, o Maracatu Rural, conhecido como maracatu de Baque Solto ou Maracatu de Orquestra, e o Maracatu Cearense” (VICENTE, 2005, p. 31).

As estratégias da Pretagogia de Petit (2015) surgem na metodologia da dramatização, como meio ensino e aprendizagem. Em São Paulo (SP) a CEI Helena Iracy Junqueira desenvolveu na sétima edição a prática *Ética e cidadania com teatro de bonecos – educando para a igualdade* (CEERT, 2015), que mobilizou o protagonismo através do teatro.

4 Peças com teatro de bonecos com o tema diversidade étnico-racial; Confecção de bonecas/bonecos pertencentes a diferentes etnias e bonecas Abayomi; Mediação de leitura e contação de histórias africanas e afro-brasileiras; Heróis negros; Identidade – Autorretrato; Participação das famílias nas atividades enviadas semanalmente para casa.

A dramatização é uma forma própria das cosmovisões africanas, estando presente nas performances das danças, nos rituais e na arte. Para eles, a palavra tem uma força divina e está inter-relacionada com o fazer. Nesse sentido, dizer é fazer, portanto o teatro, com toda a sua indumentária e complexidade, traz importantes indícios e noções da cosmovisão africana e do poder da oralidade (PETIT, 2015).

A valorização da oralidade e da ancestralidade aparece entrelaçada na prática da sexta edição *Descobrimos a minha identidade e a diversidade cultural através das cantigas de roda, brincadeiras* (CEERT, 2012), desenvolvida em São Carlos (SP) na Cemei Aracy Leite Pereira Lopes. Esta utilizou a “participação de uma avó para Contação de Histórias, transmitindo a valorização dos idosos como detentores de conhecimento e de sua oralidade, um dos valores presentes na cultura africana” (CEERT, 2015).

A prática *Identidade e Educação Quilombola* (CEERT, 2015), realizada em Macabau (MA) no Quilombo da Cutucá, Unidade de Ensino Fundamental Catucá, na busca pela identidade quilombola, também trouxe a importância de ouvir os mais velhos da comunidade, atrelando a oralidade à ancestralidade.

Assim que iniciamos o nosso projeto nós tivemos desafios de Pares, de uma professora que era de uma outra religião e que se negou a trabalhar a lei 10 mil porque nós estávamos no início e assim nem a maioria não conhecia e dentro da nossa comunidade nós temos a questão religiosidade muito forte que é umbanda e eu vi que não poderia né ficar quieta diante dessa situação toda. Então nós fizemos uma reunião com a comunidade e explicamos que dentro de um quilombo seria inadmissível e convocamos a comunidade para nos ajudar como colaborando com seus saberes, trouxemos os antigos da comunidade moradores da comunidade do Quilombo Catucá para ensinar nossas crianças as músicas e as danças que eles trouxeram dos seus antepassados. (CEERT, 2015)

Os resultados dessa prática logo foram vistos pela comunidade escolar, e o principal ponto foi a elevação da autoestima das crianças. No entanto, ainda é reforçado pela professora idealizadora do projeto, Vanderlúcia Cutrin, que este é um trabalho contínuo de transformação, isto é, não é fácil, mas é possível.

Nossas crianças hoje a partir do momento que nós desenvolvemos essa prática desde o ano de 2013 nota-se a diferença. Nossas crianças hoje têm uma autoestima elevadíssima, as meninas vão para escola no dia normal, elas com os penteados, com os lenços, maquiadas e assim é autoestima elevada, ela melhorou alfabetização, ela melhorou letramento, o comportamento. Nós acreditamos que essa transformação ela é contínua, de formiguinhas, que tem muito a ser feito ainda, então esse é o nosso trabalho na nossa escola, é trabalho de transformação do ser para construção de identidade, que é contínua. (CEERT, 2015)

O vídeo gravado com a professora Adélia dos Santos, responsável pela prática da sétima edição *Feira do conhecimento: costumes e utensílios quilombolas* (CEERT, 2015), realizada em Januária (MG), na Escola Estadual Antônio Corrêa e Silva, de início chama atenção e coloca a oralidade em enfoque. Conforme argumenta Napolitano (2005), salientamos a capacidade desses audiovisuais de não somente enfocar um passado e um contexto, mas de criar uma memória histórica para a comunidade em questão, uma memória que tem como fundo a oralidade e as raízes do povo. A professora, como pertencente a sua comunidade quilombola, inicia o vídeo cantando uma música: “Boa noite, meus senhores, boas novas viemos dar, já são mais de 7 horas e a cigana vem cantando, vem cá, minha cigana, vem cá, minha beleza. Hoje é dia de alegria com delicadeza” (CEERT, 2015).

A minha prática ela partiu de um estudo da legislação da 10.639. Primeiro momento a gente teve uma reunião coletiva, que o nosso gestor sentou com todos nós e repassou assim o trabalho que a escola iria estar desenvolvendo dentro dessa modalidade quilombola. Naquele momento eu pensei logo nos utensílios quilombolas, uma vez que as crianças são pequenas, aproximadamente oito anos de idade. E assim para a valorização das nossas raízes, eu falo nossas raízes porque eu faço parte da nossa comunidade. Então nós saímos para uma pesquisa de campo, naquela pesquisa de campo nós encontramos com uma senhora maravilhosa a Dona Rosa, ela foi nos mostrar esses utensílios quilombolas para os nossos alunos. Ali nós vimos a minha quarta, que é uma unidade de medida, nós vimos a balança de prato, o ferro de passar roupa usada, enfim, vários utensílios quilombolas. E naquele momento os nossos alunos faziam registros daqueles utensílios. Após esse registro nós fomos para a sala de aula também construir um histórico daquele trabalho. E o interessante desse trabalho foi o impacto. A gente percebeu o envolvimento de toda a comunidade escolar e esse trabalho partiu de dentro da sala de aula para fora da sala de aula e a gente conseguiu trazer essa comunidade para dentro da escola. (CEERT, 2015)

A professora, ao compreender a execução da Lei 10.639/03, mostrou a articulação de um projeto que mobiliza objetos, memória, oralidade, tradição e história quilombola. Ao trazer à tona a história de uma comunidade quilombola, foi ouvir os relatos dos moradores mais velhos, como forma de valorizar a ancestralidade e a oralidade, para assim expor numa “feira de conhecimento”.

Após reconhecimento oficial da certificação, em reunião estudamos documentos oficiais e outras fontes bibliográficas que norteia a educação ético-racial quilombola, abraçamos a causa e adequamos nossos planejamentos com o objetivo de resgatar a cultura local e estimular o aluno a valorizar as suas próprias raízes. Desenvolvemos trabalho de campo com os alunos, buscamos as pessoas mais velhas da comunidade, conhecemos a cultura dos ancestrais desta comunidade. O assunto foi levado para uma feira de conhecimento e apresentado para a comunidade local e circunvizinhas.

(CEERT, 2015)

Nessa prática houve a mobilização da própria ideia de memória, a partir dos estudos dos utensílios utilizados no cotidiano da comunidade quilombola, cooptando a história e a memória por trás de cada objeto.

Os utensílios são lugares onde se resguardam a memória, objetos que revelam modos de vida e auxiliam na valorização das raízes quilombolas. Objetos de memória que, evidenciados por Dona Rosa e por outros(as) mais velhos(as) do lugar, mostraram a importância de se conhecer e valorizar a cultura local. As visitas realizadas às casas dos mais antigos do Quilombo possibilitaram que as crianças conhecessem utensílios utilizados outrora no cotidiano quilombola, como, por exemplo, uma unidade de medida denominada meia-quarta; a balança de prato e o ferro de passar à brasa. (CEERT, 2015)

Nessas práticas elencadas que utilizam a estratégia da oralidade e ancestralidade, vemos a trama e a diluição das fronteiras dos eixos estratégicos, já que estas se conectam diretamente com o eixo estratégico analisado no próximo capítulo, o diálogo com os saberes locais. Há também o enraizamento dos ensinamentos do movimento negro, entendido de forma ampla por Santos (1994) como um conjunto de ações de articulação não só política, mas também religiosa, artística e literária, fundadas por negros. Nesse segmento, os elementos das práticas religiosas de matriz africana presentes nas práticas pedagógicas simbolizam o legado e a circulação dos saberes das entidades religiosas e artísticas do movimento negro.

Essas estratégias identificadas assemelham-se a elementos próprios do movimento artístico, estético e político da negritude francófona criado em meados do século XX num contexto afrodiaspórico. Esse movimento buscou, entre outras dimensões, uma valorização das raízes africanas por meio da arte e da poesia como uma forma de combater a opressão colonialista na África. Essas noções também emergem na trajetória do movimento negro no Brasil, como na formação e nas ideias do Teatro Experimental do Negro de Abdias do Nascimento (BARBOSA, 2013).

No tocante à estratégia de valorização da corporeidade negra, estética e seu protagonismo, vemos a importância da representatividade, da ocupação dos diferentes espaços públicos e da afirmação da autoestima, ambos somados à reeducação da sociedade com a formação de um novo olhar sobre a corporeidade negra e a aceitação da sua identidade. Há a necessidade de mostrar e explicitar esses corpos negros não mais como figuras exóticas, mas a partir da sua humanidade e identidade.

O racismo no Brasil até hoje não é configurado pela genética, mas é constituído estruturalmente por meio de relações estéticas, pelo olhar de quem se aproxima, pela cor da pele e demais traços que emergem desde o primeiro contato visual (MUNAGA, 2004; LOPES,

2016). Fanon (2005), ao tratar das relações entre colonizado e colonizador, ressalta como o racismo alcança um nível em que não é mais amparado pelo conceito de raça, mas se atualiza e se modifica até uma dimensão em que é executado de forma naturalizada, incorporando-se na sociedade, sem expor a suposta superioridade do branco, mas oprimindo de modo mais perverso ainda.

Boaventura Santos (2002) aponta que a sociologia das ausências é sustentada pela razão metonímica, que consiste em produzir algo como ausência, como um vazio. Essa não existência quando falamos da população negra se dá de diversas formas: pelo apagamento da história do povo negro, pela invisibilização dos personagens negros tanto na história como na ocupação de espaços na sociedade, pela estereotipação, exotização ou desqualificação de tudo que é oriundo dos negros. Essas são as diferentes formas de produção da não existência. A partir disso, a razão metonímica cria a representação do negro como “o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo (SANTOS, 2002, p. 248)”. A sociologia da emergência, pelo contrário, busca apresentar modos de existência concretos dessas populações: a estratégia da mobilização do protagonismo, da representatividade e da estética negra é um dos elementos substanciais que serão evidenciados nesse processo a partir das práticas pedagógicas.

Quadro 4 – Práticas pedagógicas que mobilizam corporeidade negra, protagonismo e estética.

| <b>Edição</b>  | <b>Título</b>                                                                                | <b>Modalidade</b>                      | <b>Categoria</b> | <b>Local</b> |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------|--------------|
| 2 <sup>a</sup> | I Mostra de Cultura Negra do Colégio Nossa Senhora da Misericórdia                           | Ensino Fundamental II                  | Professor        | RJ           |
| 2 <sup>a</sup> | Etnociência: visões de mundo e cosmologias indígenas                                         | Ensino Fundamental II                  | Professor        | RJ           |
| 3 <sup>a</sup> | Estamos aqui – democracia racial no ambiente escolar                                         | Educação Infantil                      | Professor        | SP           |
| 3 <sup>a</sup> | Ressignificação de valores e construção de identidades positivas nas relações étnico-raciais | Educação Infantil                      | Professor        | MG           |
| 4 <sup>a</sup> | Mês da Consciência Negra                                                                     | Educação Infantil                      | Escola           | SP           |
| 5 <sup>a</sup> | Festejando a cultura afro-brasileira                                                         | Educação Infantil                      | Professor        | SP           |
| 6 <sup>a</sup> | Literatura infantil e a construção da identidade da criança no Ensino Fundamental            | Ensino Fundamental I                   | Professor        | PA           |
| 7 <sup>a</sup> | Identidade e Educação Quilombola                                                             | Educação Infantil e Ensino Fundamental | Escola           | MA           |
| 7 <sup>a</sup> | Ética e cidadania com teatro de bonecos – educando para a igualdade                          | Educação Infantil                      | Escola           | SP           |
| 7 <sup>a</sup> | Cultura africana e afro-brasileira: construindo uma prática                                  | Educação Infantil                      | Professor        | MG           |

As identidades culturais, conforme nos coloca hooks (2019), se localizam nas fronteiras entre o “ser”, “se tornar” e o “devir”, isto é, a identidade é um constante movimento de construção entre passado, presente e futuro. Não é algo fixo, mas se entrelaça pelo tempo, lugar,

cultura e história, tem origens históricas e é formado por construções sociais que se modificam junto com os jogos de poder. Gomes (2012) afirma que as transformações identitárias se iniciam desde as primeiras relações sociais, que se dão na infância e no meio familiar. Com isso, a posituação das identidades plurais desde o início da fase escolar é fundamental, no entanto é um grande desafio visibilizar essa construção positiva das identidades, diante das recorrentes representações negativas acerca da população negra e das referências baseadas na branquitude.

Com o propósito de marcar a existência, a presença e o protagonismo dos negros na nossa sociedade, a professora Betânia Araújo fez a prática da sétima edição *Ética e cidadania com teatro de bonecos – educando para a igualdade* (CEERT, 2015). A atividade surgiu da percepção da exclusão e marginalização de crianças negras no cotidiano escolar e da necessidade de retratar a representatividade negra. Nesse processo, lembramos das colocações de Fanon (2005), que conceitua a descolonização como uma forma de (des)aprendizagem, isto é, um processo individual e coletivo em que desaprendemos tudo que foi ensino pela colonização e temos de nos reinventar, ou nas palavras de Aime Cesaire “inventar as almas”.

Na prática descrita houve a necessidade de (des)aprender e (re)aprender sobre o diferente, sobre a beleza negra e caminhar na direção do entendimento da diversidade de beleza, de modos de ser, isso feito a partir de um trabalho entre gestão, professores, alunos e pais, individual e coletivamente. A professora Betânia Araújo aponta que a prática surgiu:

Apesar da pouca idade, nós percebíamos que havia preconceito, a criança não queria sentar do lado do coleguinha que era negro. Nas brincadeiras de contato direto a criança negra nunca era escolhida. Nós tínhamos poucas bonecas negras na escola, mas elas também se fosse para escolher ninguém escolhia. E então nós achamos que tinha que dar um jeito de mudar essa situação, porque elas não verbalizavam. Criança nessa faixa etária, ela não fala “eu não quero ficar perto dele porque ele é negro”. Se você pedisse para criança se desenhar, se retratar ela era sempre branca de cabelos longos cabelos lisos ela nunca era negra. Nós conseguimos uma boneca como modelo, fizemos primeiro uma oficina com os professores, confeccionamos as bonecas, depois confeccionamos bonecas com os pais no dia da família na escola, com as crianças. Fizemos umas quatro peças de teatro, que foi a forma que a gente encontrou de estar mais próximo, que a criança gosta muito da linguagem teatral, do lúdico. Uma criança em específico chamava bastante atenção, que era uma das mais retraídas mesmo, era uma criança negra e realmente era aquele que você pode ser que ela ficava de canto, ela tava sempre de cabeça baixa e isso em uma criança de menos de três anos de idade. Isso doía na gente, ela tava sempre no cantinho, todo mundo brincando e ela tava sempre encostadinha lá e no decorrer do projeto conforme a gente foi contando história também, porque a gente valorizou bastante os heróis negros, a gente procurou história que tivessem o personagem negro para a criança de identificar. Então, quando ela passou a ver que tinha outras iguais, ela passou a se valorizar mais. (...) No final a gente vê assim como as crianças mudaram o comportamento, autoestima, aquelas crianças que antes eram recaídas era um sorriso no rosto, elas brincavam bastante já com as outras as crianças brancas também começaram a tratar melhor, a aceitar e respeitar a diferença né e tá sempre junto. (CEERT, 2015)

Ainda nesta prática foi realçada a importância de mostrar a beleza negra, de modo a desconstruir o padrão estético branco. “Teve a história do Cabelo de Lelê, que tem uma parte do livro que tem vários tipos de penteados. Então acho que o olhinho até brilhou, porque ela viu que estava inserida naquele contexto” (CEERT, 2015). A historiadora Beatriz Nascimento (1989) avulta sobre o uso da imagem para fortalecer as identidades. Para ela, as identidades são construídas sobretudo na reflexão, como um espelho dos corpos, e por isso é necessário tornar visíveis os corpos negros.

Segundo bell hooks (2019) o olhar da sociedade é colonial e ocidentalizado, e para a luta antirracista a construção de um contexto e de um espaço de transformação, que evidencie representações e imagens transgressoras, é um suporte básico para a mudança de paradigmas e de epistemologias. É a formação da chamada comunidade de aprendizado. Movimentar personagens negros e bonecas negras em sala de aula é uma experiência importante, pois constrói um local de transformação, aproxima os alunos da população negra e as apresenta como existências plurais, rompendo com a lógica da classificação social e trazendo à tona uma ecologia de reconhecimentos.

Stuart Hall (1997) afirma que as representações sociais estão no âmbito da configuração das relações étnico-raciais. As representações da linguagem constroem significados em circulação no meio social, e estes reverberam em sentidos e práticas que se modificam de uma cultura para outra. No sentido da mudança e da transformação das representações, tornar recorrente o uso de bonecas negras, ou identificar uma estética afro em fotos, é uma estratégia essencial para os anos iniciais da Educação Infantil.

Nesse segmento da valorização da corporeidade negra, em Juiz de Fora (MG), na Escola Municipal de Bonfim, a prática da sétima edição *Cultura Africana e Afro-brasileira: construindo uma prática afirmativa da identidade étnica das crianças na Educação* (CEERT, 2015) propôs trabalhar com as bonecas abayomis:

Nós realizamos também oficinas de abayomi, abayomi quer dizer Abay, encontro, omi Precioso, é uma palavra da língua yorubá que é um projeto que já existia na escola, só que eu apresentei uma nova proposta, né, que fosse construída a identidade do boneco. Ou seja, cada criança levaria para casa o boneco preto de pano e lá junto com a sua família construiria a identidade do boneco o boneco iria junto com kit costura. Então a primeira escolha da criança seria pelo gênero se ela gostaria de brincar com boneco ou uma boneca e a partir daí ela daria um nome, ela completaria o rosto do boneco de acordo com os materiais de costura ou até mesmo dando uma contribuição. E aí junto com o boneco ia um caderno de registro onde a família junto com a criança registrava como foi a sua experiência e a criança fazia o registro através do desenho. Nós possibilitamos vivências e experiências significativas para as crianças relacionadas à cultura africana e afro-brasileira e também um dos principais foi o fortalecimento da autoestima dessas crianças não só mães com seus filhos, mas também pais com seus filhos, tios, primos, vós, que puderam interagir com a escola, com um diálogo com a escola, com a criança e também interage com sua própria criança, construindo saberes,

práticas, entendeu relações mais afetivas, né, e tornando o momento verdadeiro abayomi, ou seja, um encontro precioso. (CEERT, 2015)

No contexto diaspórico<sup>100</sup>, em meio ao tráfico transatlântico de africanos escravizados entre os séculos XVI e XIX, durante as viagens em alto-mar as mães, para tentar acalmar as crianças, rasgavam pedaços de suas saias para fazer pequenas bonecas de pano, que receberam o nome de abayomi. Um símbolo de afeto e de resistência ganhou destaque na prática pedagógica, e as crianças puderam experimentar os processos de confecção do abayomi, de modo a dialogar com a história da diáspora africana.

A prática *Identidade e Educação quilombola* (CEERT, 2015), segundo o vídeo com a professora Vanderlucia Cutrim, gestora da escola, teve como ponto de partida a necessidade de constituição de uma identidade negra e quilombola na comunidade quilombola de Catucá, no município de Bacabal, no Maranhão, onde estes não se reconheciam como tais.

A motivação para ser desenvolvidas esta prática na nossa unidade de ensino foi a observação da gestão junto com o corpo docente em nossas crianças nascidas e criadas em um quilombo não se identificarem como tal e elas também se intitulavam marrons, chocolate, morenos que dentro de um quilombo jamais, né. E o próprio Quilombo mesmo ele não tinha características de um quilombo, apesar de já ser reconhecido pela Fundação Palmares. (CEERT, 2015)

Fomentando os saberes identitários e a afirmação positiva das identidades, a prática pedagógica dialogou com saberes estético-corpóreos e a estratégia da corporeidade negra.

Valorizar a beleza dos alunos/as promovendo desfiles com indumentárias que retratem a religiosidade local e penteados que valorizem os diversos tipos de cabelos. (CEERT, 2015)

Ao trazer à tona os diferentes penteados, a prática mobiliza estes como um protagonismo contestador, já que entre os saberes manipulados para lidar com os cabelos afros está a articulação das artes corporais que comunicam conhecimentos, subjetividades corpóreas e apresentam outras linguagens de ser e estar no mundo.

Para Djamila Ribeiro (2019), ter a estética branca como uma única e universal referência de beleza e de estética é algo irreal e impensável em uma sociedade plural. É diante disso que a população negra, em sua longa trajetória de articulação, vem criando estratégias para superar essa marginalização. Podemos elencar diversas dessas mobilizações, como o movimento dos Panteras Negras nos Estados Unidos, que tem como finalidade a luta contra a segregação racial naquele país, mas também a exaltação da identidade e estética negra. O lema do movimento

<sup>100</sup> A diáspora africana é o deslocamento forçado dos africanos de seu continente, que resultou num processo de ressignificação cultural e histórica de pertencimento e de identidade. É nesse deslocamento que costumes e valores culturais são transformados e ressignificados (MALAVOTA, 2007).

antirracista dos Estados Unidos em 1960 ficou conhecido com o termo “Black is beautiful”, ou “o negro é lindo”.

Esses pensamentos que circularam pelo mundo têm seus impactos no Brasil, como no viés artístico por meio do Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias do Nascimento em 1944, como forma de tornar o negro protagonista na arte e valorizar a cultura afro-brasileira.

Pensar o cabelo afro e a estética negra como resistência ao racismo e aos padrões eurocêntricos é construir narrativas que implodem os conceitos construídos historicamente pelo saber colonial e pela branquitude. É dessa forma que os estigmas relegados ao corpo negro passam por diversas revisões e transformações em direção à autoaceitação e à reafirmação da identidade positivada (SILVA, 2016).

A prática *Estamos aqui – democracia racial no ambiente escolar* (CEERT, 2006), realizada em Osasco (SP) na CEMEI II Maria Tarsila Fornasaro Melli, associou a representatividade à estética. Em meio às brechas do perverso sistema colonial, descortinar as plurais existências, ou melhor, as re-existências, é uma tarefa fundamental no âmbito do ensino. A importância do protagonismo e da representatividade caminha no segmento da resistência de existir e re-existir.

Roda de conversa (problemática da realidade do negro na perspectiva infantil). Contos infantis, nos quais as personagens sejam negras e apareçam em todos os contextos sociais, exercendo diversas funções. Leitura de imagens e fotos, enfatizando detalhes físicos (olhos, boca, nariz, cabelos), quebra dos paradigmas referentes à estética do afro-descendente; destaque para a beleza de alunos que tenham traços compatíveis com as imagens expostas. Reprodução de imagens de personagens negras. Interação e manipulação de bonecos e fantoches negros pelos educandos, como meio de identificação e representação da comunidade afro-brasileira. Estudo da cultura africana, por meio de contos, artes visuais, fotos, filmes, entre outros. (CEERT, 2006)

A prática da terceira edição *Ressignificação de valores e construção de identidades positivas nas relações étnico-raciais* (CEERT, 2006), realizada em Belo Horizonte na Escola Municipal Monteiro Lobato, entrelaçou os saberes estéticos e a representatividade. Ao mostrar para os alunos, por exemplo, a revista *Raça*<sup>101</sup>, que tem como figuras principalmente pessoas negras, a prática trouxe exemplos e referenciais a serem espelhadas pelos estudantes.

Dinâmica do espelho, confecção de autorretrato, brincadeiras e eventos – “A humanidade no toque do coração”, “Adivinhe quem é!”, “Ninguém é de ninguém”, “Passa anel”, “Pega-pegas”, “Bailinho”, “Brincadeiras de roda”, “Salão de beleza negra”. Confecção de cartazes coletivos. Teatro, pinturas e modelagens, rodas de conversa. Confecção de representações de personagens negras em situação de

<sup>101</sup> A Revista *Raça* trata especificamente de temas relacionados à história e cultura afro. É uma revista publicada pela Editora Pestana Arte & Publicações, que teve sua primeira edição em 1996.

protagonismo. Confeção de máscaras africanas, de cartões étnicos. Manuseio da revista *Raça Brasil*. Eleição de um patrono negro para a biblioteca – Roberto Carlos Ramos e participação em “A hora do conto na biblioteca”. Apresentações de grupos culturais de matriz afro-brasileira. Presença de Papai Noel negro. Apresentação teatral: “As pérolas de Cadija”, com a apresentação de um anjinho negro. (CEERT, 2006)

Na sexta edição, a prática *Literatura infantil e a construção da identidade da criança no Ensino Fundamental* (CEERT, 2012), desenvolvida na cidade de Belém (PA) na Escola Regime de Convênio Nossa Senhora da Conceição, mobilizou a literatura para trazer à tona o protagonismo negro e a ainda exemplo de boas práticas de valorização da identidade negra.

Contação de histórias utilizando os livros “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado e “Bruna e a Galinha D’Angola” de Gercilga de Almeida; • Registro dos conhecimentos e atitudes adquiridas pelos alunos a partir da apresentação das histórias, que valorizam a identidade negra; • Exposição de painéis com as histórias trabalhadas. (CEERT, 2006)

Na prática *Etnociência: visões de mundo e cosmologias indígenas* (CEERT, 2004) o professor descreveu não apenas a desconstrução de conceitos etnocêntricos, como também a possibilidade de os alunos construírem um novo olhar sob seus pertencimentos e o entendimento da formação de imagens singulares e única acerca dos negros e dos indígenas.

Resultados: uma flagrante superação de conceitos prévios e etnocêntricos, o que possibilitou aos alunos olhar a comunidade sob o prisma de um vínculo de pertencimento e de identidade, em meio a uma diversidade social e urbana e que, em termos midiáticos, é profundamente padronizadora, mas nem por isso “verdadeira”. A afro descendência foi um vibrante tema gerador. O melhor foi o debate ter envolvido o Doyethiró, porque, sábio e conhecedor das lutas pela afirmação étnica no Brasil, **possibilitou aos alunos refletirem que, se não há o “índio no singular e idealizado”, também não existe o “negro” no singular e sem etnicidade, valores, conhecimentos e pluralidades** produtivo. (CEERT, 2004, grifos do autor)

Ao mencionar a ideia da não existência do indígena e do negro no singular, há o entendimento das identidades como dimensões móveis, fluídas e em constante movimento, longe de qualquer possibilidade de se construir uma imagem estática e fixa do que seria o ser negro, indígena ou branco (HALL, 2003). Como nos traz Joyce Lopes (2014), dos Estudos Críticos da Branquitude, as identidades são construídas a partir das relações de alteridade entre “eu” e o “outro”, no entanto elas não simples oposições entre brancos e negros, por exemplo. Para identificação destes, há também a relação com outros fatores, como o fenótipo, a região de origem, classe e gênero, isto é, estas são variáveis que impossibilitam a existência de um branco “puro” ou de um negro “puro”, e o uso da categoria dependerá da autoidentificação de cada um.

Na perspectiva da dessencialização do negro e dos padrões de beleza e da exaltação da diferença, a prática pedagógica da segunda edição intitulada *I Mostra de Cultura Negra do*

*Colégio Nossa Senhora da Misericórdia* (CEERT, 2004), desenvolvida no colégio de mesmo nome, no Rio de Janeiro (RJ), mostrou a importância de potencializar os diferentes tipos de beleza, para além do padrão branco e europeu. “Valorizar a cultura negra e sua participação na identidade brasileira. Reconhecer os diferentes tipos de beleza, rompendo com o padrão etnocêntrico branco/europeu” (CEERT, 2004).

Análise e comparação de padrões de beleza apresentados pela mídia televisiva. Desmistificação da cor e do cabelo do negro como elementos de rebaixamento e submissão estética e valorização destas características como constituintes da identidade e etnia negra. (CEERT, 2004)

Para tratar de tal temática, uma das atividades desenvolvidas foi a “identificação dos papéis atribuídos aos negros em telenovelas, telefilmes, seriados e comerciais de produtos cosméticos” (CEERT, 2004). Essa crítica e reflexão realizada pela prática da segunda edição se pauta nas nuances das discussões trazidas à tona com o TEN de Abdias Nascimento, que já em 1944 apontava a atribuição de papéis estereotipados aos negros na televisão e em filmes. Nesse aspecto, a atividade da prática, que propôs pensar a ocupação de espaços pelos negros no que diz respeito às artes, direciona a reflexão e o questionamento da ocupação dos mais variados espaços de poder e o privilégio branco em ocupar a maioria desses cargos (RIBEIRO, 2019).

Na esteira da corporeidade, a prática da quinta edição *Festejando a cultura afro-brasileira* (CEERT, 2010) se atentou às relações entre o corpo e a diversidade, com a finalidade de “valorizar a diversidade étnico-racial com o intuito de respeitar as diferentes expressões e suas características individuais, além de contribuir para a percepção corporal, através das brincadeiras, da musicalidade e da oralidade, essenciais para o desenvolvimento infantil” (CEERT, 2010).

Hall (1997) destaca que as populações negras usam o corpo como um dos seus mais importantes capitais culturais, e esses corpos, das cabeças pensantes e do pensamento crespo emanam contranarrativas que pressionam o pensamento colonial como as que emanam da prática da quarta edição *Mês da Consciência Negra* (CEERT, 2008), realizada em São Carlos (SP) na CEMEI José Marrara. Essa prática expôs como a relação da corporeidade com a identidade é reafirmada por meio dos chamados bailes black e da capoeira: “Teatro de fantoches, contação de histórias, roda de capoeira, desfile da diversidade, baile black (matinê)” (CEERT, 2010).

Dois saberes são entrecruzados, os saberes identitários voltados à reafirmação da identidade negra e aos saberes estético-corpóreos, traduzidos pela valorização da estética negra e pelo rompimento dos padrões europeus. Na contramão das narrativas que expressam

representações rotuladas dos corpos negros e desencadeiam a autorrejeição e o embranquecimento, as práticas pedagógicas utilizam como estratégia o ato de marcar os corpos, o cabelo afro, a beleza afro e a ocupação de diferentes espaços por esses corpos como uma forma de afirmação e questionamento do padrão eurocêntrico.

#### **4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSGRESSORAS: DIÁLOGO DE SABERES E SABERES POLÍTICOS**

Dando continuidade à análise das práticas pedagógicas, neste capítulo veremos duas outras formas de descentralizar as narrativas hegemônicas: por meio do diálogo com os saberes provenientes de diferentes lócus de enunciação e dos saberes constituídos a partir das lutas políticas do movimento negro.

A razão indolente, o conhecimento visto como hegemônico produzido pelo Ocidente e a razão metonímica, que concebe o conhecimento ocidental como totalizante, apresentam várias formas de produzir a não existência. A forma mais potente é a lógica da monocultura do saber e do rigor do saber, é esta que coloca a ciência moderna e europeia, como uma única verdade e um saber legítimo.

Boaventura (2012) denomina isso como pensamento abissal (saberes formados no âmbito da ciência ocidental), que desqualifica todos os saberes provenientes do eixo sul. O que o pensamento abissal busca é a eliminação de qualquer possibilidade de os sujeitos do sul produzirem conhecimento e de existirem, um epistemicídio.

Essa forma de produção de não existência formula a ideia de que os saberes advindos para além da fronteira ocidental são saberes exóticos, crenças, tradições ou folclore, mas não saberes legitimados como epistemologia da ciência moderna. É nesse viés que todo o conhecimento derivado das populações negras e indígenas é depreciado, assim como sua história é apagada, prevalecendo a história contada pelos brancos.

Há uma forma de confrontar esse regime de legitimidade do saber, e a alternativa é o questionamento dos conceitos e cânones ocidentais, a partir do encontro com os saberes do sul. O que Santos (2002) propõe aqui é o que veremos nas práticas pedagógicas a seguir, o diálogo dos diversos saberes com o científico, ambos contribuindo de igual forma para a construção de novas epistemologias.

#### 4.1 A ecologia de saberes: dos saberes locais a conhecimentos globais

No âmbito da ecologia de saberes, isto é, saberes que resistem ao saber hegemônico, traçamos dois panoramas. Um é evidenciar as práticas que questionam o saber eurocêntrico e mobilizam saberes provenientes das epistemologias do sul, ratificando, sobretudo, a importância das memórias coletivas e das histórias locais, articuladas com os saberes globais. Outro é salientar as práticas que buscam o diálogo com os movimentos sociais. Essas duas estratégias auxiliam na configuração dos contornos do que chamamos de práticas pedagógicas transgressoras.

Na direção de uma prática pedagógica transgressora, os projetos inconformistas e questionadores das narrativas hegemônicas que dominam o conhecimento são o primeiro passo que conduzem a essa pedagogia. Isso pode ser feito de diversas formas, como por meio do que Santos (2002) chama de projeto emancipador, que tem como meio embrionário um conflito, uma ação desestabilizadora dos padrões epistemológicos hegemônicos. Esses projetos apresentam diferentes modos de entrelaçar e colocar em diálogo os saberes dos mais diversos locais de enunciação, como as práticas reunidas neste capítulo.

Quadro 5 – Práticas pedagógicas que mobilizam a estratégia dos saberes locais em diálogo.

| <b>Edição</b>  | <b>Título</b>                                                                                                                                           | <b>Modalidade</b>                      | <b>Categoria</b> | <b>Local</b> |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------|--------------|
| 2 <sup>a</sup> | Desconstruindo preconceitos: construindo livros com as próprias mãos                                                                                    | Ensino Médio                           | Professor        | MS           |
| 3 <sup>a</sup> | Nossas raízes                                                                                                                                           | Ensino Fundamental I                   | Professor        | SP           |
| 7 <sup>a</sup> | Nossa gente, nossa história                                                                                                                             | Ensino Fundamental                     | Professor        | BA           |
| 6 <sup>a</sup> | Histórias e memórias... A trajetória do povo negro em Venda Nova do Imigrante                                                                           | Ensino Médio                           | Professor        | ES           |
| 3 <sup>a</sup> | Resgate da cultura afro-brasileira                                                                                                                      | Ensino Fundamental I                   | Professor        | BA           |
| 4 <sup>a</sup> | Projeto África                                                                                                                                          | Ensino Fundamental I                   | Professor        | SP           |
| 7 <sup>a</sup> | Feira do conhecimento: “Costumes e Utensílios Quilombolas”                                                                                              | Ensino Fundamental e Ensino Médio      | Professor        | MG           |
| 7 <sup>a</sup> | Minha comunidade, minha história                                                                                                                        | Educação infantil e Ensino Fundamental | Escola           | MA           |
| 3 <sup>a</sup> | Vila África – resgate histórico e cultural de uma comunidade afro-brasileira                                                                            | Ensino Médio                           | Professor        | SP           |
| 5 <sup>a</sup> | História de negros do Baixo Amazonas: Bom Jardim, estudo de caso de uma comunidade negra em busca da sua identidade quilombola – período de 1996 a 2006 | Ensino Médio                           | Professor        | PA           |
| 5 <sup>a</sup> | Redescobrimos e valorizando nossa história na perspectiva da pluralidade cultural                                                                       | Ensino Médio                           | Professor        | MA           |
| 5 <sup>a</sup> | Campo Grande do Piauí e sua africanidade                                                                                                                | Ensino Médio                           | Escola           | Piauí        |

Vemos, sobretudo a partir da terceira edição e de forma consolidada na quinta edição, práticas que utilizam a estratégia do diálogo com os saberes locais da comunidade em torno da escola. A prática da terceira edição *Vila África – resgate histórico e cultural de uma comunidade afro-brasileira* (CEERT, 2006), realizada em Piracicaba (SP) na Escola Estadual Professora Jaçanã Altair Pereira Guerrini, teve como foco apreender a história da comunidade de Vila África, onde está localizada a escola, uma comunidade afro-brasileira. Em Santarém (PA), na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José de Alencar, na quinta edição, a prática *História de negros do Baixo Amazonas: Bom Jardim, estudo de caso de uma comunidade negra em busca da sua identidade quilombola – período de 1996 a 2006* (CEERT, 2010) refletiu sobre o conceito de quilombo a partir das experiências da comunidade quilombola de Bom Jardim, próxima da escola.

Na esteira de uma pedagogia transgressora, a ascensão da memória atrelada à história local e ao ensino de história é uma importante estratégia de aprendizagem. O conhecimento da história fornece ao estudante a apreensão do seu entorno identificando o passado, o presente e o futuro em cada espaço na escola, na casa e na comunidade. Essa história se opõe à história “oficial” dos grandes heróis, das datas, dos fatos políticos e personagens vindos da elite, a história dita como tradicional, colonial e eurocêntrica.

Todas essas práticas elencadas reforçam uma postura de questionamento e de um pensamento crítico à história oficial. Catherine Walsh (2017), ao estabelecer os liames de uma pedagogia decolonial, embasada em Paulo Freire (1967; 1974), afirma que a educação é o oposto da acomodação e caminha no sentido da intervenção e da contestação. O ato de educar é um ato político, e nesse sentido a educação como um ato de descentramento se torna um importante instrumento para denunciar a realidade e anunciar novos caminhos, histórias e sujeitos. É nesse âmbito que a contestação das narrativas históricas tradicionais se torna uma estratégia fundamental.

A história local caminha no entendimento da história das pessoas comuns e do cotidiano, no entanto essas histórias se entrecruzam, se aproximam e se relacionam com as histórias oficiais. A busca por esta história local pode ainda correr o risco de configurar-se como uma história dos poderes locais, das elites, mas o que vemos nas práticas aqui analisadas são as memórias e a história local que parte da memória da família, dos trabalhadores, dos mais velhos, daqueles que dificilmente são ouvidos (BITTENCOURT, 2011).

Na cidade de Pinheiro (MA), na Escola de Educação Básica e Profissional Fundação Bradesco, a prática da quinta edição *Redescobrimos e valorizando nossa história na perspectiva*

*da pluralidade cultural* (CEERT, 2010) tratou do patrimônio histórico-cultural desse município na intenção de reavivar a negritude na memória de uma localidade de maioria negra.

Em Campo Grande do Piauí (PI), na Unidade Escolar Serafim José de Brito, a prática *Campo Grande do Piauí e sua Africanidade* (CEERT, 2010) voltou-se para a busca dos traços de africanidades na comunidade de Campo Grande. O processo chamado de epistemicídio por Santos (2002) é explorado e ampliado por Sueli Carneiro como a impossibilidade de o negro ser sujeito do conhecimento, incidindo inclusive na ocultação do seu legado para o patrimônio cultural, elemento aprofundado por meio dessas práticas pedagógicas. Há nessas práticas distintas formas de transgredir o que Abdias do Nascimento (2016) chama de genocídio do negro, prática que aniquila seu povo, tanto nos seus aspectos morais, culturais, históricos ou epistemológicos como na valorização da história, do patrimônio ou dos traços culturais.

O que observamos, portanto, é o diálogo com as próprias populações que por muito tempo foram subalternizadas e silenciadas. A mudança do status destas de objeto para sujeito do conhecimento, configurando o que chamamos de ecologia dos saberes, implica a presença de sujeitos que falam, pensam, criticam, analisam e configuram conhecimentos e epistemologias; implica considerar a existência de sujeitos e saberes de ambos os lados da linha abissal, do norte ao sul global.

Essa argumentação é reafirmada pela prática da quarta edição *Projeto África* (CEERT, 2008), realizada em Piracicaba (SP) na Escola Estadual Professora Carolina Mendes Thame, que teve como intenção “desmistificar a ideia de que povos africanos não têm história, não passam de meros espectadores dos acontecimentos; superar os estereótipos vinculado à cor”. A atividade focou na “produção de um documentário (cartilha), contando parte da história do povo africano”. Essa prática pedagógica, mesmo que não se atente a ouvir o relato especificamente de alguém da comunidade, é transgressora pois realiza o exercício de questionamento e de colocar em xeque a história tradicionalmente inventada sobre a África, na perspectiva ocidental. De uma forma ou de outra, ela transgrede o que Djamila Ribeiro (2019) chama de privilégio epistêmico, apontando a necessidade de confrontar pontos de vista.

A prática da segunda edição *Desconstruindo preconceitos: construindo livros com as próprias mãos* (CEERT, 2004) realizou uma experiência que possibilitou a troca de conhecimento com os estudantes indígenas da classe, possibilitando ouvir as críticas e desafios enfrentados por estes, ao verem a sua história representada nos livros didáticos. É nesse momento que vemos o exercício do deslocamento do saber científico para um saber plural, que abre espaço para localizar as diversas experiências desperdiçadas pela modernidade (SANTOS, 2002).

Convidados a expressar o que sentiam quando estudavam livros didáticos enviados pelo governo para as escolas de todo o Brasil os alunos indígenas do curso normal em nível médio revelaram o desconforto de serem retratados como inferiores, selvagens, primitivos, pertencentes ao passado e sem direito à aquisição de tecnologia. Esse desconforto os envolveu a ponto de “construírem com as próprias mãos” os livros que realmente os faziam se reencontrar como sociedade indígena, pois estas obras retratam o que eles vivem, sentem, pensam. Portanto, o principal objetivo foi a elaboração de obras didáticas que despertassem a curiosidade e o interesse da comunidade Kadiwéu. (CEERT, 2004)

Há a incorporação da postura decolonial (WALSH, 2017) nas práticas transgressoras, por meio do diálogo com as diferentes vozes e o aprendizado com o Sul, isto é, a apropriação de uma epistemologia que traz à tona o conhecimento dos sujeitos do sul, como a valorização desse saber ancestral indígena e daqueles chamados de guardiões da memória social Kadiwéu.

40 horas-aula de atividades. Os temas seguiram os eixos propostos para cada série inicial do ensino fundamental: aldeia, território indígena, município e estado. A abordagem seguiu os princípios de especificidade, interculturalidade, bilinguismo, diferenciação e respeito pela cultura indígena Kadiwéu. Pesquisa participante, coleta de dados em campo, leitura, elaboração de textos e desenhos, tradução do material. Os alunos do curso normal em nível médio, que também são professores da escola indígena, realizaram “testes” em suas aulas, a fim de verificar a pertinência dos conteúdos em relação a cada série. Desse modo, puderam efetuar mudanças e revisões. **Para tanto, contou-se com a colaboração de idosos (“guardiões” da memória social Kadiwéu), líderes indígenas,** pais, mães e outros parentes dos alunos, além da coordenação pedagógica do Curso Normal e da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer de Porto Murtinho. (CEERT, 2004)

Aqui entra em jogo novamente a perspectiva de Petit (2015), a pretagogia, metodologia de ensino e aprendizagem que parte dos saberes e fazeres próprios da cosmovisão africana. Nesse sentido, como pontos dessa metodologia está a valorização da ancestralidade, das suas linhagens e antepassados, da história e dos saberes dos mais velhos e dos conhecimentos repassados pela tradição oral, não somente pela fala, mas pela vivência e pela experiência. Para que haja uma efetiva mobilização desses saberes, como as religiosidades, a ancestralidade, o princípio da circularidade, entre outros, o primeiro passo é a compreensão da importância da oralidade como produtora de conhecimento, aspecto explorado nessa prática.

A escritora e poetisa Carolina Maria de Jesus (1960, p. 40), em um de seus poemas, falava sobre seu sonho de escrever. “Eu disse: o meu sonho é escrever! Responde o branco: ela é louca. O que as negras devem fazer... É ir pro tanque lavar roupa”. Contrariando o desejo do interlocutor branco de Carolina (1960), as práticas pedagógicas transgressoras fornecem espaço de fala, escrita e escuta aos negros, para assim narrar suas histórias particulares, mas que refletem uma coletividade, como num processo de *escrevivência*, como nos indica Conceição Evaristo (2007).

A prática da terceira edição *Nossas raízes* (CEERT, 2006), realizada em Ubatuba (SP) na

Escola Municipal Virgínia Melle da Silva Lefèvre, buscou tratar da história da sua própria comunidade quilombola, a Caçandoca. Para tal realização um dos métodos utilizados foi ouvir as histórias contadas pela merendeira da escola, descendente de escravizados, Dona Leonilda, também conhecida como Léo. A prática trouxe a história de vida de Dona Léo, constituindo e valorizando um saber. Quantas vezes paramos para ouvir as história das diversas donas Leonildas? Ou das Carolinas Maria de Jesus? Ou de tantas outras mulheres?

Pesquisas em livros didáticos, internet e enciclopédias, sobre a contribuição da comunidade quilombola na elucidação das questões apresentadas pelos alunos. Histórias contadas por Dona Leonilda, a Léo (merendeira da escola e descendente direta de escravos), que ajudaram a desmistificar vários fatos relatados, superficialmente, nos vários acervos pesquisados. Pesquisas de campo, junto à comunidade quilombola de Caçandoca. (CEERT, 2006)

A memória e a história de Dona Lonilda aqui dizem respeito à história de um determinado local ou entorno, contudo essa história é uma fração de uma totalidade, ou seja, ela se relaciona com tantas outras histórias, estando localizadas nas bordas das dinâmicas entre o local e o global (BITTENCOURT, 2011). Sobre isso, a colocação de Munanga (2008) nos é imprescindível. Para o autor a aprendizagem da história e da memória das comunidades negras é importante não somente para o povo negro, mas sobretudo para os alunos de todas as ascendências étnicas, como os brancos. Isso porque estes também foram atravessados pelas narrativas coloniais e eurocêtricas e tiveram suas identidade e subjetividades afetadas. É preciso lembrar que a história da população negra pertence a todos, afinal a estrutura da nossa sociedade na atualidade é resultado das ações de todas as populações.

Na prática da sétima edição *Minha comunidade, minha história* (CEERT, 2015), realizada no município de Bacabau (MA) na Unidade de Ensino Fundamental Godofredo Acrisio Ericeira, no povoado chamado Seco das Mulatas, vimos como o fundamental processo de reconhecimento, autorreconhecimento e de construção de uma identidade parte, sobretudo, do entrecruzamento dos saberes identitários com os saberes locais. Como coloca Freire (1967; 1974), a pedagogia deve ser construída *com* (e não *para*) os oprimidos, sendo este um movimento de recuperar sua humanidade. Vemos aqui a importante relação entre o ensino de história, memória e identidade. O saber produzido em sala de aula direciona para a necessidade de memória e de identidade, isto é, a preservação da memória é compreendida como uma questão crucial, no que diz respeito à cidadania e à construção da identidade.

A memória passa a ser instrumento essencial para a construção da identidade da comunidade, contribuindo para a percepção dos estudantes para a história do seu espaço cotidiano e das experiências sociais que os circundam (ORIÁ, 2008). Nesse caminho, essa

prática pedagógica leva os estudantes ao autodescobrimento, que não é somente do povoado, mas também do entendimento destes na ampla conjuntura da sociedade e das relações hierárquicas e desiguais que a constituem.

Meu nome é Clarice Morais Araújo, sou da cidade de Bacabal no Maranhão e da unidade de Ensino Fundamental Godofredo Acrisio Ericeira, que fica no povoado Seco das Mulatas. Por que que é Seco das Mulatas? Alguns não sabiam a origem do nome, então a gente resolveu ver a nossa própria história e o nome da minha prática é Minha Comunidade Minha História, por quê? Porque na nossa comunidade a gente custou muito a despertar para esta questão do reconhecimento ou autorreconhecimento, do se reconhecer enquanto quilombola. (CEERT, 2015)

A prática partiu de um questionamento sobre a história local dos alunos, a origem do nome do povoado chamado de Seco das Mulatas, despertando a curiosidade sobre o assunto e a partir desse incômodo inicial, o projeto objetivou a busca da história da comunidade. Nesse viés, Chimamanda Ngozi Adichie (2019) destaca quão perigosa é a existência de uma sociedade, em que pessoas não conheçam as histórias e memórias dos seus antepassados, dando notoriedade ao conhecimento dos diversos pontos de vista, história e memórias que incidem numa sociedade nas mais diferentes escalas.

Vemos a resignificação do nome de uma localidade e o reconhecimento da própria história local por meio da prática pedagógica. Nesse sentido, o geógrafo Milton Santos (1991) chama atenção para o significado da própria ideia de lugar e de espaço. Há, para além do entendimento do local nos seus aspectos físicos, o processo de significação dado a essa comunidade, cujo nome, Seco das Mulatas, antes visto como algo negativo pelos alunos, passa a adquirir novos significados, agora positivos.

Os nossos alunos no início achavam que ser Quilombo era motivo de xingamento, às vezes poderia até usar a expressão como modo de dizer assim “ah tu é um quilombola” né. Mas hoje eles se identificam né, isso no início assim em sala de aula mesmo e a gente começou a falar com os nossos alunos sobre a questão da nossa origem. Por que Seco das Mulatas? Então a nossa primeira prática foi descobrir e passar para os nossos alunos exatamente essa questão. Onde eu estou, e aí surgiu o projeto Minha comunidade, minha história. A gente visitou né, nós fomos buscar a questão da pesquisa de campo, visitamos as pessoas mais velhas da comunidade e reunimos todas as informações, entrevistas né, e a partir daí a gente montou um grupo e formamos um teatro retratando o nome do povoado. No início não foi tão fácil, mas com o resultado principalmente com a parte cultural com a apresentação dos meninos a família vinha ver, então eles acabaram abraçando. E hoje nós temos um resultado assim muito bom, hoje nós já saímos do povoado. Eu costumo dizer que a gente já está além dos muros da escola. (CEERT, 2015)

A mobilização da memória coletiva de uma comunidade com as histórias locais articula saberes, ensinamentos, palavras e ações de povoados, de homens e mulheres, lideranças, sábios, os mais velhos e os saberes ancestrais. O cruzamento dos diferentes saberes nessa prática assinala os elementos fundamentais na direção de uma pedagogia decolonial (WALSH, 2017).

A postura decolonial na sociedade colonizada em que vivemos esbarra em um momento ou outro nas fronteiras da colonialidade, e é por isso a dificuldade de alcançá-la na sua totalidade. Entretanto, essas práticas caminham nessa direção, conformando-se como práticas transgressoras, que confrontam, contestam e trazem alternativas que auxiliam no descentramento das narrativas hegemônicas.

Na prática da sétima edição *Nossa gente, nossa história* (CEERT, 2015), desenvolvida na Escola Nossa Senhora de Fátima na Ilha de Maré, em Ilha da Maré (BA), destacou-se o agenciamento das mulheres no âmbito de uma comunidade quilombola da Ilha de Maré, em Salvador, para a construção da identidade do local. Por meio de entrevistas com pessoas mais velhas da comunidade, o processo de *escrevivência*, isto é, de narrar e contar sua própria história, contribuiu para configurar uma história coletiva da comunidade.

Meu nome é Girleide, eu atuo na Escola Nossa Senhora de Fatima na Ilha de Maré e a minha prática é intitulada nossa gente, nossa história. O objetivo dessa prática foi resgatar a identidade quilombola através das vozes femininas das mulheres mais velhas da localidade de Ilha da Maré. Eu, que fui a campo entrevistar as mulheres mais velhas, agora depois eu senti a necessidade de trazer pelo menos uma para sala de aula para os meninos mesmo entrevistar e ter a mesma noção do que eu senti. E daí a gente procurou resgatar os saberes dessas mulheres, da sua história como foi que ela chegar lá a história mesmo dos escravizados como é que chegaram lá na Ilha de Maré e resgatar um pouco do saber cotidiano como lendas e superstições locais. A prática buscava resgatar a identidade quilombola sob o olhar da mulher negra. O que motivou foi que quando eu cheguei à Ilha de Maré eu observei que lá a presença feminina é muito forte por causa da mariscagem. A atividade da mariscagem é realizada por mulheres. Saberes africanos, a ancestralidade, a questão do princípio da circularidade, eu considero como resultado positivo e até mesmo promissor para a continuidade desse projeto em ano seguinte e até mesmo em outras escolas. (CEERT, 2015)

Há a movimentação de diferentes categorias, como de gênero e raça, por meio da percepção da voz da mulher negra na Ilha da Maré e sua importância na atividade econômica do local, a mariscagem. Essa prática denota o poder e o potencial transformador de ouvir a voz de grupos historicamente silenciados (RIBEIRO, 2019).

Este projeto busca valorizar a cultura local quilombola, tendo esta como referencial para a compreensão histórica de seus antepassados e relacionando-a com o momento presente de seus moradores. Para isso, considera-se a unidade de ensino que se encontra em área remanescente de quilombo, onde se pretende trabalhar as questões relacionadas à diversidade cultural, visto que esta pode favorecer o educando na compreensão e aquisição de novos saberes a respeito na sociedade em que vive, procurando reafirmar sua identidade quilombola e de cidadão brasileiro. (CEERT, 2015)

Nesse interstício, vemos o uso da história local como metodologia do ensino de História. Quando falamos em história local, não nos referimos apenas à redução de escalas de análise no âmbito das fronteiras geográficas, como cidade, bairro ou Estado, mas também à história de comunidades e grupos sociais. Esses âmbitos podem ser tratados como objetos do conhecimento, ou como o lugar do qual esse conhecimento é gerado. Essas duas dimensões são

mobilizadas nas práticas pedagógicas aqui mencionadas quando a proposta é estudar determinadas regiões, comunidades ou grupos e apreender as histórias contadas por esses sujeitos, desprezados pelas narrativas da história oficial.

Em Venda Nova do Imigrante (ES), na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fioravante Caliman, a prática da sexta edição *Histórias e Memórias... a trajetória do povo negro em Venda Nova do Imigrante* (CEERT, 2013) empregou como metodologia a entrevista e os relatos das pessoas das comunidades:

O caminho para a construção desse trabalho partiu da necessidade de ouvir as histórias do ponto de vista das famílias envolvidas no projeto. Para chegarmos ao nosso objetivo, os alunos desenvolveram ações como entrevistas, análise de documentos pessoais e fotografias e registro das vivências das pessoas na comunidade. (CEERT, 2013)

A ascensão da história local como método historiográfico trouxe grande contribuição para a História, na medida em que colocou novos personagens como sujeitos e produtores de conhecimento histórico, e não somente como objeto de pesquisa (COSTA, 2019). Vemos aqui como uma história local se entrelaça com os projetos globais.

A partir dos relatos dos estudantes da Escola Municipal Graciliano Ramos, localizada na cidade de Salvador, a prática da terceira edição *Resgate da cultura afro-brasileira* (CEERT, 2006) objetivou entender o cotidiano destes e as principais dificuldades do seu dia a dia, chegando a problemas latentes em toda a sociedade, como a discriminação social, racial e de gênero. Nessa prática, assim como na prática da sétima edição *Nossa gente, nossa história* (CEERT, 2015) há mais uma dimensão do letramento racial de Twine (2004), sendo alcançado por meio da relevância de tratar das intersecções que atravessam a categoria de raça, como o gênero.

A *escrivência* (EVARISTO, 2007) aqui foi mobilizada para destacar os problemas particulares a partir das narrativas dos estudantes, no entanto o resultado foi a identificação de problemas da própria sociedade. Isto é, vemos a importância de tratar a história nas escalas menores, sobretudo devido a sua interconexão com as escalas globais.

O projeto, desenvolvido em 35 aulas, abordou os temas de forma interdisciplinar. Estiveram envolvidos no projeto os alunos do noturno, totalizando 100 alunos. Os temas trabalhados e discutidos tiveram como eixo central o cotidiano dos educandos, a história de vida de cada um deles, a discriminação social, racial e de gênero presentes na nossa sociedade: “A influência do colonizador português”, “Leis só no papel”, “Depois da Abolição, o preconceito”, “A influência da cultura negra hoje”, “O sincretismo religioso”, “Um pedaço da África está na Bahia”, “Preconceito e discriminação racial.” (CEERT, 2015)

Uma das formas de produção de não existência apontada por Boaventura (2002) é a lógica da escala dominante, que apresenta a perspectiva da universalidade, do totalizante e do global como única escala possível de conhecimento. É nesse viés que a escala do particular ou do local, é visto como inferiores e incapazes de produzir conhecimento. Como alternativa a essa lógica, Santos (2002) apresenta a ecologia da trans-escala, cujo foco é o resgate do local e do particular, independentemente da escala globalizada, mas compreendendo o local a partir das suas próprias especificidades. Nesse sentido, destaco a importância da articulação das diferentes escalas entre o local, o particular, o universal e o global; não o isolamento de uma destas, mas o diálogo, sendo necessário para a execução de um ensino de História local, como uma alternativa ao pensamento hegemônico.

A lógica da não existência a partir da produtividade é rompida pela sociologia das emergências, a partir da valorização de sistemas alternativos de produção, de organizações populares e movimentos sociais. É nesse segmento que diversas práticas pedagógicas convidaram para o diálogo, as experiências oriundas dos movimentos sociais, sobretudo de representantes do movimento negro.

Quadro 6 – Práticas pedagógicas que usam a estratégia do movimento social.

| Edição | Título                                           | Modalidade            | Categoria | Local |
|--------|--------------------------------------------------|-----------------------|-----------|-------|
| 2ª     | “Griot” – africanidades na Educação Infantil     | Educação Infantil     | Professor | SP    |
| 3ª     | Circuito negro de sensibilização                 | Ensino Fundamental II | Professor | MG    |
| 7ª     | Projeto Interloquções África e Diáspora Africana | Ensino Médio          | Professor | BA    |

Na cidade de São Carlos (SP), na Escola Municipal Victório Rebucci, o movimento negro é acionado na prática da segunda edição “*Griot*” – *africanidades na Educação Infantil* (CEERT, 2004), em que se realizaram palestras “abertas à comunidade escolar, com representantes do Movimento Negro de São Carlos”. Configura-se um ato de confrontação e entrelaçamento com a ecologia dos saberes, que parte da valorização dos saberes locais para a perspectiva de colocar os movimentos sociais como importantes sujeitos do conhecimento. A prática da sétima edição *Projeto Interloquções África e Diáspora Africana* (CEERT, 2015), realizada em Pau Brasil (BA), no Centro Educacional Maria Santana, também enfatiza o diálogo com esses sujeitos.

Estabelecer um diálogo plural entre estudantes, professores, comunidade e movimento negro, possibilitando práticas pedagógicas escolares que desconstruam visões equivocadas acerca da história e cultura africana e da população negra brasileira,

tendo em vista a aplicabilidade da Lei 10.639/03. (CEERT, 2015)

Na prática da terceira edição *Circuito negro de sensibilização* (CEERT, 2006), realizada na cidade de Juatuba (MG), em conjunto com duas escolas, Escola Municipal Maria Luiza de Andrade e Escola Municipal Miguel Rodrigues Duarte, esse aproveitamento da experiência dos movimentos sociais, que é desperdiçada pela ciência moderna, é descrito detalhadamente a partir da presença de ativistas de organizações políticas e representantes religiosos, demonstrando o entendimento amplo do conceito de movimento negro. As dimensões da pretagogia entram em cena novamente por meio da valorização da religião, da oralidade, dos movimentos sociais e da compreensão do racismo como um problema atual, fornecendo os contornos de uma prática transgressora.

As atividades ocorreram no período compreendido entre agosto e dezembro de 2005, divididas em debates referentes à discussão racial, exibição de vídeos, músicas, poemas, confecção de cartazes, produção de textos e de charge. Realização de fórum com apresentação do grupo de percussão Árvore da Vida e com a participação de nomes de projeção nacional e militantes do movimento negro: Profª Benilda Paiva Brito (A construção do racismo ao longo da história do Brasil). Profª Elzina Dóris dos Santos (idealizadora do projeto História do Samba). Profª Macota Célia Gonçalves (A religiosidade de matriz africana). Babalorixá Raunei Cacique (O cotidiano das religiões de matriz africana). Mônica Nascimento (A organização de negros e negras na atual sociedade trabalhista). Rita Evaristo (A discriminação e o racismo em vários espaços e momentos). Ibrahima Gaye (A cultura e o cotidiano africano). (CEERT, 2006)

Frente aos dois eixos estratégicos expostos aqui, que se entrelaçam e se conectam, percebe-se a “ecologia dos saberes” como uma complexa gama de saberes que resistiram e ainda resistem à dominação colonial. Essa ecologia de saberes estabelece um diálogo entre o conhecimento teórico e a prática e se configura na educação por meio do confronto, do questionamento e de uma postura política epistemológica, elaborada para romper com os ideais de um pensamento abissal, isto é, construído e pautado na desqualificação dos conhecimentos do sul. É nessa perspectiva que a estratégia de trazer à tona e de ouvir ativistas e militantes dos mais diversos movimentos sociais se torna uma estratégia importante para a formação de uma comunidade de aprendizado, pautada na equidade, no respeito, no processo de mudança do olhar e da valorização de todos.

#### **4.1. Saberes políticos**

Toda produção de conhecimento é política. A partir da década dos anos 2000, o debate racial e a politização da categoria de raça dentro das universidades e órgãos governamentais ganham maior notoriedade, em pesquisas, indicadores de avaliação nas áreas da sociologia,

antropologia, história, políticas públicas e educacionais. É nesse momento que a área do direito é pressionada a contemplar a diversidade na justiça social. A institucionalização de políticas públicas na forma de lei, como as Leis 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial), 12.711/12 (Lei de cotas raciais nas instituições federais de ensino superior) e Lei 12.990/14 (cotas nos concursos públicos federais), demonstra o avanço do debate racial, com o conceito biológico de raça sendo superado pela ressignificação da raça pela acepção positiva do movimento negro.

É a partir dos anos 2000 que vemos a reorganização de intelectuais negros e negras em forma de associação, como a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), que repercutiu nos Congressos Brasileiros de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros (COPENE). Esses intelectuais foram de suma importância no momento de reflexão e institucionalização dessas políticas públicas, surgindo como vozes especialistas na temática.

É nesse interstício que algumas práticas abordaram os saberes chamados de políticos, aqueles que tratam das conquistas políticas da população negra, trazendo discussões como as ações afirmativas. Essas práticas, mais que apenas demonstrar as políticas públicas, evidenciam que todos os direitos que atualmente a população negra possui não foram fruto da mão caridosa de brancos, mas resultado de muita luta e da conquista do movimento negro. Nessa mesma linha, as práticas também tratam da identificação e da denúncia do racismo no seu cotidiano.

Quadro 7 – Práticas pedagógicas que mobilizam a estratégia da conquista dos dispositivos políticos legais.

| <b>Edição</b> | <b>Título</b>                                                          | <b>Modalidade</b> | <b>Categoria</b> | <b>Local</b> |
|---------------|------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------|--------------|
| 2ª            | Ética, política e cidadania: educar para a igualdade racial            | Ensino Médio      | Professor        | MS           |
| 2ª            | Percepção e valorização do ser, uma perspectiva de raça/etnia e gênero | Ensino Médio      | Professor        | SE           |
| 3ª            | Projeto Batuque                                                        | Ensino Médio      | Professor        | TO           |
| 6ª            | Azizi Abayomi – um príncipe africano                                   | Educação Infantil | Escola           | SP           |
| 6ª            | Projeto de fortalecimento da identidade cultural local                 | Ensino Médio      | Escola           | BA           |
| 6ª            | Cidadania, memórias e tradições afrodescendentes                       | Ensino Médio      | Escola           | SP           |
| 7ª            | 5ª Semana integrada de combate ao racismo                              | Ensino Médio      | Professor        | PA           |

As práticas pedagógicas que apresentam essa estratégia buscam, a partir de diversos recursos e suportes, instrumentalizar os alunos para a percepção das “lutas e conquistas de direitos pelos negros no Brasil” como destacou a prática da terceira edição *Projeto batuque* (CEERT, 2006) no Colégio Estadual de Cristalândia (TO). Esses recursos podem ser a apresentação das leis implementadas, dos direitos alcançados e da importância do exercício da cidadania. Djamila Ribeiro (2019) ressalta a necessidade de não apenas ser antirracista,

mas exercer uma vigilância e cobrança contínua, sobretudo no âmbito da execução dos dispositivos legais. A prática *Ética, política e cidadania: educar para a igualdade racial* (CEERT, 2004) se ateve à implementação das leis que regulamentaram as ações afirmativas, tendo como objetivos:

Conhecer as políticas de ações afirmativas, seus objetivos e suas implementações. Conhecer e respeitar as divindades afro-brasileiras. Conhecer e valorizar o ser humano, independentemente de cor, etnia e credo. Conhecer e praticar a ética, a política e a cidadania. (CEERT, 2004)

Para tal desenvolvimento, as atividades envolveram palestras e debates sobre a importância das cotas raciais e também sobre a Lei 10.639/03. Para Ribeiro (2019), o racismo estrutural existente em nosso país tem impactos entre a população negra no acesso à educação. Nesse aspecto o debate gira em torno não da ausência de capacidade destes, mas da falta de oportunidade. É por isso que, mesmo que as desigualdades entre brancos e negros ainda sejam em grandes escalas, as políticas públicas que convertem antigas reivindicações em lei denotam seu potencial transformador em direção a uma sociedade mais justa.

Todos os saberes e conhecimentos sistematizados por intelectuais e ativistas do movimento negro se tornam dispositivos políticos legais, como as ações afirmativas, a Lei 10.639/03, a atuação dos movimentos sociais, das organizações das mulheres negras e a denúncia da violência contra as comunidades quilombolas. Nas práticas há uma abordagem que não foca no mundo da escravidão, mas permeia todos os âmbitos da história e cultura africana e afro-brasileira e das relações raciais, exaltando as reivindicações que tomaram corpo em forma de dispositivos políticos legais, como as leis.

A estratégia de visibilização dos dispositivos legais foi alinhada a importantes ações de enfoque nas leis, políticas públicas e à construção de espaços e canais de discussões essenciais para o exercício pleno da cidadania. Essa estratégia foi usada no Colégio Estadual Casa Jovem em Igrapiúna (BA), na prática da sexta edição *Projeto de Fortalecimento da Identidade Cultural Local* (CEERT, 2012), que realizou “seminários com estudantes; visitas comunitárias e debate sobre a Lei 12.288; Exibição de vídeos e realização de seminários sobre políticas afirmativas; Palestras e seminários elaborados e produzidos pelos estudantes” (CEERT, 2012).

Nessa perspectiva, em Franca (SP), na Escola Estadual Professor Hélio Palermo, a prática da sexta edição *Cidadania, Memórias e Tradições Afrodescendentes* tratou do exercício da cidadania e de seu papel no combate ao racismo: “Ampliar o conceito de cidadania, discutindo questões como respeito à diversidade, preconceito, direitos e inclusão” (CEERT, 2012).

Determinadas noções e conceitos construídos pelas narrativas da trajetória de luta do movimento negro emergem por meio das práticas pedagógicas. Na prática da segunda edição *Percepção e valorização do ser, uma perspectiva de raça/etnia e gênero* (CEERT, 2004), a noção de igualdade, tão recorrente no senso comum da sociedade, passa a ser desconstruída e problematizada, já que camufla a realidade marginalizada em que vive a população negra e invisibiliza as relações de poder que permeiam a sociedade. Se no início da luta do movimento negro se falava em igualdade racial, nos últimos anos se destaca a valorização da diferença entre os diversos grupos raciais e se reivindica uma igualdade de direitos, uma nítida narrativa ensinada e pleiteada pelo movimento negro.

Aprofundar os debates acerca do que é ser negro na sociedade brasileira. Contribuir para a desconstrução da noção, presente no senso comum, de igualdades raciais e de gênero. Reconstruir uma identidade que valorize os aspectos da cultura afro-brasileira. (CEERT, 2004)

Essa reflexão, que aparentemente é simples, impulsiona discussões próprias dos movimentos sociais. Destaco como essa prática introduz conceitos incorporados numa gramática própria para pensar as relações raciais, ao mesmo tempo que as alinha e entrelaça com as questões de gênero, apontando uma importante articulação entre esses eixos, conexão essencial para apreensão de um letramento racial (TWINE, 2004).

Como forma de compreender o exercício da cidadania e o poder de se manifestar, a prática da sexta edição *Azizi Abayomi – um príncipe africano* (CEERT, 2012), desenvolvida em São Paulo (SP) na EMEI Guia Lopes, para além de um grande rol de atividades, envolveu os estudantes numa passeata que reivindicava o combate ao racismo desde a infância, demonstrando uma nitidez na compreensão dessas questões, que devem ser tratadas desde esse período. A atividade da passeata ocorrida após palestras formativas e parcerias com os movimentos sociais trazem à tona a relevância da luta pelos direitos políticos e do direito a se manifestar, como uma práxis da cidadania.

Criação das figuras de afeto; • Formação continuada dos professores; • Aquisição de material; • Dinâmicas de leitura de contos africanos; • Palestras formativas para funcionários e comunidade; • Parcerias com movimentos sociais e entidades; • Mobilização em resposta ao ato de vandalismo nazista no muro da escola; • Festa Junina afro-brasileira; • Entrevista com autor Sunny; • Oficinas de jogos africanos, figurinos, máscaras e mandalas, gincana “Kirikú, Cadê Você?” envolvendo as famílias; • Vivências com o compositor e músico Daniel Reverendo; • Participação em eventos externos, passeata “Por uma Infância sem Racismo”; • Roda de conversa com representantes de diversos segmentos da SME e sociedade civil; • Exposição permanente das produções infantis; • Produção de vídeos e divulgação do projeto em vários meios de comunicação. (CEERT, 2015)

Para evidenciar a importância do direito a se manifestar, como forma de conquista política e como forma de produzir conhecimento, a prática da sétima edição *5ª semana*

*integrada de combate ao racismo* (CEERT, 2015) realizou uma caminhada pela comunidade, expondo os cartazes, painéis e máscaras africanas feitas em sala de aula. Arelado a isso, foi realizado um concurso de beleza afro, em que observamos a conexão entre os saberes políticos e estético-corpóreos.

O último dia do projeto é um dia muito especial, onde é feito o concurso de beleza afro-brasileira na modalidade masculina e feminina. Esse dia, e o dia em que a comunidade de Salvaterra e do município de Suri acabam se envolvendo de uma forma muito forte, porque existe uma grande caminhada aonde os alunos, a partir das suas produções em sala de aula, sejam cartazes, máscaras africanas, faixas, painéis, eles acabam levando tudo isso para a rua como forma de valorização e enaltecimento da cultura afro-brasileira. E tudo isso é mostrado para a comunidade, que observa a caminhada, que é feita com carro de som, aonde ritmos afro-brasileiros são tocados e ao mesmo tempo a comunidade ela passa a integrar nessa grande caminhada de combate ao racismo, que acabou se tornando o grande símbolo deste projeto, que é um projeto de sucesso, é a quinta semana de combate ao racismo dentro de Salvaterra e Sori. (CEERT, 2015)

Nessas práticas vemos um dos passos revelados por Ribeiro (2019) como uma reflexão necessária rumo a uma prática antirracista: a busca por informações sobre as políticas públicas que focam no combate às desigualdades e na promoção da diversidade. Diversas faces desses saberes políticos são colocadas à tona e movimentadas em sala de aula. Nesse aspecto, vemos a articulação completa de um conhecimento trazido das bases do movimento negro, que retoma a importância da ressignificação do conceito de raças, das identidades e pertencimentos, da quebra dos padrões estéticos e dos saberes ocidentais e por fim a junção desses elementos projetados em forma de dispositivos políticos.

Uma das principais estratégias de letramento racial elencadas por Twine (2004) é a identificação e interpretação das práticas racializadas no dia a dia. Frente a um racismo enraizado, ou o chamado “racismo à brasileira”, particular em nossa sociedade, reconhecer, identificar e expor o racismo diário é uma tarefa essencial para o antirracismo. É nesse pensamento que diversas práticas explicitam as discriminações raciais vivenciadas na escola, na sala de aula, na própria comunidade ou na mídia em geral.

Quadro 8 – Práticas pedagógicas que mobilizam a estratégia de identificação e denúncia do racismo.

| Edição | Título                                                                                  | Modalidade            | Categoria | Local |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------|-------|
| 1ª     | Resgate da riqueza cultural da África a partir do desenho animado Kiriku e a feiticeira | Ensino Fundamental I  | Professor | SP    |
| 1ª     | Negritude e cidadania                                                                   | Ensino Fundamental II | Professor | PR    |
| 2ª     | Educar para equalizar                                                                   | Educação Infantil     | Professor | SP    |

|                |                                                                                                    |                       |           |    |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------|----|
| 3 <sup>a</sup> | Aprendendo a conviver com a diversidade racial                                                     | Ensino Fundamental II | Professor | MS |
| 6 <sup>a</sup> | Nossas raízes africanas: literatura e cultura afro-brasileira em prol de uma educação antirracista | Ensino Fundamental I  | Professor | DF |
| 7 <sup>a</sup> | Projeto Interloquções África e Diáspora Africana                                                   | Ensino Médio          | Professor | BA |
| 7 <sup>a</sup> | 5ª Semana integrada de combate ao racismo                                                          | Ensino Médio          | Professor | PA |
| 7 <sup>a</sup> | Africanidades no EJA                                                                               | Ensino Médio          | Professor | SP |

O racismo é conjecturado aos olhos da academia tradicional como um fenômeno fundamental para a construção política da Europa, desde a escravização, a colonização e a consolidação desta como uma fortaleza científica, cultural, econômica e política. No entanto, Grada Kilomba (2010) nos alerta para a percepção do racismo como um fenômeno periférico e marginal intrínseco a um complexo sistema de padrões sociais e políticos.

Kilomba (2010), ao definir o racismo, aponta três características básicas: a construção da diferença a partir de um grupo que se autodefine e autolegitima como norma; a hierarquização dessas diferenças que são naturalizadas; e o acompanhamento dessas estruturas de poder político, histórico, social, econômico e simbólico. A autora conceitua o racismo como um fenômeno estrutural, pois opera na exclusão dos negros das estruturas sociais e estas ainda operam privilegiando sujeitos brancos. Um fenômeno institucional, pois o racismo não apenas se ampara no mundo ideológico como é institucionalizado por meio de ações que excluem e privilegiam determinados grupos, seja no âmbito da educação, seja no cuidado com a saúde ou no mercado de trabalho.

Nesse segmento de apropriação de uma gramática específica, a prática da terceira edição *Aprendendo a Conviver com a Diversidade Racial* (CEERT, 2006) da Escola Municipal João Evangelista V. de Almeida da cidade de Campo Grande (MS), focou no aprendizado de conceitos e noções básicas como ações afirmativas, discriminação racial, xenofobia, intolerância, preconceito, grupo étnico-racial, diversidade étnico-racial, cultura, comunidades quilombolas, diáspora, Lei 10.639/2003 e anemia falciforme. Esses conceitos englobam diversas dimensões da população negra, desde políticas públicas, racismo, saúde da população, educação até a relação com o outro. De mesmo modo, a prática buscou explicitar a desigualdade social e racial vivida pelos negros no Brasil, fato que traz à tona o racismo como um problema atual, e não do passado, e também contribui para identificar esse racismo no cotidiano da sociedade (TWINE, 2004).

Apresentação e discussão do vídeo *Vista minha pele*. Pesquisas e apresentações de seminário sobre a Declaração de Durban. Estudo sobre o significado de conceitos e fatos como ações afirmativas, discriminação racial, xenofobia, intolerância,

preconceito, grupo étnico-racial, diversidade étnico-racial, cultura, comunidades quilombolas, diáspora, lei 10.639/2003, anemia falciforme. Análise de gráficos que demonstrem a desigualdade racial no Brasil. Leitura sobre a África e confecção de cartazes. Palestras de conscientização. Eventos na escola (teatro, concurso de rap ou paródia envolvendo a temática). Palestras sobre a saúde da população negra. Entrevistas sobre preconceitos e discriminação. Culminância do trabalho: apresentação das defesas dos textos elaborados pelos alunos. (CEERT, 2006)

Os resultados alcançados na prática da Escola Classe 39 de Ceilândia, *Nossas raízes africanas: literatura e cultura afro-brasileira em prol de uma educação antirracista* (CEERT, 2013), demonstram a importância da compreensão do racismo cotidiano, que se propaga por meio de práticas racializadas, expressas em discursos, gestos, imagens, olhares, ações que deslocam o sujeito negro todos os dias como inferior e que devem ser identificadas no dia a dia.

Aumento da assiduidade, interesse e participação dos alunos em todas as aulas. Reconhecimento de mudanças e posturas acerca da importância do respeito ao povo afro-brasileiro no Brasil, por parte de alunos negros e não negros; maior integração entre os pais, professores e os próprios estudantes que reconheceram - a maioria era negra - o valor das tradições de seus antepassados e o reconhecimento de que o Brasil é um país ainda racista e racializado, mas que a escola apresenta-se como espaço oportuno no combate a essas práticas. (CEERT, 2013)

No objetivo de apontar a existência do cotidiano de marginalização em que as favelas são submetidas no Brasil, na cidade de Pau Brasil (BA) a prática *Projeto Interloquções África e Diáspora Africana* (CEERT, 2015) propôs a construção de uma maquete representando uma favela com material reciclável.

Veio de uma cidade chamada pau-brasil, pau-brasil uma cidade que é historicamente falando, geograficamente falando, é uma cidade que é marcada por comunidades negras indígenas, é comunidade ribeirinha e povos de terreiro e também MST. Os professores têm desenvolvido algumas práticas voltadas para o fortalecimento da identidade negra, fortalecimento da autoestima dos alunos mediante ações interligadas em parceria com o movimento negro. A atividade foi falando sobre as favelas, quem são as pessoas que moram na favela, como surgiu a favela, de que forma essas pessoas interagem dentro desse processo que a mídia tá o tempo todo batendo né, são realmente marginais como a mídia coloca ou nós temos um outro lado dessa favela que precisa ser construído e desconstruído a partir do papel que a mídia tem feito até os dias atuais. Então esse foi o ponto de partida, a partir daí nós começamos a reunir em grupo esses alunos para que eles pesquisassem e comessem a pesquisar dentro do seu próprio espaço, é o que eles têm ali dentro daquela favela. E aí a partir desse processo, nós pedimos a esses alunos que eles reproduzissem isso através de uma maquete. Nós pedimos que ele fizesse também com material reciclado e aí eles começaram a ir para as construções e pega resto de bloco de construção de casa, pedaço de papelão e tampinhas de desodorante roll-on, eles começaram a montar essas casinhas. (CEERT, 2015)

A prática pedagógica aqui é vista, como apontada por Catherine Walsh (2017), como um ato político de intervenção, denúncia da realidade e abertura de novos caminhos, novas fronteiras e modos de pensar. As possibilidades de transformação da realidade só são possíveis

a partir do conhecimento desta. Nesse caso, temos o conhecimento das comunidades periféricas e os enfrentamentos constantes. Nesse segmento, identificamos as orientações de Walsh (2017) sobre as pedagogias decoloniais como elementos inseridos nas práticas transgressoras.

Grada Kilomba (2010) e bell hooks (2019) tratam dos processos de exclusão e marginalização a partir dos conceitos de margem e centro. Ambas apontam que os sujeitos em meio a esse processo desenvolvem modos particulares de ver e sentir essa realidade, seja de dentro da margem para o centro ou de fora dela, como um modo de sobrevivência. A margem, vista aqui como esse espaço da favela construído pela maquete dos alunos, a partir da conscientização e autopercepção desta, deixa de ser apenas um espaço de privação, mas se torna um espaço de resistência e de amplas possibilidades.

Longe de ser um exercício de romantização da marginalidade, compreender essa margem como um espaço de possibilidade, de criatividade e de emergência de discursos descentralizados é reconhecê-la como uma trama complexa que envolve opressão, repressão, mas também resistência. A atividade de pensar o espaço da favela a partir de uma maquete proporciona aos alunos o questionamento das fronteiras opressivas, construídas pelas categorias de raça, gênero e classe. É nesse interstício que se torna necessário conhecer a realidade para denunciar, enfrentar e mudar as opressões diárias, ações estas observadas na prática anterior.

A prática possibilitou o que hooks (2019) denominou de invenção de novos olhares, isto é, a compreensão das estruturas de dominação que operam na própria vida dos sujeitos, acompanhados de uma reflexão e da construção de uma consciência crítica sobre sua atuação diária. É o entendimento da própria marginalidade que possibilita a formação de um novo olhar, de um novo sentir e de um novo sujeito.

Alinhada a essa dimensão, em São Paulo (SP), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Espiridião Rosas, a prática *Resgate da riqueza cultural da África a partir do desenho animado Kiriku e a feiticeira* (CEERT, 2002), a partir da discussão das ideias trazidas com o filme, a produção de textos e ilustrações sobre o tema, reconheceu a importância de discutir e reconhecer a existência do racismo. “Mudança de postura: reconhecimento da existência de discriminação e preconceito em relação aos negros e consequente necessidade de discutir e conhecer o assunto” (CEERT, 2002).

Nos postulados de Twine (2004), o racismo na prática descrita acima emerge como um problema atual a ser compreendido e explorado, e não como uma herança histórica, e o mesmo será observado na prática da primeira edição *Negritude e Cidadania*. (CEERT, 2002)

Debates em sala de aula, discutindo a diversidade racial e a atual situação do negro na sociedade brasileira; Palestras com profissionais negros; Apresentação de filmes que retratam a discriminação e meios de combatê-la; Teatro de fantoches

confeccionado, escrito e interpretado por alunos; Realização de painéis e debates; Desfile de trajes africanos, ressaltando a diversidade étnica cultural; Realização de oficinas de dança afro e de capoeira; Apresentação de músicas, resgatando o legado dos ancestrais africanos no nosso cotidiano. (CEERT, 2002)

Na CEMEI Roberto Teles Sampaio, na cidade de Campinas (SP), no exercício de visibilizar as discussões raciais para a comunidade escolar e em seu entorno, a prática da segunda edição *Educar para equalizar* teve como principal resultado:

Tornar visível a temática racial para a comunidade. Reconhecimento da comunidade para a importância de trabalhar a temática racial. Foi observada uma mudança de postura dos funcionários da creche que deixaram de pronunciar palavras depreciativas em relação ao negro. Eles, também, começaram a perceber os preconceitos implícitos em nossa rotina. (CEERT, 2002)

Grada Kilomba (2010) argumenta sobre a realidade violenta do racismo e a sutileza com que muitas vezes este se expressa. O racismo é facilmente percebido quando é exercido de forma aberta e direta, contudo a experiência da branquitude nos mostra que esse racismo é experimentado sobretudo sobre formas sutis, dissimuladas, conscientes ou inconscientes pelos sujeitos brancos, fato que torna mais complexo identificar práticas racistas e denunciá-las.

Munanga (2008) adverte que o sistema racista brasileiro, entre suas particularidades, se anuncia por meio do silêncio, do não dito, dos olhares estigmatizantes ou dos jogos de palavras discriminatórias. Essa é uma forma de produção constante do racismo, ou seja, a dificuldade de identificá-lo é um instrumento indispensável para o funcionamento do racismo e por isso o tratamento dessas questões, o debate e a percepção são indispensáveis. Ribeiro (2019) reconhece que a melhor forma de combatê-lo é conhecê-lo profundamente, inclusive suas atualizações e modificações ao longo do tempo.

Para o alcance de tal resultado, a prática mobilizou e entrelaçou diversas estratégias já comentadas aqui, como o uso da corporeidade e da estética, a partir de danças afro regionais e desfiles de penteados afro, saberes em luta, a partir de conversas com integrantes do movimento negro.

Apresentação de músicas e ritmos de dança afro regional. • Desfile de penteados afros. • Conversas com profissionais ligados ao Movimento Negro, pesquisadores, agentes culturais e oficinairos. • Apresentações de hip-hop e do filme “Kiriku e a Feiticeira”. • Confecção e leitura de livros de história. • Confecção de bonecas negras e colares coloridos de argila. • Pesquisas de imagens em revistas. (CEERT, 2015)

Entre a dificuldade de tratar do tema e a importância de discuti-lo, a prática *5ª Semana integrada de combate ao racismo* (CEERT, 2015) ressaltou a importância de entender a dimensão do racismo, para além de suas formas de manutenção e execução, mas como um crime, com consequência e punições judiciais. Conforme argumenta Ribeiro (2019), identificar

e denunciar o racismo é o melhor modo de desnaturalizar a violência contra os negros, colocada em nosso dia a dia como algo normal.

O objetivo geral do projeto é provocar o debate sobre o fenômeno social do racismo, suas formas de operação e consequências. É compreender o ato racista enquanto crime e suas penalidades. É promover a difusão da história da África e da cultura afro-brasileira. (CEERT, 2015)

No segmento da Educação para Jovens e Adultos (EJA), a identificação do racismo e a necessidade de trabalhar as questões raciais surgem do contexto em que esses alunos estão, não mais como crianças, mas como adultos inseridos no mercado de trabalho. Em Ribeirão Preto (SP), na Escola Estadual Parque dos Servidores a prática *Africanidades no EJA* (CEERT, 2015) produziu uma revista abordando a temática do racismo, exposta numa feira que os filhos dos alunos puderam prestigiar.

A gente sempre ouve falar de uma educação e de uma educação voltada para jovens e adolescentes na idade certa regular, mas a educação é um direito de todos, então a educação para as relações étnico-raciais também é um direito do adulto que está na EJA. São adultos e também trazem essas histórias consigo, porque são alunos da periferia, são alunos afrodescendentes, muitos migrantes que carregam consigo história de prática de preconceito ou porque sofreram. Então esse projeto nasceu dessa necessidade que a gente via de trabalhar com os alunos essas questões, as relações étnico-raciais, pensando nesse aluno que é adulto, já está no mundo do trabalho, está vivenciando isto no mundo do trabalho. E é uma questão assim coordenar ações que antes nós fazíamos individualmente, cada um na sua disciplina. A revista ela foi publicada primeiro virtualmente, disponibiliza num link, pois a verba demorou um pouco para chegar. Na semana da Consciência Negra nós fizemos uma feira cultural com a exposição de todos os trabalhos da EJA e distribuímos os periódicos para os filhos que foram prestigiar os pais. Aqui está realmente o pensamento da EJA, a voz da EJA, realmente escrevendo a história de cada um deles. (CEERT, 2015)

Uma das características de uma prática pedagógica transgressora, alinhada à postura decolonial, como argumenta Catherine Walsh (2017), não é simplesmente uma teoria a ser seguida, mas uma postura de protesto e de contestação, é um modo de ação e de prática. Para Ribeiro (2019) a incidência da herança escravista em nossa sociedade atual reflete até mesmo no mundo do trabalho e este se torna um locus essencial da luta antirracista. É a partir dessa reflexão que a discussão foi levada para o âmbito do EJA, um importante espaço de transformação.

#### 4.2. Estratégias no campo da educação para um letramento racial

Ninguém nasce odiando as outras pessoas pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se pode aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela.

Amar a negritude enquanto política de resistência transforma nossas formas de olhar e de ser, e, portanto; cria as condições necessárias para nos movermos contra as forças da dominação e morte e reivindicar a vida negra.

bell hooks.

O pensamento de Nelson Mandela contido no livro "Long walk to freedom", de 1995, está intrinsicamente conectado às perspectivas de um letramento racial pautado na educação. Como coloca Mandela (1995) o racismo não é natural e inerente a nenhum ser humano, o racismo é um aprendizado ensinado e reproduzido desde a infância e repassado por diversas gerações. A raça como uma construção social e histórica, criada para justificar a suposta superioridade europeia, a dominação de outros povos e o pensamento racista, foi constituída a partir de um conjunto de ideias e teorias que legitimavam esses objetivos. Do conjunto de ideias, o racismo se materializou na cultura, nas relações da sociedade, nos comportamentos e nos valores.

Ao mobilizar o conceito de representação, hooks (2019) o enquadra como uma intencionalidade direcionada à produção de objetivos, discursos e padrões de referência delimitados. Para isso ela apresenta diversos exemplos de como esse conjunto de ideias sustenta as representações dos negros estereotipadas e depreciativas na mídia, no cinema, nos jornais e revistas. A educação, como um alicerce da sociedade, é também um desses lócus em que essas ideias são repassadas e reforçadas, contribuindo sobremaneira para a perpetuação do pensamento racista.

Entretanto, se há o consenso de que o racismo é um aprendizado, como nos demonstrou Mandela, é possível desaprender e aprender novas formas de pensamento, novos olhares e perspectivas a fim de transformar esse agrupamento de ideias contruídas ao longo do tempo. No entanto, a transformação de algo enraizado em nossa sociedade não é uma ação rápida; trata-se de um conjunto de ações, estratégias e práticas que podem ser efetivadas a fim de alcançar essa mudança. Nesse sentido, o conceito de letramento racial é ampliado para pensar os passos necessários a uma reeducação da sociedade. O letramento aqui não é sinônimo apenas de aprender a ler e a escrever, mas a compreender o contexto em seu entorno, a interpretar as relações de poder do cotidiano e desconstruir formas naturalizadas de pensar e agir. Trata-se de etapas de sensibilizações, questionamentos, reflexões, percepções e autopercepções e de reconstruções necessárias para direcionar ao (des)aprendizado do pensamento racista.

As práticas pedagógicas analisadas configuram-se como pedagogias transgressoras. O termo pedagógico se refere a um conjunto de práticas, estratégias e metodologias com as quais se fortalece a construção das resistências e das insurgências. Essas práticas estão a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação, conformando o termo

“transgressor”. São práticas que se constituem como formas de desconstrução do pensamento eurocêntrico e, para além disso, apresentam questionamentos que possibilitam ao estudante compreender as facetas do mundo ao seu redor, que muitas vezes só são visíveis para aqueles que sofrem do racismo. Por isso essas práticas auxiliam no letramento racial de toda a comunidade escolar.

Essas dimensões foram identificadas a partir dos saberes identitários, estético-corpóreos, ecologia dos saberes e políticos que deram os contornos e as direções para a configuração de estratégias direcionadas a um ato de transgressão, de modo a não significar apenas uma inclusão curricular, mas um processo de mudança epistemológica. Aos professores, sobretudo da Educação Básica, que no decorrer de sua trajetória possuem dificuldades de implementar a educação antirracista, como apontaram pesquisas evidenciadas no início dessa tese, torna-se importante apresentar aqui formas de ação e estratégias que podem ser usadas e adaptadas em suas aulas. Podemos elencar como estratégias observadas nas práticas e possíveis de serem replicadas em outras instâncias educativas:

1. Práticas que sensibilizam os estudantes e os aproximam das discussões em torno dos debates centrais do tema por meio da literatura, filmes e outros suportes.
2. A problematização e o conhecimento de conceitos-chave para entender o racismo, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, como: raça, diferença, igualdade, preconceito, diversidade, entre outros.
3. A apropriação e a ênfase nos valores e saberes das tradições orais africanas projetados em sala de aula.
4. A valorização dos saberes ancestrais como forma de buscar o conhecimento. Isso pode ser feito tanto a partir da literatura africana, como também em atividades que incentivam o processo de ouvir os mais velhos da comunidade.
5. No tocante à importância da representatividade, a mobilização de personagens negros na sala de aula de forma positivada, no âmbito da história ou em filmes, novelas e músicas.
6. O enaltecimento de aspectos da corporeidade negra como formas de transmissão de conhecimento, por meio de músicas, danças e ritmos próprios dessas culturas.
7. Em relação à corporeidade, são essenciais o engrandecimento e o entendimento da estética negra como forma de resistência e beleza.
8. O uso de memórias e da história local advindas das comunidades como modo de reescrever a história.

9. Trazer para a sala de aula o diálogo com participantes ativos de movimentos sociais, como do movimento negro, a fim de mostrar outras fontes de conhecimento.
10. Conhecer as conquistas já alcançadas pelo povo negro, sobretudo no âmbito dos dispositivos legais e das políticas públicas alicerçadas nas lutas do movimento negro.
11. Identificar no cotidiano da comunidade ações e práticas racistas e a importância de denunciar esses atos.

Por ser um processo, as práticas foram desenvolvendo complexas formas, posturas e atitudes a favor de uma educação antirracista. Isto é, se estas começaram se consolidando por meio de estratégias de sensibilização, gradualmente surgiram outras estratégias, cada vez mais alinhadas a uma postura transgressora. O envolvimento e a valorização da comunidade ao redor da escola, para construção das histórias e memórias, são exemplos dessa consolidação, que se avulta com o entendimento da importância de tornar esses elementos um dispositivo legal e um direito, para além da relevância da denúncia dos crimes racistas em nosso cotidiano. As estratégias elencadas não se constituem como uma fórmula pronta a ser utilizada em sala de aula, mas apresentam bases que servem como referências para se criarem outras práticas.

A obra de hooks (2019) nos faz retomar o conceito de epistemicídio (CARNEIRO, 2005) como as diferentes formas de aniquilação da população negra, que no quadro das práticas aqui analisadas se revertem, na medida em que as estratégias estimulam, de uma forma ou de outra, o amor à negritude, às diferenças e às identidades, estas transformadas em resistência ao pensamento hegemônico.

Relacionando os critérios de seleção dos pareceristas do CEERT com as práticas avaliadas, é oportuno observar a aproximação com esses critérios. As práticas da primeira edição num exercício ainda inicial se utilizaram de estratégias de fácil acesso, inovadoras para o contexto de 2002, e que foram realizadas ao longo do ano letivo. Todas de algum modo envolveram a família dos alunos na prática, seja solicitando fotos dos familiares, seja por meio de desenhos da família, atividade que foi significativa em edições posteriores.

No decorrer das edições esses critérios foram aprofundados e ampliados nas práticas, o que é constatado no próprio desenvolvimento dos eixos estratégicos aqui elencados. É possível notar um avanço a partir das práticas da segunda edição, realizadas após as discussões de implementação da Lei 10.639/03, que emergem articulando mais eixos estratégicos de modo inovador, como o uso da corporeidade e da estética, e com um grande alcance ao longo prazo na comunidade escolar.

O critério de seleção referente ao envolvimento da comunidade é percebido de modo acentuado a partir da terceira edição e, sobretudo, da quinta edição, com as análises do tópico da ecologia dos saberes, que reuniu as estratégias do diálogo dos saberes e o movimento social na sala de aula. Essas práticas, realizadas num espaço de tempo que ia de um mês, um bimestre a um semestre, não se restringiram a uma única aula ou momento.

Notamos a articulação dos critérios afirmados pelos pareceristas no capítulo 2 com o exame das práticas a partir dos eixos estratégicos: potencial replicador, alcance ao longo prazo, caráter inovador, adequação à faixa etária, envolvimento com o entorno, interdisciplinariedade e adequação às normas e leis da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese investigou as práticas pedagógicas de referência selecionadas pelo Prêmio Educar para a Igualdade Racial, traçando eixos estratégicos para a implementação de uma educação antirracista. Tendo como ponto de partida a fundação do CEERT, sua atuação na área da educação e o Prêmio Educar, foi possível identificar práticas pedagógicas que, em meio às continuidades das narrativas eurocêntricas no espaço escolar, se constituem como um acervo de referência para a educação antirracista.

Para a compreensão dessas práticas pedagógicas e do Prêmio, foi necessário responder a algumas perguntas. Como ocorreu a fundação do CEERT? Quem eram seus membros? Como o Prêmio foi idealizado? Por que o CEERT considera essas práticas como premiadas? Quem são os avaliadores? Quais os critérios de avaliação? Quais estratégias são mobilizadas nas práticas premiadas?

No caminho da história do antirracismo no Brasil, o CEERT foi fundado em 1990, como resultado das rearticulações do movimento negro no período pós-ditatorial. Para entender a importância dessa organização em meio às lutas do movimento negro, é preciso analisar o CEERT como fruto de saberes e posicionamentos que caminham na esteira das associações, organizações e sujeitos do pós-abolição. O diálogo com os movimentos negros e os movimentos sociais é ressaltado na trajetória do CEERT, mas, como afirmou Cida Bento (2019) em entrevista, apesar de convergir com ideias e demandas de outros movimentos, o CEERT possuía sua autonomia.

Nesse segmento da construção do CEERT dentro da história do movimento negro e do antirracismo, é fundamental salientar a criação do Conselho de Comunidade Negra de São Paulo. Nas entrevistas com os fundadores do CEERT, Cida Bento e Hédio Silva, ambos ressaltam a suma importância de suas experiências anteriores nesse órgão vinculado à máquina estatal, no governo de Franco Montoro em 1984. Foi no Conselho de Comunidade Negra que os criadores do CEERT, Cida Bento, Hédio Silva e Ivair Augusto, se encontraram e logo perceberam a necessidade de constituir uma organização autônoma, que não fosse vinculada estritamente a um partido ou a um governo.

Nomear os responsáveis pela criação do CEERT e compreender sua trajetória nos possibilitou a identificação de pontos de uma história individual que se conectam com uma história coletiva do movimento negro do Brasil e das lutas de negros e negras. Tanto Cida Bento

como Hédio estiveram, mesmo antes do CEERT, conectados com sujeitos envolvidos ativamente na militância negra no Brasil. Hamilton Cardoso e Milton Barbosa, ambos citados por Cida, como pessoas que influenciaram sua entrada para a militância, são vistos atualmente como protagonistas na formação de marcos históricos do movimento negro, como o MNU. Essa rede de sociabilidade traçada em torno de Cida nos possibilita compreender os contornos que formam a linha de atuação do CEERT.

Em meio ao boom de ONGs no contexto da década de 1990, o CEERT foi criado inicialmente para tratar das relações raciais no mercado de trabalho, expandindo sua atuação na área da educação, da saúde e do direito. A educação e a instituição escolar como foco de atuação da luta do movimento negro no Brasil não são algo recente, mas compreendidas desde o final do século XIX como uma forma de buscar a autonomia e a emancipação da população negra. É nesse viés de luta do movimento negro que a educação é colocada em cena pelo CEERT, tendo o Prêmio Educar como protagonista nessa linha de ação.

Na intenção de valorizar, visibilizar e mapear práticas pedagógicas antirracistas já executadas, Cida Bento idealiza o Prêmio em 2001 e sua primeira edição ocorre em 2002. Os entrevistados Cida, Shirley, Giselle, Billy e Waldete descrevem a estrutura do prêmio a partir da criação do edital para a realização das inscrições, a divulgação desse edital, somada a uma formação de professores e gestores ocorrida em todas as regiões do Brasil, o momento de avaliação das práticas pelos pareceristas e a finalização com um evento de premiação. Os momentos singulares de formação e divulgação do edital são salientados por ambos os entrevistados, como uma ocasião de aprendizagem e multiplicação de conceitos e noções alinhadas às práticas antirracistas e ao que o CEERT compreende como importante de ser destacado em meio às discussões sobre as relações raciais.

A partir das entrevistas e do cruzamento com as informações contidas nos catálogos do CEERT, foi possível traçar um perfil dos pareceristas responsáveis por avaliar as práticas pedagógicas. O banco de pareceristas é formado por profissionais de referência no Brasil no âmbito da temática antirracista, da educação e diversidade ou nos estudos africanos e afrodiaspóricos. Estes são pesquisadores, professores de todos os segmentos da educação, intelectuais de renome e ativistas de movimentos sociais. Apesar de a maioria ser autodeclarada negra, a diversidade é presente entre esses pareceristas, mas o engajamento com a luta antirracista e com a educação é uma unanimidade entre estes, inclusive muitos vinculados a órgãos acadêmicos ou institutos que trazem na sua bagagem o combate ao racismo.

Nesse sentido, a escolha pelos pareceristas não é aleatória, mas intencional, na medida em que são pessoas engajadas e conhecedoras dos saberes produzidos pela luta do povo negro

e além de conhecer também valorizam esses saberes. A formação desse banco de pareceristas nos evidencia as intenções do CEERT, que atrelam o combate ao racismo à valorização da educação e da configuração de um acervo de práticas de referência.

Os critérios de seleção, listados a partir das entrevistas e do edital analisado, dialogam com a preocupação do CEERT em constituir um acervo de referência que sirva e inspire no longo prazo outros professores, gestores e escolas de qualquer região do Brasil, seja numa capital metropolitana, seja no interior de pequenas cidades nas áreas rurais. Isto é, a atenção voltada para a composição de práticas possíveis de serem multiplicadas é vista desde o edital até os critérios de avaliação, desse modo dando a forma do acervo a ser constituído.

A partir disso, os critérios elencados giram em torno do potencial replicador e multiplicador da prática, que deve ser algo executável, concreto e com alcance de longo prazo, não podendo ser inusitado, surpreendente ou uma ação isolada, ao ponto de dificultar a execução em outras realidades escolares, mas sem perder o caráter inovador e original. O envolvimento da prática pedagógica com a comunidade em torno da escola, pais, familiares, comerciantes, movimentos sociais, entre outros moradores, é compreendido como ponto crucial para uma efetiva ação antirracista. Essa dimensão foi perceptível não apenas nos critérios relatados pelos entrevistados, como também na própria configuração das práticas finalistas e premiadas analisadas, sendo estratégia para uma educação antirracista. Para além disso, a adequação da prática às leis basilares da educação, como a LDB, a Lei 10.639/3, entre outras, o respeito às faixas etárias de cada turma e uma abordagem interdisciplinar e multidisciplinar também foram elementos ressaltados nas entrevistas como critérios avaliativos.

Estes critérios exerciam papel de incentivo e estímulo aos professores, tanto no cumprimento ao edital do Prêmio como na reprodução de práticas alinhadas ao que seria uma prática exitosa pelo CEERT. O papel do CEERT em ser multiplicador é evidenciado na medida em que a circulação desses critérios avaliativos pelas narrativas do CEERT, tanto nas formações como nos catálogos e editais, consubstancia importantes veículos que nos ensinam o que é uma prática pedagógica antirracista.

O prêmio modificou sua estrutura inicial ao longo das edições e de acordo com as demandas suscitadas pela sociedade, sobretudo pelas legislações no campo da educação e no avanço das discussões nos movimentos sociais. Dessa forma, o prêmio estimulou as práticas executadas em conjunto com a equipe gestora da escola, incentivou práticas a abordar questões relativas ao gênero e forneceu oportunidades por meio do processo afirmativo às escolas quilombolas. Com a implementação da Lei 10.639/03 em 2003, o prêmio contribuiu para

divulgar, discutir e fomentar a execução desta nas escolas, sendo esta inclusive um dos critérios avaliativos.

O acervo de práticas pedagógicas disponível online no site do CEERT se torna a partir das análises um importante instrumento para divulgação e multiplicação de referências, conceitos, metodologias e atividades que podem ser realizadas em outros contextos na esteira de uma educação antirracista e democrática. A partir dos critérios metodológicos de pesquisa, foram agrupadas as práticas e suas respectivas estratégias em diferentes saberes: identitários, estético-corpóreos, a ecologia de saberes e saberes políticos. No agrupamento dos saberes identitários foram reunidas as práticas que mobilizavam a estratégia da sensibilização e do entusiasmo como forma de aproximar os estudantes e a comunidade escolar ao tema, familiarizar com as discussões e tratar de conceitos importantes como a diversidade. Processos de escuta e afetividade, literaturas, contos, lendas e o teatro foram uma das estratégias utilizadas por essas práticas para o alcance dos objetivos.

No agrupamento dos saberes estético-corpóreos vimos o poder do corpo utilizado como suporte de múltiplas memórias, histórias, identidades e culturas, expressas por meio das tradições orais, da relação com a ancestralidade e religiosidade ou com as danças, músicas e ritmos. No tocante à mobilização da oralidade e da ancestralidade, vemos práticas tratando das diversidades religiosas, das religiões de matriz africana, os orixás, as danças, ritmos, a memória a partir de objetos de comunidades quilombolas e das cantorias. Em relação à corporeidade negra, vimos práticas que marcam a história, os valores e a beleza por trás dos traços negros, evidenciando a estética negra como forma de valorização dessa identidade.

No agrupamento da ecologia de saberes, foram reunidas práticas que se apropriam e dialogam com os saberes que vêm das comunidades, dos moradores em torno da escola e dos movimentos sociais. Esses saberes são colocados em diálogos a partir de entrevistas, rodas de conversa, palestras, pesquisas em campo, produção de documentários e um longo processo de escuta de experiências plurais de diversos locais de enunciação.

No agrupamento dos saberes políticos, vemos diferentes formas de mobilizar e evidenciar as conquistas políticas no campo do antirracismo, as legislações e as denúncias no combate ao racismo. Mobilizando os dispositivos políticos, as práticas evidenciaram por meio de debates, discussões, filmes, leituras e palestras as políticas de ações afirmativas e as leis educacionais como a Lei 10.639/03, ambas alinhadas ao exercício da cidadania e da ética. Por outra ótica, no que diz respeito ao exercício da cidadania e ao respeito às diversidades, as práticas também abordaram formas de identificar o racismo no cotidiano e a importância de realizar denúncias, destacando o racismo como um crime previsto em lei.

As práticas do acervo do CEERT retratam um saber ensinado (MONTEIRO; PENNA, 2011), isto é, a relação dos professores com os saberes elaborados cotidianamente em sala de aula, produto de uma formação acadêmica, profissional, de suas vivências e também das redes e demandas que partem da escola, dos estudantes e da cultura escolar. Dessa forma, essas práticas fornecem significados da importância dos elementos e saberes analisados e observados, no sentido de que, em vez de apagar, silenciar ou exotizar, valorizaram um saber que vem da ancestralidade, da corporeidade, dos movimentos sociais e da comunidade, constituindo assim outra ótica para a história africana, afro-brasileira e o antirracismo.

Partindo da prática, identificamos estratégias para pensar possibilidades a partir do que já foi feito, mas não modelos pedagógicos prontos, pois cada sala de aula é diferente e exige uma constante e aguçada modificação das estratégias, para dar conta das experiências de ensino (HOOKS, 2017). As possibilidades são diversas: atividades com bonecas negras, abayomis, música, dança, religião, contos, lendas, literatura, conversa com a comunidade, entrevistas, palestras, roda de debate, construção de maquete, teatro, passeatas, penteados, entre outros. Esses saberes e eixos estratégicos contribuem para construir uma ferramenta para aqueles que vêm implementando esforços para a execução de uma educação antirracista em sala de aula. Espera-se que esses eixos estratégicos possibilitem a formação de práticas referências a serem semeadas para docentes, gestores, pesquisadores e ativistas.

O acervo e as práticas aqui analisadas evidenciam as intenções e narrativas do CEERT em guardar na memória o engajamento com a luta antirracista e seu comprometimento com a educação, retratando as dimensões e conceitos que fazem parte dessa trajetória. O prêmio se configura como uma das diversas articulações e estratégias dos negros em favor da sua emancipação e de seus direitos e expressa um indício da criatividade negra no Brasil no contexto de pós-redemocratização, sobretudo na medida em que é um prêmio pensado para a área de educação, mas que se articula a uma política de ajustes de contas com a memória e com o racismo estrutural.

A história do CEERT se entrelaça com a história dos movimentos sociais no Brasil, do antirracismo e da história da educação e a constituição do acervo do prêmio, caminha na direção de marcar e delinear os contornos dessa história e o registro das lutas dos movimentos sociais.

As ações do movimento negro no âmbito da educação compreendem o ciclo do racismo e do eurocentrismo como estrutural no sistema educativo, o que silencia e invisibiliza diversos sujeitos na construção da história. Na direção de uma educação antirracista e transgressora, que se afirma como democrática, anticolonial e antieurocentrista, a participação de todos os envolvidos é fundamental nesse processo, como docentes, gestores, a comunidade, os

movimentos sociais, além da representatividade na sala de aula. Esses são elementos fundamentais para a constituição de uma memória plural, que considere todas as experiências, sem excluir as populações negras, e que contribua para uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse pensamento, finalizo esta tese na esperança de que os caminhos e as possibilidades apresentadas aqui como transgressoras e anti-hegemônicas se tornem num futuro próximo uma realidade comum na sala de aula de todo o nosso Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo (Org.). **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p.155-202.
- ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AMADO, Janaina. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. Dossiê Ética e História Oral. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, São Paulo, abr. 1997. (volume 15)
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico**: potenciais e limitações sob o olhar do professor. 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação. 225f. Tese (Doutorado em Educação). UFPR, Curitiba, 2013.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. História pedagogia em “lógica oral”: Hall e o “Espectáculo do outro.” In: Projeto História. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História e do Departamento de História da PUC-SP**, São Paulo, v. 56, 2016.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. Memórias ancoradas em corpos negros. São Paulo: BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Coord.) **História Geral da África**. Metodologia e Pré-História da África. 2010.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, mai.-ago., 2013, p. 89-117.
- BARBOSA, Muryatan Santana. **A África por ela mesma**: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO). Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2012.
- BARBOSA, Muryatan Santana. “O TEN e a negritude francófona no Brasil”. **RBCS – Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 81, p. 171-184, 2013.

BARROSO, Luis Roberto. A educação básica no Brasil: do atraso prolongado à conquista do futuro. **Direitos Fundamentais & Justiça**, Belo Horizonte, ano 13, n. 41, p. 117-155, jul.-dez. 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. [Entrevista concedida] a Maíra Pires Andrade. 11 de maio de 2019, CEERT, São Paulo.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branquitude**: o lado oculto do discurso sobre o negro. 2014. Disponível em: [www.geledes.org.br/branquitude-o-lado-oculto-discurso-sobre-o-negro-cida-](http://www.geledes.org.br/branquitude-o-lado-oculto-discurso-sobre-o-negro-cida-). Acesso em: 12 jan. 2022.

BERSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografia. In: ROLLEMBERG, Denise *et al.* **Cultura, Política, Memória e Historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 29-70.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BITTECOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Notícias**. 2018. Brasília. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educador-nota-10#:~:text=Educador%20do%20Ano%20%E2%80%93%20O%20grande,Oeste%20do%20Rio%20de%20Janeiro>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.639/03**, de 9 de janeiro de 2003. 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”. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2003. 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: 27 fev. 2019.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC/SECADI, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9394/1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 14 jan. 2022.

BRITO, Ênio J. da C. O primeiro grande movimento social brasileiro: a campanha abolicionista (1868-1888). *Horizonte – Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 15, n. 47, p. 1056-1073, 30 set. 2017.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína (Org.). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Tradução: Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP, EDUSC, 2004.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (1957-2007). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008.

CABRAL, Amílcar. **Return to the Source**. New York: Monthly Review Press, 1973.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser**. São Paulo: FEUSP, 2005.

CARTA CAPITAL. **Educar inclui categoria gênero para compensar ausência de debate nas escolas**. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/premio-educar-para-a-igualdade-racial-acontece-em-15-de-outubro-6240/>. Acesso em: 5 fev. 2020.

CARVALHO NETO, José Augusto de. **A Convenção 111 da OIT como instrumento de proteção dos direitos fundamentais**: uma análise da sua aplicação na jurisprudência do TST. 2014.106f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito do Sul de Minas, Pouso Alegre, 2014.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor; TEIXEIRA, Ana Paula Tavares. **História pública e divulgação de história**. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

CEERT. 1ª edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Racial-étnica no ambiente escolar. São Paulo: CEERT, edição 2001-2002. da da Igualdade Racial-étnica no ambiente escolar.

CEERT. 2ª edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Racial-étnica no ambiente escolar. São Paulo: CEERT, edição 2004-2005.

CEEERT. 3ª edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Racial-étnica no ambiente escolar. São Paulo, CEERT, edição 2006-2007.

CEERT. 4ª edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Racial-étnica no ambiente escolar. São Paulo, CEERT, edição 2007-2008.

CEERT. **A educação básica e o estudo do Prêmio educar para a igualdade racial**:

**perspectivas e desafios da cidade de São Paulo.** São Paulo: CEERT, 2014.

CEERT. Edital da 7ª edição do Prêmio. São Paulo: CEERT, 2014a.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné.** Grenoble, La pensée Sauvage.1991.

Chontol de Tourtier-Bonozzi. Arquivos: propostas metodológicas. *In:* FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína (Org.). **Usos & Abusos da História Oral.** Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CONSELHO Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Seminário de Pesquisa em Segurança Alimentar e Nutricional. **Relatório final.** Brasília: Presidência da República, 2014.

CONVENÇÃO 111. **A igualdade racial na sociedade, no trabalho, na vida.** Central Única dos Trabalhadores, 2008. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05954.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

CORSO, Angela Maria; SOARES, Solange Toldo. O ensino médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

CRESPO, Fernanda Nascimento; SILVA, Jessika Rezende Souza; LIMA, Thayara C. S. Narrativas estéticas do movimento negro: ver, sentir e viver o antirracismo. *In:* **História Oral e educação antirracista: narrativas, estratégias e potencialidades.** São Paulo, SP: Letra e Voz, 2021.

DIDONET, Vital. Fragmentos de história da educação infantil no Brasil: algumas reflexões. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, jun., 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **EDUC**, 2013.

ESTANQUE, Elisio. Sindicalismo e movimentos sociais: ação coletiva e regulação social no contexto europeu e português. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 23, p. 55-67, 2009.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In:* Alexandre, Marcos A. (Org.) **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces.** Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 16-2, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória.** Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, v.13, n. 25, p. 17-31. 2009.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** 1. reimp. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Org.) **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães (Org.) **Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas: Átomo & Alínea, 2009, p. 241-266.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, SP (Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar), n. 2, p. 37-60, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p. 98-109, jan.-abr., 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 06 set. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, 2002.

GOMES, Paulo de Freitas; BEZERRA, Rosilda Alves. Literatura e Ensino: a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no contexto escolar. **ENIDUEPB**, 6 out. de 2013. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade\\_6datahora\\_05\\_10\\_2013\\_00\\_20\\_19\\_idinscrito\\_1524\\_92233524c90c344ca00805373cb952dc.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_6datahora_05_10_2013_00_20_19_idinscrito_1524_92233524c90c344ca00805373cb952dc.pdf). Acesso em: 19 nov. 2019.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov.-dez. 1988.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 225. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod\\_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf). Acesso em: 12 jan. 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. “The work of representation”. In: HALL, Stuart (Org.). **Representation**. Cultural representation and cultural signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HERINGER, Rosana. A agenda anti-racista das ONGS Brasileiras nos anos 1990. *In*: GUIMARÃES, Antonio Sérgio; HUNTLEY, Lynn (Org.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 2000.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Editora Elefante. 2019.

INSTITUTO Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (IBEAC). **Sobre nós**. Disponível em: <http://www.ibeac.org.br/sobre-o-ibeac/definicao/>. Acesso em: 3 fev. 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista brasileira de história da educação**, n.1 v.1, jan./jun., 2001. p. 9-44.

KILOMBA, Grada. The Mask. *In*: KILOMBA, Grada. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. Münster: Auflage, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

LIPPOLD, Walter Günther Rodrigues. **A África no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

LOPES, Joyce Souza. Branco(a)-mestiço(a): problematizações sobre a construção de uma localização racial intermediária. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 47-72, jun. 2014. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/150>. Acesso em: 12 set. 2019.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, C. B. (Org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LUCINDO, Willian Robson Soares. **Educação no pós-abolição: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes (São Paulo/1918-1931)**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LUCINDO, Willian Robson Soares. Os desafios do Pós-Abolição: a luta pela emancipação. **Revista Tempos Acadêmicos**, n. 8, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/historia/article/view/924>. Acesso em: 14 jan. 2022.

MACHADO, Lia Zanotta. **Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo?** *In*: Sociedade Brasileira de Sociologia (Ed.) Simpósio Relações de Gênero ou Patriarcado Contemporâneo, 52ª Reunião Brasileira para o Progresso da Ciência. Brasília: SBP, 2000.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustração de Claudius. São Paulo: Ática, 2001.

MALAVOTA, Claudia Mortari. Os africanos de uma vila portuária do sul do Brasil: criando vínculos parentais e reinventando identidades. Desterro, 1788/1850. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Porto Alegre, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: MALDONADO-TORRES, Nelson (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa [Org.]. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

MOURA, Clovis. **A sociologia do negro brasileiro**. São Paulo, Editora Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, abr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 set. 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília, MEC/SECAD. 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan.-abr., 2011.

NAPOLITANO, M. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p.235-289.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro. **Jornal Quilombo**, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 9 dez. de 1948, 8 p. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NORA, Pierre. Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux. In: NORA, Pierre. **Lês lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984.

OLIVA, Anderson. **Lições sobre a África**: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005) (1990-2005) 404 f. Tese de Doutorado – UNB, Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola**. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 281f. Tese de Doutorado – PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Fábio Nogueira de; RIOS, Flavia. **Consciência negra e socialismo**: mobilização racial e redes socialistas na trajetória de Hamilton Cardoso (1953-1999). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 147-162.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan.-abr. 2007.

OMS, Carolina. **Cida Bento**: a diversidade faz bem para todo mundo. 2018. Disponível em: <https://believe.earth/pt-br/cida-bento-diversidade-faz-bem-para-todo-mundo/>. Acesso em: 5 maio 2020.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber história na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008, p.128-149.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **“O Mundo Negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 268 f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

Pereira, Amilcar Araujo. O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A LEI 10.639/03: DA CRIAÇÃO AOS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO. Revista Contemporânea de Educação, 12(23),2017, 13-30.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores – Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10639/03. Fortaleza, EdUECE, 2015.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana: mito e política, luta e senso comum. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina. (Org.). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. Narração, significados e interpretação nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009, p. 73-118.

QUINTO, Monize Lopes. **Crianças negras, identidade e práticas de socialização: potencialidades de uma Educação Infantil antirracista**. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.

RASCKE, Karla Leandro. **“Divertem-se então à sua maneira”**: festas e morte na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, Florianópolis (1888-1940). Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: PUC-SP, 2013.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RIOS, Flávia. O protesto negro no brasil contemporâneo (1978-2010). **Lua Nova**, São Paulo, n. 85, n. 41-79, 2012.

RISÉRIO, Antonio. **Carnaval ijexá**: notas sobre afoxés e blocos do novo carnaval afrobaiano. Salvador: Corrupio, 1981.

ROSA, Fátima Sabrina; ROSA, Bárbara Jucele. Identidade e diferença em Menina bonita de laço de fita. **R. Letras**, Curitiba, v. 19, n. 24, p. 72-83, mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/5056>. Acesso em: 30 abr. 2020.

ROSA, Julio César da. **Sociabilidades e territorialidade**: a construção de sociedades de afrodescendentes no sul de Santa Catarina (1903/1950). 2011. p.25. Dissertação (Mestrado em história do tempo presente) Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

RÜSEN, Jorn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 7, 2006.

SANTOS, Bruno Garcia dos. **Memórias Afrodiaspóricas em Território Negro Paulista: Práticas ancestrais no Parque Peruche**. 2018. 131 f. Projeto de Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, Boaventura Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, 63, outubro, p. 237-280, 2002. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1710535/mod\\_resource/content/1/Boaventura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1710535/mod_resource/content/1/Boaventura.pdf). Acesso em: 2 set. 2019.

SANTOS, Ivair Alves dos. **O Movimento Negro e o Estado (1983-1987)**: O caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo. São Paulo: Coordenadoria dos Assuntos da População Negra (CONE), Prefeitura de São Paulo, 2007.

SANTOS, Joel Rufino. Movimento negro e crise brasileira. In: SANTOS, Joel Rufino; BARBOSA, W.N. **Atrás do muro da noite**: dinâmica das culturas afro-brasileiras. Brasília, DF: Ministério da Cultura; Fundação Cultural Palmares, 1994, p. 157.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

SANTOS, Romilda Oliveira. A literatura afro-brasileira e africana, caminho para implementação da Lei 10.639/03. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 277-292, jun.-set., 2015.

SANTOS, Shirley. [Entrevista concedida] a Maíra Pires Andrade. 16 de maio de 2019, CEERT, São Paulo.

SANTOS, Sueli Alves dos. **A atuação do centro de estudo das relações de trabalho e desigualdades – CEERT e a instituição do Prêmio educar para a igualdade racial no contexto da lei 10.639/2003 inspirando práticas educativas antirracistas**. Monografia. Especialização em educação das relações étnico raciais. Universidade de São Paulo. Escola de comunicação e artes centro de estudos latino-americanos sobre cultura e comunicação. São Paulo, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SARLO, Beatriz. A história contra o esquecimento. In: SARLO, Beatriz. **Paisagens imaginárias**: intelectuais, arte e meios de comunicação. São Paulo: Edusp, 1997, p. 42.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 35-53, abr. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602019000200035&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000200035&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 set. 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo- São Paulo, 2012.

SCHWARTZ, Stuart B. Quilombos ou Mocambos. In: SILVA, M. B. N. da (Org.). **Dicionário da história da colonização portuguesa no Brasil**. Lisboa: Verbo, 1994.

SENIOR. **Fórum de Líderes Empresariais premia presidente do Conselho de Administração da Senior**. 2012. Disponível em: <https://www.senior.com.br/noticias/forum-de-lideres-empresariais-premia-presidente-do-conselho-de-administracao-da-senior>. Acesso em: 5 maio 2020.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Anti-racismo**: Coletâneas de leis brasileiras (federais, estaduais e municipais). São Paulo: Editora Oliveira Mendes Ltda., 1998.

SILVA JÚNIOR, Hédio. [Entrevista concedida] a Verena Alberti e Amílcar Pereira. 21 de julho de 2004, CPDOC/FGV, Rio de Janeiro.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, set.-dez. 2000, p. 35-51.

SILVA, Cristiani Bereta da. Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente inicial em história. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 131-156, abr., 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVIA, Cristiani Bereta da. História do Brasil como saber escolar nos livros didáticos dos exames de admissão ao ginásio (1931-1971). **Revista de História e Historiografia da Educação**, Curitiba, Brasil, v. 2, n. 5, p. 114-141, maio/agosto de 2018.

TELLES, Edward. As Fundações Norte-Americanas e o Debate Racial no Brasil. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, n.1, 2002, p.141-165.

TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. **Revista Valores Afro-brasileiro na Educação**, Boletim 22, nov. 2005. Brasília: MEC/Tv Futura.pp.30-37.

TWINE, France Widdance. A white side of black BritaIn: The concept of racial literacy. **Ethnic and Racial Studies**, v. 27, n. 6, p. 878-907, 2004.

VICENTE, Ana Valéria. **Maracatu Rural**: o espetáculo como espaço social. Recife: Associação Reviva, 2005.

VOLDMAN, Danièle. A invenção do depoimento oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína. (Org.). **Usos & Abusos da História Oral**, Rio de Janeiro: FGV, 2006.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Equador: Editora Abya-Yala, 2017. (Serie Pensamiento Decolonial)

### **Participantes das entrevistas orais concedidas para esta tese**

Maria Aparecida Silva Bento, em 11 de maio de 2019, CEERT, São Paulo.

Shirley Santos, em 16 de maio de 2019, CEERT, São Paulo.

## Práticas do Prêmio Educar para a Igualdade Racial

### 1ª edição

*Combate ao racismo na Educação Infantil.* Educação Infantil, categoria Professor, MG.

*Aprendizado através do Teatro Interativo: como ensinar de forma lúdica.* Educação Infantil, categoria Professor, PE.

*Lições de Etnia – este estudo é cidadania.* Educação Infantil, categoria Professor, MS.

*Cantando a história do samba.* Ensino Fundamental I, categoria Professor, MG.

*Resgate da riqueza cultural da África a partir do desenho animado Kiriku e a feiticeira.* Ensino Fundamental I, categoria Professor, SP.

*Negritude e cidadania.* Ensino Fundamental II, categoria Professor, PR.

### 2ª edição

*Etnociência: visões de mundo e cosmologias indígenas.* Ensino Fundamental II, categoria Professor, RJ.

*Maracazinho: valorizando a cultura afrodescendente na Educação Infantil.* Educação Infantil, categoria Professor, PE.

*Raça e etnicidade: resistência e desafios dos negros na sociedade de ontem e de hoje.* Ensino Fundamental II, categoria Professor, PA.

*I Mostra de Cultura Negra do Colégio Nossa Senhora da Misericórdia.* Ensino Fundamental II, categoria Professor, RJ.

*Desconstruindo preconceitos: construindo livros com as próprias mãos.* Ensino Médio, categoria Professor, MS.

*“Griot” – africanidades na Educação Infantil.* Educação Infantil, categoria Professor, SP.

*Ética, política e cidadania: educar para a igualdade racial.* Ensino Médio, categoria Professor, MS.

*Percepção e valorização do ser, uma perspectiva de raça/etnia e gênero.* Ensino Médio, categoria Professor, SE.

*Educar para equalizar.* Educação Infantil, categoria Professor, SP.

3ª edição

*Projeto Griô: contador de histórias.* Educação Infantil, categoria Professor, BA.

*Estamos aqui – democracia racial no ambiente escolar.* Educação Infantil, categoria Professor, SP.

*Ressignificação de valores e construção de identidades positivas nas relações étnico-raciais.* Educação Infantil, categoria Professor, MG.

*Nossas raízes.* Ensino Fundamental I, categoria Professor, SP.

*Resgate da cultura afro-brasileira.* Ensino Fundamental I, categoria Professor, BA.

*Vila África – resgate histórico e cultural de uma comunidade afro-brasileira.* Ensino Médio, categoria Professor, SP.

*Projeto Batuque.* Ensino Médio, categoria Professor, TO.

*Aprendendo a conviver com a diversidade racial.* Ensino Fundamental II, categoria Professor, MS.

4ª edição

*Desconstrução do racismo em sala de aula.* Educação Infantil, categoria Professor, SP.

*Heranças: valores civilizatórios afro-brasileiros.* Educação Infantil, categoria Professor, SP.

*Um pouco de nós, um pouco da África.* Ensino Fundamental I, categoria Escola, SP.

*Os Príncipes do Destino.* Ensino Fundamental I, categoria Professor, SP.

*Mês da Consciência Negra.* Educação Infantil, categoria Escola, SP.

*Projeto África.* Ensino Fundamental I, categoria Professor, SP.

5ª edição

*Nem chá, nem café: degustamos história e cultura negra.* Ensino Fundamental I, categoria Professor, RS.

*Diferentes sim, desiguais nunca.* Ensino Fundamental I, categoria Professor, SP.

*A África está em nós: trabalhando igualdade racial com bebês e crianças bem pequenas.* Educação Infantil, categoria Escola, SP.

*Quem conta um conto, Axé.* Educação Infantil, categoria Escola, SP.

*Projeto cinema negro.* Ensino Fundamental II, categoria Professor, MG.

*Festejando a cultura afro-brasileira.* Educação Infantil, categoria Professor, SP.

*História de negros do Baixo Amazonas: Bom Jardim, estudo de caso de uma comunidade negra em busca da sua identidade quilombola – período de 1996 a 2006.* Ensino Médio, categoria Professor, PA.

*Redescobrimos e valorizando nossa história na perspectiva da pluralidade cultural.* Ensino Médio, categoria Professor, MA.

*Campo Grande do Piauí e sua africanidade.* Ensino Médio, categoria Escola, PI.

#### 6ª edição

*Nossas raízes africanas: literatura e cultura afro-brasileira em prol de uma educação antirracista.* Ensino Fundamental I, categoria Professor, DF.

*Afoxé Ayó Delê.* Ensino Fundamental I, categoria Escola, GO.

*Arte e cultura fazem uma bela mistura!* Educação Infantil, categoria Professor, BA.

*Descobrimos a minha identidade e a diversidade cultural através das cantigas de roda, brincadeiras.* Educação Infantil, categoria Professor, SP.

*Literatura infantil e a construção da identidade da criança no Ensino Fundamental.* Ensino Fundamental I, categoria Professor, PA.

*Histórias e memórias... A trajetória do povo negro em Venda Nova do Imigrante.* Ensino Médio, categoria Professor, ES.

*Azizi Abayomi – um príncipe africano.* Educação Infantil, categoria Escola, SP.

*Projeto de fortalecimento da identidade cultural local.* Ensino Médio, categoria Escola, BA.

*Cidadania, memórias e tradições afrodescendentes.* Ensino Médio, categoria Escola, SP.

#### 7ª edição

*5ª Semana integrada de combate ao racismo.* Ensino Médio, categoria Professor, PA.

*Ética e cidadania com teatro de bonecos – educando para a igualdade.* Educação Infantil, categoria Escola, SP.

*Identidade e Educação Quilombola.* Educação Infantil e Ensino Fundamental, categoria Escola, MA.

*Feira do conhecimento: costumes e utensílios quilombolas.* Ensino Fundamental e Ensino Médio, categoria Professor, MG.

*Cultura Africana e Afro-brasileira: construindo uma prática.* Educação Infantil, categoria Professor, MG.

*Nossa gente, nossa história.* Ensino Fundamental, categoria Professor, BA.

*Minha comunidade, minha história.* Educação Infantil e Ensino Fundamental, categoria Escola, MA.

*Projeto Interloquções África e Diáspora Africana.* Ensino Médio, categoria Professor, BA.

*Africanidades na EJA.* Ensino Médio, categoria Professor, SP.

## ANEXO

### Roteiro geral para entrevista

#### TEMA 1: Vida pessoal e sua trajetória na militância.

1. No seu meio familiar você teve alguma formação vinculada à consciência racial e às lutas do povo negro? Como isso era tratado entre seus familiares? Como foi a sua infância e adolescência em relação aos desafios do racismo?
2. Como ocorreu sua aproximação com as lutas dos movimentos sociais? Em que momento da sua vida isso ocorreu?
3. Você fazia parte de alguma instituição ou coletivo específico?
4. Como foi essa sua participação nas lutas do movimento negro no passado? Havia muitas divergências e disputas ou eram movimentos consensuais?
5. Como foi o período do movimento sindical na década de 80, como isso iniciou e como ocorreu a sua aproximação? Como era essa relação entre movimento sindical e movimento negro? Em que momento as pautas se uniam? Havia semelhanças e união de lutas?
6. Nesse período de ativismo quais eram as principais bandeiras levantadas pelo movimento negro? A educação já era uma das pautas principais?
7. Tem outros militantes negros que a influenciaram? Quem eram referências na época?
8. A partir das suas experiências como você definiria o movimento negro?

#### TEMA 2: A criação do CEERT.

9. Em que momento surgiu a ideia de fundar o CEERT? Como se deu esse processo de fundação?
10. Como são e como foram as relações entre o CEERT e demais movimentos sociais?
11. Sabemos que os movimentos negros possuem uma longa trajetória de luta que se modificou ao longo do tempo. Você pode identificar influências dessas diferentes trajetórias na atuação da CEERT?
12. De início o CEERT teve alguma dificuldade para se formar? Algum obstáculo? Dificuldade financeira ou falta de apoio?
13. Sabemos que o CEERT, assim como o Prêmio Educar, tem o apoio de instituições privadas. Como ocorreu essa aproximação? Foi algo difícil?
14. Qual seria a função principal do CEERT?
15. Por qual motivo o CEERT teve seu foco mudado para a educação? O que fez você perceber essa necessidade?
16. Qual seria a função do CEERT frente às ações do Estado? Por exemplo, como é a relação do CEERT com o MEC?
17. Posso compreender a CEERT como uma organização política vinculada ao movimento negro?
18. Qual o significado de o CEERT se identificar como uma ONG?

#### TEMA 3 – A criação do Prêmio Educar e a Lei 10.639/03

19. Como surgiu a ideia do Prêmio Educar? Qual seria a sua finalidade?

20. O Prêmio Educar teve influência das demandas educacionais anteriores dos movimentos negros? O Prêmio seguiu exemplo de outros prêmios?
21. Como você entende a importância da implementação da Lei 10.639/09?
22. Na sua visão quais os principais desafios para implementação da Lei e os principais avanços que ela proporcionou?
23. O Prêmio passou por mudanças após a Lei? Você conseguiu perceber mudanças nas práticas?
24. Quais seriam os principais critérios de avaliação para as práticas pedagógicas vencedoras? Quais são as exigências do CEERT?
25. Como o CEERT seleciona os professores consultores que avaliam o Prêmio?
26. Como surgiu a necessidade de construir um acervo on line do Prêmio?
27. Você acha que essas práticas são um exemplo de práticas de resistência e de uma alternativa aos pressupostos de um pensamento hegemônico?
28. Como você vê o reconhecimento da CEERT e também do próprio Prêmio nos demais meios de comunicação? O Prêmio é reconhecido ou ainda falta para esse reconhecimento?
29. Esse reconhecimento fica restrito a espaços destinados à luta do povo negro? Você percebe se os alcances das práticas escolares premiadas se restringem a um público vinculado à militância, ou você percebe uma abrangência maior? Por exemplo, os professores ganhadores são em sua maioria vinculados às lutas?
30. Atualmente como o CEERT se coloca frente a esse contexto de crise política e também de efervescência de discursos conservadores? Como você vê a importância do Prêmio na atualidade?
31. Atualmente as temáticas atreladas às questões raciais estão muito em voga nas grandes mídias. Como você percebe esse momento?