

AFROBETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: TRILHANDO OLHARES INTERSECCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

AFROBETIZATION AND TEACHER TRAINING: EXPLORING INTERSECTIONAL PERSPECTIVES IN BASIC EDUCATION

Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro¹
Vitor Augusto de Souza Lopes²

RESUMO: Este trabalho se propõe a discutir possibilidades de formação docente, no colégio de aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais, Centro Pedagógico, a partir de uma perspectiva interseccional. Por meio da metodologia do Círculo de Cultura (Romão et al, 2016), apresentamos uma atuação alicerçada pela afrobetização (Justino; Roberto, 2014), letramento racial (Almeida, 2018), afeto emancipatório (Gomes, 2022) e interseccionalidade (Collins, 2022), tendo como ponto de partida o processo formativo do PID — Programa de Imersão Docente —, da instituição. Como resultado, temos a presença da imersão, aliado ao acompanhamento de docentes comprometidos com a consolidação no chão da escola das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que versam sobre a obrigatoriedade da inclusão de saberes relativos à história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e fortalecem a futura atuação docente de monitores do programa.

Palavras-chave: Formação Docente; Interseccionalidade; Afrobetização; Educação Básica.

ABSTRACT: This paper aims to discuss possibilities for teacher training at the Federal University of Minas Gerais' School of Education, Pedagogical Center, from an intersectional and Afro-Brazilian perspective. Through the methodology of the Culture Circle (Romão et al, 2016), we present possibilities for action in literacy practice, based on afrobetization (Justino; Roberto, 2014), racial literacy (Almeida, 2018), emancipatory affect (Gomes, 2022) e Intersectionality (Collins, 2022), taking as a starting point the training process of the institution's PID — Teacher Immersion Program. As a result, the presence of the PID, coupled with the support of teachers committed to consolidating laws 10.639/2003 and 11.645/2008 on the school floor, which deal with the mandatory inclusion of knowledge related to African, Afro-Brazilian and indigenous history and cultures, strengthens the future teaching performance of the program's monitors.

Keywords: Teacher Training; Intersectionality; Afrobetizenship; Basic Education.

PONTO DE PARTIDA: DE ONDE FALAMOS

Pensar a formação docente em uma instituição de educação básica, que trata a produção do conhecimento a partir de sujeitos-pesquisadores que compõem uma ciranda estruturada a partir de uma relação horizontalizada, será o ponto de partida deste texto-conversa. Se faz necessária, então, a retomada sintética do percurso das legislações que

¹ Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro, Doutorado em Estudos Interdisciplinares do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais, docente do Centro Pedagógico da UFMG, ribeirodcarlo@gmail.com.

² Vitor Augusto de Souza Lopes, Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais, vitoraugustojm2012@gmail.com.

orientam a educação para as relações étnico-raciais no Brasil.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 03/2004 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, e a Resolução CNE/CP 01/2004 detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei, compondo um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas. Esses movimentos foram desencadeados a partir dos anos 2000, diante das lutas do Movimento Negro brasileiro.

Os documentos se inserem como política de ação afirmativa, política de reparação, valorização e reconhecimento da história, cultura e identidade da população negra. Também se inscrevem como política curricular e buscam combater o racismo e as discriminações que atingem os negros (Brasil, 2003).

Em relação aos cursos de formação de professores, parte fundamental de nossa discussão, o Parecer do CNE afirma que deverão ser introduzidas as seguintes temáticas nos cursos de formação: análise das relações sociais e raciais no Brasil; conceitos e bases teóricas sobre racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; práticas pedagógicas, materiais e textos didáticos, na perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da história e cultura dos africanos e afrobrasileiros.

Prevê, também, a inclusão nos cursos de ensino superior de conteúdos e atividades curriculares que versam sobre os conhecimentos de matriz africana ou que dizem respeito à população negra, além de bibliografia sobre a educação das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira, problemas desencadeados por racismo e discriminações, e de uma pedagogia antirracista nos programas de concursos públicos para admissão de professores (Brasil, 2004).

O documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais às Instituições de Ensino Superior (IES) indica que tais instituições devem capacitar e formar os profissionais da educação para “incluir a História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais” (Brasil, 2006, p. 126).

Já em 2009, temos o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2009), que, a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, passa a incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da presença dos temas “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. O que vemos, na prática, é que sem instrumentos legislativos que permitam a garantia do cumprimento do que legalmente foi estabelecido, sua materialização fica comprometida.

O próprio percurso de construção das legislações que buscam a igualdade racial não era posto em destaque no meio educacional, bem como a inflexão do estado no apoio a ações afirmativas que buscam a reparação histórica das desigualdades que se impõem à população negra brasileira. Nessa perspectiva, ainda encontramos uma hierarquização do conhecimento, no que diz respeito à sobreposição dos saberes eurocêntricos instituídos

nas escolas. O conhecimento vivido e construído pelos povos originários e afro-brasileiros são minorizados e silenciados em sua riqueza expressiva, cultural e cosmológica nos currículos.

Este cenário passa por uma mudança com o lançamento da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), pelo Ministério da Educação em 2024. Este importante marco no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais no sistema educacional brasileiro foi instituído por meio da Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024, e da Resolução nº 18, de 09 de setembro de 2024.

Por meio desta legislação, gestores dos municípios fazem a adesão ao PNEERQ por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec). Tendo como foco toda a comunidade escolar, a política apresenta como metas centrais:

- Estruturar um sistema de metas e monitoramento e assegurar a implementação do art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- Formar profissionais da educação para gestão e docência no âmbito da educação para as relações étnico-raciais (Erer) e da educação escolar quilombola (EEQ);
- Induzir a construção de capacidades institucionais para a condução das políticas de Erer e EEQ nos entes federados;
- Reconhecer avanços institucionais de práticas educacionais antirracistas;
- Contribuir para a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira;
- Consolidar a modalidade educação escolar quilombola, com implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, conforme a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE); e
- Implementar protocolos de prevenção e resposta ao racismo nas escolas e nas instituições de educação superior (públicas e privadas). (Brasil, 2024, s/p).

Tendo como unidade responsável a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), a política representa uma avanço, especialmente no monitoramento das ações implementadas nas legislações anteriores. Enquanto educadores, temos o compromisso de desafiar o contexto vivido por meio de práxis, posturamentos pedagógicos e novos desenhos curriculares que se comprometam com o firmamento do trabalho da reeducação das relações étnicos raciais na escola.

No rastreio de possibilidades outras do adensamento de práticas curriculares que priorizem os saberes estéticos corpóreos e africanidades, apresentamos o Centro Pedagógico da UFMG, por meio de seu Programa Formação Docente (PID).

QUEM SOMOS: O PROGRAMA FORMAÇÃO DOCENTE DO CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG

Assumimos, neste trabalho, um pensamento de fronteira, em que sentimos, docentes e monitores, as lacunas em nossos percursos formativos da discussão das relações étnico-raciais. Ao depararmos com o chão da escola e a diversidade discente que ali faz morada, vislumbramos outros futuros possíveis, em que nos formamos em parceria com as crianças.

O Centro Pedagógico é um Colégio de Aplicação³ vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais, com diretrizes e normas de funcionamento estabelecidas pela Portaria Nº. 959, de 27/09/2013, alterada pela Portaria Nº. 694, de 23/09/2022, do Ministério da Educação, e se trata de uma das Escolas da Unidade Especial de Educação Básica e Profissional (EBAP) da UFMG.

Foi fundado em 21 de abril de 1954, sob o nome de Ginásio de Aplicação, em cumprimento aos dispositivos legais instituídos pelo Decreto Lei nº 9053 em 1946. Esse Decreto obrigou as Faculdades de Filosofia Federais a manterem uma escola destinada à prática docente dos alunos matriculados em seus cursos de Didática. Já em 1958, transforma-se em Colégio de Aplicação, ofertando os seguintes cursos: Ginásial, Científico, Clássico e Normal. A partir de 1968, a UFMG passou por reestruturação e tornou-se um Centro Pedagógico, integrado à Faculdade de Educação da UFMG, com a função básica de ofertar cursos relativos ao ensino de 1º e 2º graus.

No ano de 1972, o Centro Pedagógico foi transferido para o campus da Pampulha e passou a ter uma escola de 1º Grau, funcionando em prédio próprio; em 1997, baseado em orientações da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a Escola de 1º grau recebeu uma nova denominação: “Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG”.

A escola CP oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano em curso de tempo integral organizado em três Ciclos de Formação Humana, com a duração de três anos cada ciclo. O ingresso de estudantes se dá via sorteio, regulamentado pela Resolução Nº. 013/CEPE/92, de 13 de março de 1992.

Seu regimento apresenta a oferta o Ensino Fundamental regular em tempo integral, pós-graduação, aperfeiçoamento e capacitações de caráter público, laico e inclusivo, constituindo-se como referência para o desenvolvimento indissociável de atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco em inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada.

Enquanto Colégio de Aplicação, apresenta, no Art. 7 de seu regimento, os seguintes objetivos:

³ Trata-se de unidade especial da UFMG cujo regimento foi aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais pela Resolução N.º 05/2007, de 03 de maio de 2007.

- . ministrar o Ensino Fundamental, a capacitação, o aperfeiçoamento e a pós-graduação, tendo-os como base investigativa para a produção de conhecimento, de ensino, de extensão e de pesquisa;
- . **constituir-se como espaço de novas experimentações pedagógicas, que subsidiem avanços e reflexões sobre a prática educativa;**
- . constituir-se como campo de estágio para alunos das licenciaturas e bacharelados;
- . constituir-se como referência na formação docente por meio de ações institucionais e/ou governamentais;
- . proporcionar aos seus servidores a prática indissociável de ensino, pesquisa e extensão, que contribua para a melhoria da qualidade da educação;
- . **promover condições para uma reflexão crítica acerca das diversidades e dos processos culturais, respeitando e valorizando as subjetividades e as experiências dos membros da comunidade escolar, visando à promoção política da equidade;**
- . possibilitar ao estudante a vivência de práticas democráticas, em âmbito nacional e internacional, para que este possa **desenvolver-se como sujeito consciente**, solidário e responsável, capaz de contribuir para a liberdade de expressão e para o fortalecimento do pensamento crítico e autônomo;
- . promover vivências multidisciplinares que contemplem a transversalidade do conhecimento;
- . **oportunizar vivências relacionadas à sensibilidade ética e estética;**
- . proporcionar saberes e práticas corporais que contribuam na educação para a saúde e o lazer;
- . desenvolver globalmente as potencialidades dos servidores docentes e técnico-administrativos e do corpo discente, garantindo-lhes a apropriação dos princípios científico- tecnológicos e humanísticos mais significativos para **o exercício ativo e crítico de sua cidadania**.
(Regimento, 2023, p.8. *grifo nosso*)

A partir desses objetivos, podemos compreender que a estrutura organizacional da instituição cria espaço para que seus docentes e técnicos desenvolvam ações que, de fato, reverberam em uma atuação crítica de seus estudantes a partir dos processos de formação humana. E, por esta característica, há de se firmar o compromisso de materialização de leis que organizam a prática pedagógica diversa e que compreenda o papel central de África na constituição, memória e conhecimento da sociedade brasileira. Desta feita, o PID ganha centralidade na formação étnico-racial, neste texto e na escola, como um todo: professores orientadores e monitores desenham possibilidades de autoformação, formação entre pares e formação das crianças, concomitantemente.

No Centro Pedagógico da UFMG temos o Programa Imersão Docente (PID), um projeto de formação profissional para a Educação Básica oferecido, desde 2011, pelo colégio. O PID se equipara com uma residência pedagógica, em que os graduandos de diversos cursos ofertados na UFMG são inseridos nas vivências (repleta de desafios e possibilidades) de uma escola de Ensino Fundamental de tempo integral. Desse modo, os graduandos tornam-se monitores e podem articular teoria e prática, incluindo os conhecimentos apresentados no escopo teórico da graduação em sua área de conhecimento para a aplicabilidade no exercício da prática docente.

Um dos principais pontos de inserção dos monitores no campo da prática é sua atuação no contexto dos Grupos de Trabalho Diferenciado (GTD), uma disciplina da estrutura curricular diversificada destinada a parceria entre monitores e orientadores para atuar com grupos reduzidos de estudantes.

Vimos neste espaço curricular um campo profícuo para adensarmos na temática das relações étnico-raciais, por possibilitar uma oportunidade de preenchimento de possíveis lacunas na formação do graduando. Esta parte diversificada do currículo abre frestas para que as relações entre o campo de conhecimento das questões raciais sejam tratadas em práxis.

Para tecer a construção desta faceta do currículo, o monitor do GTD conta com orientações semanais e o apoio necessário para a prática docente. Neste processo são construídas uma ementa para a disciplina, planejamento semestral, semanal, diário de bordo e encontros de análise da prática. Ao ingressar no PID no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, uma das questões mais desafiadoras que nos foi posta diz da noção estereotipada e falta de referências para as crianças no que dizia respeito às questões de raça. Escolhemos, então, que este seria o ponto de partida para a criação da temática da disciplina.

O QUE CONHECEMOS: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por um olhar interseccional

Trazer à cena a educação para as relações étnico-raciais no contexto da formação docente no PID se faz urgente, especialmente, pela importância da discussão dos processos de desumanização da população negra. Tal faceta da humanização tem uma especificidade: ela traz consigo a reeducação da própria sociedade que oprime a pessoa negra e a faz a principal vítima dos ataques racistas.

Humanização e reeducação possibilitada pela experiência de orientação no Programa Imersão Docente traz um brotar que se aproxima do Movimento Negro educador. E, mais: um movimento negro, educador e re-humanizador. Sim, porque todas as estratégias, lutas e conquistas de negras e negros no combate ao racismo acaba, de alguma forma, produzindo pessoas brancas e não negras antirracistas.

Mesmo que não seja com a intensidade necessária e desejada, é fato que se hoje encontramos pessoas brancas que repensam o seu racismo, tal processo não acontece simplesmente por um repensar individual e uma postura pessoal. É fruto de um processo de reeducação e re-humanização que a luta antirracista desencadeada historicamente pelo Movimento Negro produziu e tem produzido naquelas e naqueles cuja ancestralidade está marcada por um histórico de colonização, opressão e racismo.

Como estudante de graduação branco, sendo orientado por uma docente negra, as trocas no processo de construção das ações desenvolvidas ao longo do semestre se delinearam de forma interseccional. Iniciamos as orientações partindo dos estudos do feminismo negro e da compreensão de que raça, gênero, classe e sexualidade produzirão experiências de vida qualitativamente diferenciadas, para esta parcela expressiva da população do país.

Partimos de uma lente que percebe que se determinados sujeitos (marginalizados) não são vistos como humanos, há um processo de racialização que determina o que é universal e produz o racismo. Para que determinados grupos sociais, como mulheres negras, concretizem sua vocação ontológica de *ser mais* (Freire, 1987), mesmo que a sociedade não nos dê condições, vemos os caminhos da resistência pela via do corpo, corpo este consciente. Um destes caminhos se faz e refaz no percurso da formação docente.

Neste sentido, a responsabilização pelos processos de desumanização não pode recair sobre os ombros dos oprimidos, uma vez que são vítimas de um violento sistema que os coloca nesta posição. Roubam-lhe sua humanidade em uma sobreposição de opressões, colocando a nós o desafio radical de restituição e reparação.

A política de extermínio que se impõe ao corpo negro institucionaliza a violência e desumanização sobre nós e, portanto, também atravessa nosso acesso à educação das relações étnico-raciais. O desvelamento das condições sociais opressoras pela crítica reflexiva na formação docente reverbera para prática transformadora e, consequentemente, em possíveis experiências emancipatórias. A este respeito, recorreremos à Nilma Lino Gomes (2011), em sua compreensão dos desafios que tangem ao reconhecimento dos saberes estético-corpóreos de grupos em situação de discriminação no contexto da produção científica:

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais ainda têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico instrumental, esses saberes foram transformados em não existência, ou seja, em ausências (Gomes, 2011, p. 3).

O Movimento Negro nos possibilita articular diferentes discursos por meio das mais diversas formas de linguagem: corporal, gestual, falada, cantada, ritmada. E, além disso, nos torna mais sábios para compreender a linguagem do poder: aprendemos a falar e compreender os discursos do opressor, criamos estratégias para o combate às desigualdades e ao racismo, socializamos essas estratégias com outras pessoas e coletivos em situação de discriminação e subalternização, reeducamos a sociedade e pressionamos o Estado.

No contexto vivenciado por nós, no Centro Pedagógico, compreendemos que, ao olharmos para o Movimento Negro Educador podemos beber desta fonte para fortificar as reflexões antirracistas no chão da escola. E por meio das ferramentas desenvolvidas pelo movimento, vemos múltiplas linguagens, que se articulam. Tais linguagens se fizeram presentes no processo formativo aqui discutido via saberes estético-corpóreos que “carregam resistência e luta por direitos políticos e acadêmicos” (Gomes, 2017, p. 84).

Isto significa que, enquanto mulher negra, professora de crianças negras, há saberes que estão incorporados em nossos corpos e que podemos fortalecê-los, fazendo com que ecoem no cotidiano escolar. Este ponto de discussão foi basilar nas reuniões de orientação, fazendo com que a escuta ativa e afetuosa, especialmente para com os

estudantes negros do GTD, se tornassem disparadores de debate e pontos de produção na relação com a turma.

Neste escopo, temos a interseccionalidade como importante chave de leitura, pesquisa e produção intelectual em campos tradicionais e interdisciplinares. Sua expansão, a partir da década de 90 com a produção de Kimberlé Crenshaw, e as formas heterogêneas em que se expande e transforma tem se apresentado como possibilidade e potência de aderência para acomodar pontos de vista e entrecruzamentos plurais.

Mulheres negras infiltradas na Academia, engajadas em desfazer rotas hegemônicas da teoria feminista e maternagem afeto, de si, em prol de quem sangra, porque o racismo estruturado pelo colonialismo moderno insiste em dar cargas pesadas a mulheres negras e homens negros (...) não havemos de escapar desta encruzilhada teórica (Akotirene, 2021, p. 21-22).

Ao pensar a diferença e as relações de poder, o termo possibilita uma sensibilidade analítica que permite que os significados tomem sentido na ação, no uso. Pensá-la, neste estudo, mobiliza a conexão entre duas dimensões que se interconectam: a produção acadêmica e a política em sua relação com o ativismo.

As premissas da interseccionalidade nos alertam e impulsionam para mudanças de paradigma em relação ao poder e as desigualdades sociais, especialmente no olhar da coalizão entre o pensamento feminista negro como teoria social crítica, matriz de dominação, e, por fim, a interseccionalidade como ferramenta analítica e práxis crítica. Sua base conceitual alicerça uma arquitetura conjectural orientada numa perspectiva da teoria social crítica. A relacionalidade e a justiça social se apresentam como seus construtos centrais (Collins, 2022).

Se faz importante para o processo de troca, neste texto, inspirar-se em Collins (2022) para compreendermos a interseccionalidade como um conjunto de ferramentas conceituais, que se potencializam enquanto práxis, tentando colocar-se não apenas como análise crítica, mas, também, como ação social. “Como campo de estudo em desenvolvimento, a interseccionalidade precisa avaliar seus processos e práticas que influenciam sua teorização” (Collins, 2022, p. 16), sendo importante destacar que a vemos sob a lente de uma forma de investigação crítica e práxis.

A autora estabelece um marco nos estudos históricos e sociológicos sobre o que é a experiência negra, atravessada desde a colonização e escravização à economia política. Para Collins (2022), a política do pensamento feminista negro se constrói na dialética da opressão e do ativismo.

Seu caráter transnacional nos possibilita tecer considerações sobre o feminismo afro-brasileiro e seus tipos de organização no que se assemelha à realidade estadunidense. Em seu conjunto de obras, coloca-se como parte de uma luta coletiva, não desejando que se torne uma luta personificada.

A conjuntura conceitual apresentada por Patrícia Hill Collins, que apresenta a interseccionalidade como uma lente para explicar e compreender a realidade social por meio de interpretações sobre como vemos este mundo e o que ele pode se tornar, visando

“reformular o que está posto com esperança de torná-lo algo diferente analisando a convergência de projetos diversos de justiça social” (Collins, 2022, p. 17-18). Em busca de projetos de justiça social, vemos uma articulação entre o pensamento interseccional e a construção da afrobetização, na educação básica.

Afrobetização e letramento racial: um percurso formativo possível para a ação reflexiva no mundo

Compreendemos como letramento racial a habilidade de saber ler e escrever de acordo com o contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita que, para além da compreensão das funções da língua, se atenta para as questões raciais imbricadas no processo. Esse caminho nos leva a compreender, ainda, como os contextos dessas práticas afetam os sujeitos que participam dela e modulam suas necessidades e experiências futuras no que tange a formação para as relações étnico-raciais.

Lia Vainer Schucman (2014) alerta que o letramento racial está relacionado principalmente com a necessidade de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas e fundadas numa estrutura racista. Em uma sociedade forjada e orientada numa estrutura eurocêntrica, o privilégio da branquitude fabula o mito da democracia racial, de forma a consolidar nos espaços de socialização uma falsa ideia de igualdade.

No contexto escolar, o discurso instituído e consolidado nos currículos sustenta e mantém o racismo sob uma pretensa neutralidade da linguagem e da história, que se coloca como única. Daí a necessidade urgente na construção de novos referenciais que passam pela busca de equidade e qualidade a partir de reflexões sobre as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, metodologias, condições de aprendizagem, entre outros, nos currículos e práticas curriculares.

Fortalecer a educação como um instrumento de promoção social, de cidadania e valorização da diversidade étnico-racial em concomitância com o processo de alfabetização e letramento se faz urgente e necessário. Compreendemos que alfabetização e letramento:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p.25).

No contexto da efetivação da Lei 10639/2003, os conceitos apresentados acima se ampliam e se entrelaçam, em um processo simultâneo. Enquanto docentes, cabe-nos adensar os estudos em cada um dos aspectos por questões didáticas, porém compreendendo-os como imbricados e atentando-se para as particularidades e contextos em que nossas práticas se inserem. No contexto da formação docente, enquanto sujeitos em constante formação, os debates da temática devem ter uma centralidade, para que a problematização dos motivos pelos quais o dito e o não dito da educação estruturada de forma eurocêntrica apareçam e que se possa vislumbrar uma ruptura.

Para corroborar com a discussão, a aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico em contextos de letramento racial buscarão “restaurar o lugar de direito de África na história; e restabelecer a sua importância à altura da história, culturas e realizações europeias.” (Appiah & Gates, 1999, p. 45). Esta citação fortifica nossa escolha em reorientar os processos de aquisição da leitura e da escrita a partir de referenciais outros, afrocentrados, como contraponto ao que se faz posto.

Gomes (2020) nos alerta que há “uma nova visibilidade da questão racial e da identidade negra, de forma afirmativa, se faz presente na literatura, nas artes, no cinema, no teatro, no campo do conhecimento” (2020, p.365). Com esta afirmação, temos, enquanto escola, o papel social de não nos furtar a este debate e fortalecê-lo a partir das vivências das infâncias neste espaço, em seus mais diversos tempos, inclusive proporcionando letramento racial. Ainda neste escopo recorreremos a Souza (2011) para compreendermos o letramento racial na perspectiva de letramentos de reexistência:

Os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (Souza, 2011, p. 36).

Letramento racial, afrobetização e letramentos de reexistência são conceitos potentes, que convocam à reflexão e exigem posicionamento teórico e prático e se articulam na ação docente. Esta articulação de conceitos, concebidos na contemporaneidade, nos ajuda a compreender a complexidade dos processos formativos, sem perder de vista a alfabetização das crianças.

O Afrobetizar foi virando uma proposta cuja intenção era proporcionar experiências em que se perceber negro passasse a ser associado a algo positivo naturalmente. Era preciso alfabetizar a criança na negritude para que elas pudessem falar sobre suas vidas enquanto crianças negras com menos agressividade e mais carinho. Para tal, tínhamos ao nosso favor a Vontade de Fazer e a lei 10.693/03 (Justino; Roberto, 2014, p. 101).

Neste sentido, a construção de identidades étnico-raciais nas ações de letramento é construída a partir da continuidade das ações e de sua integração com os movimentos do currículo formal em consonância com a forma de ser e estar no mundo dos docentes que acompanham as crianças. Sua efetivação representa um grande salto na materialização das leis no chão da escola, constituindo-se na não fragmentação e enclausuramento das temáticas em datas específicas, mas, sim, inserindo-se de maneira compartilhada, orgânica e em relações horizontalizadas na construção do conhecimento.

QUE QUE FAZEMOS: GTD “TELAS” - UMA AÇÃO INTERSECCIONAL

A partir da discussão teórica, partimos para o delineamento de ações que abordam

a afrobetização e letramento racial em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, do primeiro ciclo de formação humana, na compreensão de que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987, p. 38).

Ações essas que vislumbram uma educação posicionada e intencionada no mundo e visando a integração dos processos de afrobetização nos anos iniciais do ensino fundamental. O GTD Telas, parte da perspectiva de imagens de crianças brincando para disparar debates a partir da leitura crítica das imagens. Perguntas como “Quem está brincando?”, “Quais as características que compõem a cena representada?” e “Quais presenças e ausências podemos observar na imagem?” foram o ponto de partida.

Com o intuito de explorar potências e possibilidades do uso dos espaços da escola, o GTD Telas se propôs a trabalhar a reflexão, apropriação estética e desenvolvimento da criatividade a partir das obras do artista Ivan Cruz. Pensando em corpos em movimento, a disciplina se estrutura em apresentar uma obra por vez, explorar a brincadeira ali representada, produzir uma releitura da obra e, por fim, realizar uma roda de conversa com trocas entre as crianças sobre as construções significativas que partilharam na fruição, articulando a experiência vivida e o senso crítico, na perspectiva étnico-racial.

Cabe à escola apresentar aos estudantes a diversidade não apenas de textos, de temas, mas também de concepções de mundo, de modos de fazer e dizer. Assim, é fundamental que as escolas se perguntem a respeito da presença e da representatividade de autores e intelectuais negros em suas bibliotecas. Qual o lugar destinado às práticas de oralidade, tão importantes para os povos africanos e para nós, brasileiros? No cotidiano, no trabalho com a literatura, por exemplo, quantos livros de autores e autoras negras são apresentados aos alunos? Quais são as oportunidades proporcionadas para o contato com as personagens negras criadas por esses escritores e escritoras? (Almeida, 2018, s/p).

Embasada nas provocações de Almeida (2018), o GTD se inspira nas metodologias participativas, em que a criança é protagonista na construção de hipóteses e resolutivas para problemas reais de seu cotidiano. Propõe-se um percurso de consolidação da imagem da criança como sujeito ativo de direitos. Contamos, também, com o recurso metodológico foto-elicitação (Photo Elicitation Interview ou PEI), a partir do uso de fotografias e imagens como disparadores de debate nas temáticas da obra e outras imagens na perspectiva das relações étnico-raciais e pontos de referência para ouvir as crianças a partir do que elas têm a dizer sobre o mundo (Cohn, 2005).

As atividades foram realizadas em dois grupos com 11 (onze) crianças, sendo

destinadas às quartas e quintas-feiras para dedicarmos, separadamente com cada grupo, ao desenvolvimento do trabalho. Os agrupamentos seguiram uma lógica ao serem feitos visando equilibrar as questões de gênero e raça. Cada grupo contou com 7 (sete) crianças autodeclaradas do sexo feminino e 5 (cinco) crianças autodeclaradas do sexo masculino. Cada encontro teve duração de uma hora e vinte minutos, semanalmente.

Nos encontros, fez-se uso de imagens para suscitar comentários, memórias e discussões no decorrer das rodas de conversa (Banks, 2009). Como culminância, a turma desenvolveu uma exposição de autorretratos, a partir das vivências racializadas nos espaços da escola, articulando “fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território”. (CRM, 2018, p.790). A avaliação do percurso se deu de forma processual e contínua, fazendo uso da documentação pedagógica e autoavaliação. As discussões coletivas mobilizam-nos a compreender a leitura do espaço geográfico, numa perspectiva racializada como construção social, lutas e conflitos.

Concomitantemente com o processo formativo das crianças, orientadora e orientando seguiram refletindo e reelaborando as construções vividas em práxis. Buscamos, pois, uma circularidade de saberes e experiências que transbordam nossos viveres e espalham a palavra, semeando a vida:

Um conceito de alfabetização que transcende seu conteúdo etimológico. Isto é, a alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida de alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos (Freire; Macedo, 2015, p. 9).

Nos movemos nesta perspectiva, refletindo sobre os estereótipos de raça que apareceram nas falas e registros das crianças e repensando nossa própria prática, enquanto agentes da mudança. A discussão sobre o direito ao brincar e os espaços e tempos disponíveis para crianças de diferentes realidades nos transportaram para nossas infâncias e os atravessamentos de raça, gênero, classe e sexualidade que calibraram nosso olhar para o mundo e para o outro. Nas reuniões semanais de orientação, fizemos o uso do círculo de leitura para partilharmos as impressões dos encontros com as crianças:

Círculo de Cultura, formulado por Paulo Freire para intervenção; mas, também, e principalmente, pela consideração dos “pesquisados” como sujeitos da pesquisa. Neste sentido, preserva o princípio freiriano de que todos, no Círculo, pesquisadores e pesquisandos, são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados, e, enquanto são investigados, investigam. [...] Os (as) pesquisandos (as) não são apenas objeto da pesquisa, alvo da análise e da enunciação alheia, mas, também, sujeitos e lugares de análise e enunciação (Romão et al., 2016, p. 6).

Percebemos a relação entre a expansão da discussão racial no cotidiano e a presença desta argumentação nos registros das crianças, mostrando-nos o quão rápido ocorreram

avanços nas elaborações das crianças sobre raça:

Para as negras e os negros brasileiros que lutam por democracia, soma-se a essa certeza o fato de que somos sujeitos da diáspora africana e o Brasil é nossa terra por conquista e por direito. Nele construímos, enraizamos e expandimos a nossa afro-brasilidade. Sim, acredito que existe um jeito negro de ser, de viver, de fazer política, arte, cultura, música, educar e produzir conhecimento. Isso não é essencialismo. É uma construção histórica, cultural, política e ancestral (Gomes, 2020, p.363).

Numa relação dialética entre fatos, argumentos e partilhas, vemos que a relação entre orientadora e orientando, orientadora, orientando e crianças, se deu e se estruturou a partir do que Nilma Lino Gomes chama de afeto emancipatório. Para a autora, o processo de re-humanização de pessoas negras pelo afeto pode reorientar a gramática afetiva das relações e, em nosso caso, das relações no campo da formação:

Os elos produzidos pelo afeto emancipatório como articulação possível entre sujeitas e sujeitos produtores de saberes interseccionais, não chegam com a proposta de derrubada das cercas, mas da construção de passagem entre elas. Caminhos para o novo. Esse novo pode ser construído de outras narrativas e outros discursos (Gomes, 2022, p.57).

A fruição dos conhecimentos sobre as relações étnico-raciais em contextos reais e que dialoguem com a cultura das infâncias trouxeram a possibilidade de resolução de problemas comunicativos de forma dialógica e anunciam mudanças, em todas as partes envolvidas, nas formas de ver e interpelar o mundo.

O QUE REFLETIMOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concretizar uma práxis afrobetizadora, compreendemos que a leitura de mundo das crianças seja o ponto de partida para seu processo de letramentos de reexistência (Souza, 2011). Ao aportarmos essa possibilidade para este público, acabamos por também nos conceder uma oportunidade única de formarmos e nos re-humanizarmos.

No GTD, desde o ritual de chegada que inclui um abraço no monitor, seguido de uma palavra afirmativa dita “ao pé do ouvido”, antes de entrar em sala de aula, vimos o valor do afeto emancipatório na construção de uma sociedade antirracista. Cada palavra dita no processo de construção com as crianças foi escolhida cuidadosamente e partia desde afirmação estética a palavras de afeto, buscando não apenas o desenvolvimento de uma relação respeitosa e afetiva, mas, também, o afeto emancipatório (Gomes, 2022).

Movendo nesta perspectiva, a escuta atenta e afetiva nos processos de trocas em sala e fora dela estruturam uma relação dialógica com o grupo. A corporeidade das crianças, do monitor e da orientadora estão imersas e entregues a esta troca, que nutre e fortifica saberes e experiências afrodiaspóricas.

Diante dos registros aqui realizados, acendemos a esperança de uma efetiva

presença da educação e reeducação para as relações étnico-raciais nas agências formadoras, para que estes conhecimentos reverberam no cotidiano da Educação Básica. Em uma população com 56% de pessoas negras, a educação não pode estar omissa ou à serviço de uma visão eurocêntrica, que não nos cabe e já não nos veste.

A experiência do exercício da formação docente no PID, em consonância com o movimento autorreflexivo e comprometido com a educação antirracista, nos mostra que o letramento racial crítico, quando se faz presente no percurso educativo das crianças, reacende nosso esperançar em um futuro mais inclusivo e afetivo.

Com o nascer do PNEERQ, esperamos que iniciativas como a vivida no GTD deixem de ser pontuais, para se tornar parte do cotidiano das escolas do país. Esperamos que o conjunto de leis como o Estatuto da Igualdade Racial, as Ações Afirmativas e, por fim, o PNEERQ, possam fortalecer não apenas a presença de pessoas negras nos espaços formativos, mas, sim, formar pessoas sensíveis e atuantes nas questões das relações étnico-raciais comprometidas com uma educação, de fato, antirracista.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo, Sueli Carneiro; Pólen: 2019.

ALMEIDA, Neide A. Letramento racial: um desafio para todos nós. Portal Geledés, 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/> Acesso em :20 dez. 2024.

ANDRADE, Vanessa. Afrobetizar a Educação no Brasil. São Paulo: Portal Geledés, 2015. Disponível em: » <https://www.geledes.org.br/afrobetizar-a-educacao-no-brasil/> . Acesso em: 19 fev. 2024.

APPIAH, Kwame Anthony & GATES Jr., Henry Louis. (Editors) **AFRICANA: The Encyclopedia of the African and the African American Experience**. New York, Basics Civitas Book, 1999.

BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: » http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 maio de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional 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** Brasília: Ministério da Educação; SECAD; SEPPPIR, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010: institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023: atualiza e amplia as ações afirmativas para ingresso nas instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio para estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas e com deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024: institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq). **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 maio 2024.

COHN, C. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria social crítica. Tradução de Bruna Barros, Jess Oliveira. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura de mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 360–371, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49715>. Acesso em: 2 marc. 202.

GOMES, Nilma Lino. **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

JUSTINO, Gessica; ROBERTO Frank Wilson. Afrobetizar: Uma Possibilidade de Ação Educativa a partir da Afirmação e Fortalecimento da Negritude em Comunidades. **Revista UFG**, Goiânia, v. 15, n. 15, dez. 2014.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2018.

ROMÃO, José Eustáquio e outros. Círculo Epistemológico: Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa. In: **Educação e Linguagem**: Globalização. Número 13, São

Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Sim, nós somos racistas**: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, 26 (1), 83-94.

SOARES, M. B. Alfabetização e Letramento: as muitas facetas. **Revista Brasileira de educação**. São Paulo, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2025.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência**. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop. São Paulo, Parábola, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Regimento do Centro Pedagógico**. 2023.