

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E TERRITORIALIDADES

MARIA JULIA BARBOSA TORRES

A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA RACIAL NA INFÂNCIA ATRAVÉS DA
EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

NITERÓI
2024

MARIA JULIA BARBOSA TORRES

**A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA RACIAL NA INFÂNCIA ATRAVÉS DA
EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR**

Qualificação de Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades, da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Cultura e Territorialidades.

Orientador: Prof. Dr. Denilson Araújo de Oliveira.

2024

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

T693c Torres, MARIA JULIA BARBOSA
A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA RACIAL NA INFÂNCIA ATRAVÉS DA
EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR / MARIA JULIA BARBOSA Torres. - 2024.
108 f.

Orientador: Denilson Araújo de Oliveira.
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Instituto de Arte e Comunicação Social, Niterói, 2024.

1. Consciência racial. 2. Educação não formal. 3.
Políticas culturais. 4. Práticas antirracistas. 5.
Produção intelectual. I. Oliveira, Denilson Araújo de,
orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de
Arte e Comunicação Social. III. Título.

CDD - XXX

TORRES, Maria Julia Barbosa. **A construção da consciência racial na infância através da educação não escolar**. 2024. 110 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2024.

Aprovada em: _____

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Ana Lucia Silva Enne

Universidade Federal Fluminense – UFF

Julgamento: _____

Prof^a. Dr^a. Nubia de Oliveira Santos

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Julgamento: _____

Prof. Dr. Denilson Araújo de Oliveira

Universidade Federal Fluminense – UFF

Julgamento: _____

A todas as meninas e mulheres pretas que sonham.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador, Denilson Araújo, por acreditar em mim, por toda paciência, pelo cuidado e empenho em me ajudar a construir e finalizar esta pesquisa. Sem ele, nada disso seria possível.

Em segundo lugar, agradeço à Wania Torres, minha chefe no serviço público e segunda mãe, que me apoiou a cada segundo desta trajetória e que nunca deixou de acreditar no meu potencial e na minha capacidade de concluir esta pesquisa.

Gratidão absoluta a todos os meus amigos que me acompanharam nas minhas significativas e constantes lamentações durante o período do curso, em especial à Hannah Carvalho, que me ajudou a tirar forças de onde eu não sabia que tinha para continuar o projeto, e à Ana Luiza Maia, Caio Passos e Isabele Alexandria, que me aconselharam a ingressar no mestrado.

Agradeço à minha avó, Graça Torres e à minha mãe, Alessandra Torres, por sempre acreditarem em mim.

E, por fim, agradeço a mim.

RESUMO

Este projeto se objetiva em analisar e refletir sobre a construção da consciência racial na infância através dos espaços de educação não formal e dispositivos artísticos pedagógicos. Se inclinará em pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação, a partir de análise de entrevistas realizadas com crianças e adolescentes participantes de atividades de foco na construção de uma identidade racial consciente realizadas no ano de 2022 na Organização Não Governamental Casa Favela, espaço de cultura de educação, na favela Mata Machado no Rio de Janeiro. Se propõe inicialmente a discutir sobre conceitos básicos das relações raciais no Brasil, racismo e antirracismo seguindo para o foco do racismo e infância, argumentando a importância do investimento em dispositivos pedagógicos que busquem enfatizar a história da diáspora africana para a construção da autoestima da criança negra, pois na medida que se constrói consciência racial passa a ser possível caminhar para uma sociedade mais igualitária. Procura destacar se há de fato investimentos sendo realizados pelo Estado do Rio de Janeiro no âmbito das Políticas Públicas Culturais através da publicação de Editais que possam contemplar a idealização de práticas de arte-educação em espaços não-formais e como esses investimentos influenciam na construção de uma identidade racial consciente e no desenvolvimento das práticas antirracistas.

Palavras-chave: Consciência racial; Educação não formal; Políticas culturais; Práticas antirracistas.

ABSTRACT

This project aims to analyze and reflect upon the construction of racial awareness in childhood through non-formal educational spaces and artistic pedagogical devices. It will involve both bibliographic research and action research, based on the analysis of interviews conducted with children and adolescents participating in activities focused on building a conscious racial identity carried out in the year 2022 at the Casa Favela Non-Governmental Organization, a cultural and educational space in the Mata Machado favela in Rio de Janeiro. The initial proposal is to discuss basic concepts of racial relations in Brazil, racism, and anti-racism, moving on to the focus on racism and childhood. It argues for the importance of investing in pedagogical devices that emphasize the history of the African diaspora in order to build the self-esteem of black children. As racial awareness is developed, the path towards a more egalitarian society becomes possible. The study seeks to highlight whether investments are indeed being made by the State of Rio de Janeiro within the scope of Cultural Public Policies through the publication of calls for proposals that can encompass the conceptualization of art education practices in non-formal spaces, and how these investments influence the construction of conscious racial identity and the development of anti-racist practices.

Keywords: Racial Awareness; Childhood; Non-Formal Education; Cultural Policies; Anti-Racist Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Casa Favela 81

Figura 2 – Confeção de Turbantes 89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Enecult – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura
FNC – Fundo Nacional da Cultura
Funarte – Fundação Nacional de Artes
Fundacen – Fundação Nacional de Artes Cênicas
Gucon – Grupo de União e Consciência Negra
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo
INL – Instituto Nacional do Livro
Iphan – Instituto do Patrimônio Histórico e Nacional
MEC – Ministério da Educação
MS – Ministério da Saúde
MNU – Movimento Negro Unificado
ONG – Organização Não-Governamental
PIB – Produto Interno Bruto
PPCULT/UFF – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidade da
Universidade Federal Fluminense
PT – Partido dos Trabalhadores
Secec – RJ – Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro
SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unegro – União de Negros Pela Igualdade
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Introdução	11
1.1 Lutas Negras	26
1.1.2 Da consciência racial a consciência negra	27
1.2 Racismo e infância	32
1.2.1 Construção da autoestima da criança negra	36
1.2.2 A Lei 10.639/2003, o letramento racial e a conquista de novos comportamentos	38
2 Políticas Públicas culturais e a produção antirracista na infância	43
2.1 Políticas culturais no Brasil	43
2.1.1 Políticas de Ações Afirmativas no Brasil: contexto histórico e desenvolvimento	49
2.2. Editais da Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro de cunho antirracista que contemplam o público infanto-juvenil	54
2.2.1 A necessidade de uma produção antirracista voltada para a infância	61
3 A arte-educação como instrumento de consciência racial	71
3.1 Espaços de Educação Não Escolar: o âmbito da arte-educação	71
3.2 A Casa Favela	80
3.3 Atividades, depoimentos e impactos	84
3.4. A importância da discussão do racismo na infância	97
Considerações finais	101
Referências bibliográficas	103

INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa se dá a partir da existência – ainda em alta proporção – do racismo. Não existe melhor e mais sincera palavra para definir de onde surge a vontade de realizar essa análise e reflexão. A partir de uma pesquisa realizada por mim entre os anos de 2019 e 2020, intitulada *Práticas Antirracistas: desafios e reflexões acerca da inserção das estudantes negras de Pedagogia da UFRJ nos diferentes campos de atuação da profissão*, em que se investigava o espaço da educação não escolar fui instigada a discussão que trago aqui. Em outras linhas, comecei a me questionar se a produção de consciência racial na infância nos espaços não escolares de educação, não poderia ser algo essencial na luta pela superação de desigualdade racial no Brasil, uma vez que a cultura negra no Brasil possui um extenso processo de marginalização, que ocorreu desde o período da escravidão.

Ao aplicar o projeto de pesquisa no PPCULT/UFF, a pesquisa se atinha a explorar os profissionais negros no âmbito da educação não escolar e como essa representatividade poderia interferir na formação da identidade de crianças e adolescentes. Mas na medida em que o projeto se iniciou, notei que o tema estava muito amplo fazendo com que a pesquisa não desse conta de discutir com afinco os temas carregados por ela. Dessa forma, foi necessário reduzir o foco que passou priorizar a defesa da importância da realização de atividades artístico-pedagógicas que buscam trabalhar a produção da consciência racial na primeira e segunda infância, a fim de construir a longo prazo nestes sujeitos a capacidade de questionar o fenômeno do racismo.

Como mulher negra, a questão da observação de pares em espaços que convivo sempre esteve presente e me perpassou. A escassez de pessoas negras atuando profissionalmente em espaços de cultura sempre foi observado por mim durante a vida, principalmente por ter crescido em uma família parcialmente branca que estava inserida profissionalmente na área da Televisão e Cinema, na qual me proporcionou de forma privilegiada, estar em espaços culturais, como teatros, musicais, feiras, entre outros. Ao experienciar como profissional a atuação em um Museu, a baixa presença de consciência racial dos profissionais e do público recebido me alertou para o problema pouco discutido. Além disso, o número

escasso de pessoas negras trabalhando em espaços culturais em posições de prestígio, sobretudo, mulheres negras, deve ser questionado. Ademais, mesmo com a luta do Movimento Negro que frutificou na Lei 10.639/03 responsável pelo ensino obrigatório de África e das lutas negras nos bancos escolares, percebia uma ausência de debate da questão racial em ambientes de educação não escolares. Pensando nisso, em ser uma exceção nestes espaços e o pouco debate da questão racial, tanto como Pedagoga, quanto como mulher negra, sempre me ative a questão da existência do racismo nos processos seletivos das empresas, ou a falta de incentivo, tanto na atuação dos futuros pedagogos em outros espaços para além da sala de aula, quanto nas Políticas Públicas Culturais.

Trazer para o centro das discussões das Políticas Públicas Culturais, a importância do incentivo e da construção de consciência racial na primeira e segunda infância é de suma importância. No ambiente escolar formal a Lei 10.639/03 permanece viva, no entanto, passados 20 anos de sua promulgação, apesar de muitas experiências exitosas, ainda há muitas dificuldades e desafios na produção da consciência racial como instrumento de enfrentamento à antinegitude. Debater o setor das Políticas Públicas é um elemento central para a produção de uma cultura de consciência negra (PEREIRA, 2000). O primeiro motivo parte de uma fala de Neuza Souza Santos (2021), retirada de seu artigo *Racismo no Brasil: questões para psicanalistas brasileiros* quando afirma que: “O racismo ronda sua existência na condição de um fantasma desde o seu nascimento, ninguém o vê, mas ele existe; embora presente na memória social e atualizado através do preconceito e da discriminação racial, ele é sistematicamente negado, se constituindo num problema social com efeitos drásticos sobre o indivíduo” (SANTOS, 2021, p. 16).

Quando a autora apresenta que o racismo ronda a existência de um sujeito desde o seu nascimento, é possível compreender a complexidade e a dor por trás de se tornar um adulto construído em cima dos reflexos racistas da sociedade e a partir do momento que há uma ruptura no padrão de construção de conhecimento sobre si e sobre o mundo no qual vivemos, através da produção de consciência racial, por meio de releituras de como a sociedade em que estamos chegou onde estamos hoje, os efeitos drásticos do racismo sobre o sujeito, a reprodução do racismo e os traumas podem vir a ser quebrados. O segundo ponto parte do princípio do primeiro, uma vez que um indivíduo cresce consciente da não reprodução de racismo e antirracista, ele buscará maneiras de colocar em prática o

rompimento de ações racistas e preconceituosa em geral. É importante ressaltar que, embora a produção de consciência racial seja primordial para pessoas negras, não são apenas pessoas negras que estão inseridas em equipamentos culturais, especialmente em favelas, que é onde o campo dessa pesquisa se faz. A produção de consciência racial se faz necessária tanto para negros quanto para pessoas brancas e não-brancas, uma vez que uma pessoa consciente compreende aspectos ou a totalidade do seu mundo interior e o que passa em sua volta.

Se faz aqui necessária a compreensão e reflexão de como o racismo e a falta de entendimento sobre ele e suas consequências pode afetar sujeitos no futuro, como por exemplo, no âmbito institucional. O racismo institucional, conceito abordado por Silvio Almeida em sua obra *O que é racismo estrutural?* (2018), se propaga em ambientes de trabalho e/ou aqueles que propiciam a entrada no mercado de trabalho. Há algumas nuances deste, mas falando sobre o indivíduo, no qual aqui poderia ser exemplificado por um profissional de recursos humanos, quando este transfere para a empresa que presta serviço os seus preconceitos, e com seu aval de selecionador, conserva e fortalece os estereótipos a um profissional negro, isso dificulta a entrada de um trabalhador negro no mercado de trabalho e reforça a imagem de equipes completamente brancas como vemos constantemente no dia a dia.

Esta pesquisa será produzida através de uma pesquisa bibliográfica, juntamente à análise de dados qualitativos da Organização Não Governamental Casa Favela, localizada na favela Mata Machado no Rio de Janeiro. A metodologia se compreenderá através dos debates de pesquisa-ação e contará com uma análise de entrevistas feitas com as crianças, pré-adolescentes e adolescentes após a realização de atividades artístico-pedagógicas com foco em consciência racial realizadas durante o ano de 2022 na Casa Favela. *A priori*, o público-alvo eram crianças, porém, na prática as atividades se desenvolveram com as crianças e a presença de alguns pais. Foram realizadas atividades de oficinas de bonecas abayomi, produção de materiais e entrevistas semiestruturadas acerca de como as crianças compreendem suas identidades. Essas primeiras entrevistas serviram como um pré-teste para selecionar quais crianças poderiam ser entrevistadas de forma mais alongada. Por questões de ordem ética, solicitamos autorização dos responsáveis e os seus nomes não serão mencionados em nosso trabalho. Essas entrevistas foram realizadas de forma presencial e individual com cada criança e

terá roteiro previamente escrito, tendendo a mudar de acordo com o decorrer da conversa, levando em consideração que por conta das idades e personalidades distintas nem sempre será possível seguir fielmente o roteiro.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar como o investimento em política pública cultural de letramento racial para a infância produz processos de conscientização racial. Assim sendo, os nossos objetivos específicos são: primeiramente, analisar os impactos do racismo na construção da identidade de crianças residentes de uma favela no Rio de Janeiro; em seguida, investigar como a questão racial aparece nas políticas públicas de cultura; por fim, compreender como a arte-educação pode se constituir como instrumento de produção de consciência racial.

O nosso escopo teórico será sustentado principalmente pelos debates da Afrocentricidade, especialmente o debate sobre consciência em Mazama (2009), Rabaka (2009) e Asante (2009). Entendemos que essa corrente de pensamento fornece os principais elementos para as reflexões teóricas e metodológicas do nosso trabalho. Ademais, iremos também dialogar com as ideias de Steve Biko e outros pensadores ligados à luta antirracista no Brasil. Desta forma, além da introdução e considerações finais, dividimos o nosso trabalho em três capítulos.

Ao longo do primeiro capítulo, são expostos conceitos básicos para a compreensão das relações raciais, racismo e antirracismo no Brasil. Essas facetas são apresentadas em conformidade com o foco da pesquisa, logo, serão apresentadas posteriormente fazendo relação com infância, educação infantil e espaços formais e não formais de educação, dialogando sempre com a raça e consciência racial. Nesse capítulo, também será discutida a Lei 10.639/2003, que torna o ensino de história e cultura afro-brasileira obrigatório nas escolas e como a partir disso o conceito de “Tornar-se Negro” da autora Neuza Souza Santos vem a se tornar importante e necessário.

No segundo capítulo, é discutido o conceito de Políticas Públicas Culturais e o investimento em ações antirracistas. Inicialmente faz um panorama histórico das Políticas Culturais no Brasil, seguido dos acontecimentos recentes na política que tornaram a internet uma nova arena de luta do Movimento Negro tendo como uma das pautas principais o desmonte da cultura. Faz uma análise dos Editais da Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, buscando analisar quais e quantos investimentos vêm sendo realizados no que tange a viabilização de projetos

antirracistas, sobretudo, para a infância, e é importante ressaltar que além de identificar editais que fomentem a existência de ações que permitem consciência racial, a pesquisa também verificará os projetos selecionados pelos editais com a intenção de confirmar a coerência. Por último, se propõe a discutir e refletir sobre a importância de uma produção de ações antirracistas voltadas para a infância.

O terceiro capítulo aborda os espaços de educação não formal, focando na prática da arte-educação, inicialmente, contextualiza o leitor sobre a educação não formal e a arte-educação para posteriormente inseri-la em um contexto de raça. Para iniciar a discussão da arte-educação, é preciso que se entenda a priori o que é a educação formal e não formal. Segundo Bianconi e Caruso (2005), pode ser entendida basicamente como a educação que está dentro dos espaços escolares que estão institucionalizados, regulamentados por leis e organizados por diretrizes nacionais, são graduais e hierarquicamente possuem uma estrutura. A educação não formal, segundo Gohn (2006), o educador não é a pessoa física em si, mas sim “o outro”, que pode ser com quem se integra ou interage. O local, na educação não formal, se preocupa com a trajetória de vida fora da escola dos sujeitos em que está se trabalhando, sendo em espaços com processos de interação intencionais ou em locais informais. A partir disso, apresenta o campo da pesquisa, a Casa Favela, e todas as nuances que a perpassam, como estrutura física, coordenação, dia a dia e usuários. O projeto existe desde o ano de 2017 coordenado por Rennan Leta e Artur Junior. No início, o objetivo principal do projeto era movimentar culturalmente o bairro, que carece de projetos para seus moradores, principalmente crianças e adolescentes. A primeira ação foi a criação de uma biblioteca comunitária, no ano de 2017. Três anos depois, no ano de 2020, com a pandemia de covid-19, a situação mudou. Já estavam sendo realizadas oficinas culturais, ação beneficente de Páscoa, contação de histórias, sarau, Slam de poesias, batalha de rimas e outros eventos. Com o aumento da vulnerabilidade social em todas as favelas do Rio de Janeiro, a mobilização passou a focar na arrecadação de insumos para ajudar famílias que estavam sendo afetadas com a pandemia. Segundo os coordenadores, este trabalho intenso durou cerca de três meses e foram distribuídas mais de 500 cestas básicas, no entanto, as doações diminuíram e a arrecadação não foi mais suficiente. O projeto segue focado em tornar a vida dos moradores da comunidade Mata Machado melhor. A missão do Centro Social Comunitário é usar a arte, cultura e educação para mudar vidas. E, com as medidas assistencialistas, diminuir o impacto

da fome e da falta de emprego. Depois da apresentação do espaço, o capítulo irá dissertar sobre as atividades, os trabalhos desenvolvidos e os dispositivos artístico pedagógicos que tornaram possível a realização de atividades com foco na construção de consciência racial das crianças, pré-adolescentes e adolescentes presentes. Por fim, fará uma análise de entrevistas semiestruturadas com crianças na segunda e primeira infância que foram participantes das atividades artístico-pedagógicas propostas durante o processo de pesquisa. A entrevista busca compreender, sob a visão das crianças, como o racismo e o conhecimento de uma consciência racial influencia no dia a dia deles. Busca demonstrar qual a importância do incentivo das atividades relacionadas à cultura afro-brasileira no combate ao racismo e as desigualdades sociais.

O último capítulo deste estudo, a conclusão, descreve algumas recomendações para a ser continuada a hipótese apresentada, a fim de desenvolver sujeito conscientes, racializados que se compreendam enquanto pessoas negras e qual a magnitude disso, ampliar a representatividade de profissionais negros atuantes em profissões consideradas de prestígio na sociedade, entre outras ações em que a consciência racial desde a infância pode vir a ser crucial na mudança do futuro das próximas gerações. Além disso, o capítulo empenha-se em fazer reflexões nas quais devemos nos apoiar, para que essas futuras gerações não sofram com as mesmas questões que grupos minoritários sofrem na década presente.

Posto isso, esta pesquisa se iniciou com base na hipótese de que a construção de consciência racial na infância e adolescência é elemento crucial na luta antirracista. Para que se possa compreender essa hipótese é preciso, *a priori*, que se entenda como o racismo atua na sociedade, quais grupos ele atinge e como ele se perpetua, pois, por mais que para alguns não seja simples enxergar, o racismo está presente em espaços nos quais a população tem como algo normalizado e assim reproduzem inconscientemente para crianças e adolescentes que sucessivamente irão reproduzir em seu dia a dia e no futuro. Essa normalização está presente em uma estrutura, que precisa ser modificada para que a prática do racismo não continue se conservando. A construção da consciência racial é uma forma de quebrar com este ciclo.

1 RELAÇÕES RACIAIS: CONCEITOS BÁSICOS SOBRE O RACISMO E ANTIRRACISMO

A partir de premissa de que a pesquisa aqui presente tem como objetivo identificar se ações artístico-pedagógicas em ambientes não formais de educação, através das políticas públicas culturais, são capazes de produzir consciência racial, sobretudo em crianças e adolescentes, é necessário que, *a priori*, sejamos capazes de compreender o conceito de racismo e o de antirracismo.

O racismo é um fenômeno de alta complexidade e tem sido estudado por diversos teóricos há mais de um século. É cercado pela ideia da crença na superioridade inerente de uma raça sobre outras, gerando discriminação e preconceito contra sujeitos das demais raças. Não existe uma única definição na literatura especializada sobre o fenômeno do racismo, cada linha de estudo o enxerga através de uma perspectiva, o que até prejudica a busca de soluções no combate ao racismo. Por exemplo, para o psiquiatra e escritor Frantz Fanon (1952), o racismo é uma construção social que se utiliza de características físicas e culturais para inferiorizar determinados grupos. Ele destaca que, quando a criação de estereótipos associados à raça ganha força, há uma desumanização destes indivíduos marginalizados. Já Taguieff (2003), filósofo e politólogo francês, critica a ideia de que o racismo é uma construção social e afirma que se trata de um preconceito que funciona de forma semelhante às formas de discriminações baseadas em gênero, orientação sexual, religião etc. Ele acredita que é possível ser vítima de racismo independente da própria raça ou etnia.

Kabengele Munanga, professor Ph.D. em Sociologia pela Sorbonne University em Paris, com mais de 40 anos de experiência no ensino e pesquisa nas questões de relações étnico-raciais no Brasil em uma mesa da Universidade de Verão de Lauro de Freitas desenvolve a ideia de que definir o racismo como uma ideologia é um denominador comum das áreas da literatura, uma vez que o fenômeno hierarquiza a diversidade humana e através dessa ideologia domina e explora outras raças. Em sua obra *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil* (2004), disserta que o racismo está profundamente enraizado na sociedade brasileira e as estruturas culturais, econômicas e políticas reforçam a desigualdade racial vivida no país, ou seja, o racismo é um fenômeno histórico, social e cultural que se torna evidente nos

dísparos aspectos da vida social, pode ser encontrado nas relações interpessoais até as estruturas e instituições que constituem a sociedade.

Nos Estados Unidos, para que uma pessoa seja considerada negra basta que ela tenha 1% de algum gene de uma pessoa negra para ser considerada como tal, onde se desenvolve o racismo de origem. Em cada parte do mundo a ideia de raça e a prática do racismo tem dimensões locais e vai mudando com o tempo (OLIVEIRA, 2020). A ideologia racial americana *one-drop rule* em português “regra de uma gota”, designa que qualquer indivíduo com uma única gota de sangue em sua ancestralidade é considerado negro essa regra foi adotada em muitos estados americanos no século XIX e foi oficialmente suspensa pela Suprema Corte dos Estados Unidos no ano de 1967, no entanto, o legado dessa regra ainda é presente em muitas partes da sociedade americana, já que muitas pessoas se negam a enxergar a diversidade racial. Ao longo dos séculos XVIII e XIX, o racismo foi institucionalizado por leis estaduais que viabilizaram a segregação racial e a interiorização explícita de afro-americanos, a Lei Jim Crow (1955), implementada no sul dos Estados Unidos após a Guerra Civil, restringia o acesso de afro-americanos a direitos civis básicos como educação, habitação e transporte, acesso a locais públicos como banheiros, restaurantes e cinemas. As políticas discriminatórias também se espalharam para outras áreas, como a proibição de casamentos inter-raciais e votos para afro-americanos. A lei durou até o final da década de 1960 e teve uma influência direta da supremacia branca, que era ostensiva em vários estados do sul dos Estados Unidos.

Já nos países América do Sul, principalmente no Brasil, se desenvolveu o racismo de marca, conceito desenvolvido por Oracy Nogueira (2007), no qual a aparência é o ponto crucial na discriminação sofrida, mesmo que a pessoa tenha mais melanina de uma pessoa considerada branca, o que vai ser essencialmente predominante neste caso é a aparência e os traços físicos do sujeito. Esse debate biológico é problemático. Desde os anos 1950, questiona-se o uso político ideológico da raça como instrumento de poder. No entanto, o racismo no Brasil nunca se desenvolveu na forma jurídica como nos Estados Unidos, mas se apoiando no conceito de “democracia racial” e se justificando através de fatores sociais e econômicos. Munanga (2004), define o mito da democracia racial como o que faz o racismo se tornar o crime perfeito no Brasil, uma vez que a democracia racial define que no Brasil não há ninguém negro ou branco e sim mestiços. Contudo, esse

debate silencia as distinções corpóreas de direitos (BARBOSA & BARBOSA, 2017) que mobiliza a raça como sistema de classificação/hierarquização. Um dos teóricos pioneiros na discussão do conceito da “democracia racial” é o historiador Gilberto Freyre (1998), que apresenta que, embora no Brasil a escravidão tenha sido um processo condenável, foi um processo natural e que colaborou para a estruturação de uma identidade racial eminente. O autor caracteriza a escravidão como um processo pouco excludente, em que a minoria dos senhores de engenho dava valor à raça e que as pessoas escravizadas escolhiam estar nessa condição. Esta proposta além de atentar contra os fatos históricos da escravidão brasileira marcada pelo brutalismo e um histórico de luta da população negra, ela também silencia o estupro sistemáticos das mulheres negras e “indígenas” pelos colonizadores brancos. Freyre defende a ideia de que nós, enquanto população brasileira, deveríamos nos orgulhar da mestiçagem, pois ela demonstra historicamente a amplitude do país no que tange tolerância e integração racial. Vemos as elites intelectuais a serviço da dominação. Defensores da “democracia racial” acreditam que os problemas de desigualdade enfrentados no País são consequência de um problema de classe, e o que explica o fato de que a maior parte dos ocupantes da base da pirâmide social no Brasil são negros é a questão hereditária (TORRES, 2020). Dizer que os pobres são negros não elimina um histórico de violências e da hegemonia racial dos espaços de poder e decisão

Kabengele Munanga estabelece que a democracia racial é um mito, uma doutrina que tem foco no controle social pela validação da estrutura desigual existente, que a democracia racial é uma ferramenta utilizada pelas elites brancas para justificar o seu domínio sobre outras raças e que a ideia de democracia racial prejudica a formação de consciência racial tanto das vítimas quanto da sociedade em relação ao fenômeno do racismo. Quando Munanga afirma, em 2019, no evento Polêmicas Contemporâneas da Universidade de Verão de Lauro de Freitas, que o racismo no Brasil é o crime perfeito, ele elucida que o racismo no Brasil não só mata fisicamente, como silencia, mata a consciência da vítima, dos povos e o desmobiliza como crime fazendo com que seja difícil o identificar. O autor enfatiza que as “ações afirmativas” são formas de mitigar os efeitos do racismo na sociedade brasileira, argumentando que a políticas de cotas em universidades e mercado de trabalho são pertinentes no sentido de gerar oportunidades iguais para grupos vítimas do racismo. Uma análise muito bem-feita, uma vez que não é necessário anos vivendo

no Brasil para visualizar as desigualdades e o processo mítico de democracia racial, há como notar em pequenos detalhes do dia a dia, que até já nos passa despercebido, o abismo que existe quando se trata de alcançar equidade entre as raças.

Nos Estados Unidos e na Europa, a supremacia branca foi a ideologia chave utilizada no processo de ampliação da primazia capitalista no Ocidente, disserta Nascimento (1981) ao demonstrar os aspectos do racismo como sistema de dominação. Ao impor uma supremacia branca nos povos dominados, ela fragmenta o povo dominado criando exploradores e explorados entre os próprios familiares, surrupiando aquilo que eles têm como identidade e os infundindo um desejo de se tornarem opressores. Esse processo se torna real a partir de uma inserção cultural violenta da mitologia racista, mitologia essa que se apoia em uma práxis religiosa para justificar sua “cientificidade” ou razão.

Na Bíblia Sagrada, o personagem Noé teve três filhos, Sem, Cam e Jafé, Cam era o pai da terra de Canaã. Noé era vinícola e após o dilúvio ele decidiu plantar suas uvas e fazer vinho, posteriormente ele se embriagou e foi visto nu e embriagado por seus filhos. Um desses filhos, Cam, zombou de Noé e por isso, ele amaldiçoou toda a descendência de Cam proferindo as seguintes palavras: “Maldito seja Canaã, servo dos servos seja aos seus irmãos. E bendito seja o Senhor Deus de Sem, e seja-lhe Canaã por servo. Alargue Deus a Jafé, e habite nas tendas de Sem; e seja-lhe Canaã por servo” (Gn. 25-27). De acordo com a maldição de Noé, toda a descendência de Cam seria eternamente serva dos descendentes de seus irmãos e de acordo com a lógica bíblica os descendentes de Cam são o povo Canaã que seriam os povos africanos, desse modo, os africanos seriam servos dos outros. A passagem bíblica foi utilizada como argumento como argumento por cristãos para justificar a escravidão. A cor da pele seria a “marca” da maldição de Noé a Cam. Jorge Benci (1977), demonstra este trecho como um dos mais utilizados pela região para justificar a escravidão. No livro de Ezequiel, da Bíblia, os egípcios definiram como etíopes os residentes de Assuã, que significava “caras queimadas”, Rocha (1992) traz que essa denominação foi utilizada para se referir a todos aqueles que habitavam desde o sul do Egito, incluindo toda a África e parte da Índia, posteriormente, etíope se tornou um nome comum para designar negro. Nascimento (1981) apresenta um trecho dos escritos de sábios talmúdicos do século sexto, citado por Yosef Ben-Jochannan, professor que documentou a tradição

bíblica judeu-cristã e a cultura racista herdada dela, o trecho identifica Canaã como a terra do povo etíope e diz assim:

E já que você me desrespeitou... fazendo coisas feias na negrura da noite, os filhos de Canaã nascerão feios e negros! Ademais, porque você torceu a cabeça para ver minha nudez, o cabelo de seus netos será enrolado em carapinhas, e seus olhos vermelhos; outra vez, porque seus lábios ridicularizaram minha má fortuna, os deles incharão; e porque você descuidou da minha nudez eles andarão nus, e seus membros masculinos serão vergonhosamente alongados! Os homens dessa raça serão chamados de negros, seu ancestral Canaã os mandou amar o roubo e a fornicção, se juntar em bandos para odiar seus senhores e nunca dizer a verdade. (NASCIMENTO, 1981, p. 26).

Vemos neste debate a dimensão teológica do racismo antinegro. O trecho define muito bem o racismo a partir da raiz do conceito para com o povo africano, e com o trabalho massivo na doutrinação de povos com esse discurso, o supremacismo branco se internalizou e permaneceu. O discurso supremacista branco se valida e revalida em uma série de mitos, como o de que a África se manteve sempre estagnada enquanto o povo europeu se desenvolvia na indústria, área tecnológica e técnica científica, porém, na primeira metade do século XX, quando os portugueses começaram a explorar a região da África, observaram que a tecnologia desenvolvida lá estava muito à frente da europeia (NASCIMENTO, 1981). A supremacia branca se faz existir numa soma de ciclos que resultam na edificação precisa da instituição civilizatória do racismo, fazem parte deste ciclo a religião, as ciências, as artes, a filosofia. Em todos esses espaços há contribuições para o racismo, que se consolidam há anos através das gerações, há muito esforço no que tange tornar o racismo parte integral de todos os aspectos da sociedade, no entanto, ainda não existem estratégias e ideologias que sejam capazes de derrotar os efeitos do racismo nos povos dominados, apesar de ser uma urgência ainda nos tempos de hoje.

Antônio Olímpio de Sant'Ana, em "História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados" (1999) aborda de forma ampla e aprofundada a história do racismo e seus conceitos básicos. O autor destaca a necessidade de se

compreender a história e as raízes do racismo e enfatiza a existência das diferentes formas de racismo que estão inter-relacionadas e se retroalimentam, como racismo individual, racismo institucional e racismo estrutural. Ao tratar do racismo individual, Sant'Ana disserta que o racismo individual é alimentado por estereótipos, discriminação e ações de violência racial direta, reforçando o distanciamento e depreciação de grupos racializados; no que diz respeito ao racismo institucional, o autor destaca que são as estruturas, políticas e práticas de instituições sociais que acabam perpetuando a discriminação racial de forma sistemática. Ele aponta como um exemplo o sistema educacional, onde há iniquidades no acesso à educação, e práticas pedagógicas que invisibilizam a cultura e a história dos grupos racializados, contribuindo na manutenção de desigualdades raciais; quanto ao racismo estrutural, é ressaltado que é uma forma mais abrangente e profunda de opressão racial que permeia todas as esferas da sociedade. O autor argumenta que o racismo estrutural está enraizado nas estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais do sistema, criando barreiras e desvantagens para grupos raciais específicos, sendo assim, se torna necessário reconhecer e dismantelar essas estruturas de poder que perpetuam o racismo. É necessário que se compreenda a complexidade e a interconexão dessas manifestações para uma abordagem efetiva na luta contra o racismo.

Em continuidade, Antônio Olímpio Sant'Ana (2011) aborda a proposta de uma abordagem holística no combate ao racismo. Para explicar, o autor utiliza casos históricos e contemporâneos que mostram a importância de ações individuais, institucionais e estruturais nesse combate. Ele menciona a necessidade de indivíduos confrontarem os preconceitos e estereótipos racistas em seus próprios pensamentos e comportamentos, buscando uma mudança de atitude e consciência. Em relação às ações institucionais, é enfatizada a importância de políticas e práticas educacionais inclusivas antirracistas, onde se propõe e se utiliza currículos que valorizem as contribuições e a história de grupos racializados, bem como a promoção da diversidade e equidade nas escolas. No que tange às ações estruturais, o autor sugere a transformação das estruturas sociais e institucionais que perpetuam o racismo. Isso pode envolver mudanças nas leis, políticas públicas e práticas de recrutamento e promoção em empresas, visando eliminar as desigualdades sociais e promover justiça social. A abordagem holística no combate ao racismo não se limita a uma única frente de ação, mas envolve um esforço

conjunto em diferentes níveis, é necessário enfrentar o racismo tanto nas atitudes individuais, quanto nas estruturas e instituições da sociedade para uma transformação real e duradoura.

Além destas três formas de racismo, é importante citar a existência do racismo ambiental, que faz parte do racismo estrutural. Sua presença está intimamente ligada a esta pesquisa, uma vez que se observa aqui um espaço de arte e cultura dentro de uma favela. Embora o campo aqui pesquisado não seja um campo refém de uma grande marginalização, é importante para que se compreenda como a distribuição desigual dos recursos ambientais gera impactos negativos para as comunidades negras e pobres que são frequentemente as mais afetadas. Um desses impactos negativos é a falta da presença de Políticas Públicas Culturais nesses ambientes, que é um fator potente no combate do racismo e na construção da identidade da criança negra.

O racismo ambiental é uma forma de discriminação racial que ocorre no acesso a recursos ambientais e no limite dos impactos ambientais negativos que acabam sendo muito maiores em certas áreas. Geralmente as comunidades de baixa renda e negras são as mais afetadas pelos problemas ambientais, vivem em áreas próximas a indústrias poluentes, lixões e áreas de despejo de resíduos tóxicos, essas comunidades muitas vezes sofrem com altos índices de poluição do ar e da água, o que resulta o aumento de riscos de doenças e viola direitos fundamentais. Essas localizações são socialmente produzidas por desigualdades de classe e raça. Há uma notável falta de acesso a serviços básicos, como água potável e saneamento básico de qualidade. Sant'Ana (2011) aborda também a falta de acessos a espaços verdes e de lazer adequados, como parques e espaços de recreação que são escassos, e aqui vale ressaltar a escassez também de espaços de cultura que estão atrelados à educação não-formal, e ao mesmo tempo áreas privilegiadas além de terem acesso a todos estes itens, possuem vastas opções e com infraestrutura. Tudo isso é resultado de estruturas de poder que perpetuam a discriminação e a marginalização dessas comunidades, é urgente a promoção de uma distribuição mais equitativa dos benefícios e dos impactos ambientais, a fim de garantir um ambiente saudável para todos.

O antirracismo pode ser entendido como grupos, instituições, ativistas, intelectuais que se unem como um movimento social que se resume na busca do combate ao racismo, assim, promovendo a igualdade independente da origem étnica

ou racial. O conceito se propõe a lutar contra as estruturas e sistemas que perpetuam a discriminação racial, através de políticas públicas até relações pessoais e interpessoais, promovendo diversidade e inclusão em todos os setores da sociedade, reconhecimento e valorização dos direitos humanos e de povos historicamente marginalizados. As formas da luta antirracista são inúmeras, mas uma das principais é a conscientização e educação sobre o fenômeno do racismo, que envolve a desconstrução de preconceitos, valorização da diversidade cultural e produção de consciência racial, também é necessária a mobilização em torno das políticas públicas que tenham como objetivo promover a equidade racial, como as ações afirmativas em universidades e empresas já citadas aqui e políticas de reparação histórica. O movimento do antirracismo busca construir uma sociedade mais justa e igualitária, em que as pessoas tenham as mesmas oportunidades, direitos e que possam viver sendo respeitadas por sua diversidade étnica e cultural. É uma luta que exige engajamento de todos, principalmente daqueles que pertencem às elites brancas, é necessário que a produção da consciência racial em todos os espaços seja fortemente trabalhada para que o antirracismo seja um movimento com força o suficiente para tornar real as mudanças na sociedade.

O conceito vem sendo discutido por décadas e por diversos autores. Em *Mulheres, raça e classe*, Angela Davis (2016), discute o conceito de antirracismo como uma luta pela libertação de pessoas negras das opressões políticas, econômicas e sociais. Ela argumenta que o antirracismo deve ser entendido como uma luta pelos direitos humanos e básicos, como a educação, saúde, o trabalho digno e a justiça. Fanon (2004) em sua obra *Os condenados da terra*, discute a necessidade de uma abordagem revolucionária do antirracismo, que exige a mudança fundamental das estruturas sociais e políticas, a argumentação de Fanon vai de encontro com a ideia de que o antirracismo não está em atitudes individuais, mas sim em uma luta política pelo poder e pela liberdade. Outra autora que discute é bell hooks, que discorre o antirracismo como um processo de desaprendizado e reconstrução das nossas mentalidades e práticas raciais. Em *Desaprendendo o racismo* (2019), hooks expõe que combater o antirracismo requer uma análise crítica de como o racismo está enraizado em nossas vidas cotidianas e em nossas instituições sociais e uma ação constante para desaprender essas práticas construindo novas formas de pensar e agir.

Buscar a construção de uma nação livre, soberana e solidária, na qual o exercício pleno da cidadania seja um direito de todos, e não um privilégio de alguns, deve ser o objetivo principal abraçado por todos os setores da sociedade. É importante ressaltar que as ideias do racismo, preconceito e discriminação não são transmitidas geneticamente, mas sim desenvolvidas por meio das interações com os indivíduos ao nosso redor, como a família, o trabalho, o grupo religioso e a escola. Para Valente (1994, p.7) preconceito racial se trata da ideia preconcebida suspeita da intolerância e a aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória, já a discriminação racial é a atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo por base ideias preconceituosas”.

LOPES (In MUNANGA, 2005, p. 188), informe que segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos o preconceito é considerado como

Atitude, fenômeno intergrupar, dirigido a pessoas ou grupo de pessoas; é predisposição negativa contra alguém; algo sempre ruim: predisposição, negativa, hostil, frente a outro ser humano; desvalorização do outro como pessoa, considerado indigno de convivência no mesmo espaço, excluído moralmente. (LOPES, 2005, p.188).

A discriminação exalta certas culturas, concede ao opressor a percepção de superioridade e faz com que o oprimido se sinta inferior. Possibilita que a comunidade seja analisada por meio de dois pontos de vista contrastantes e opostos:

- a) do discriminador, que comanda e se vê como o mais habilidoso, o mais instruído, o detentor do poder e do controle sobre as pessoas, sempre impondo as suas próprias regras no jogo que lhe convém, mantendo a sua autoconfiança elevada às custas do outro.
- b) do discriminado, que fica refém das escolhas do discriminador, busca estruturar a vida da comunidade de acordo com seus interesses e privilégios, enfrenta uma árdua batalha para elevar sua autoestima, e precisa construir sua identidade com grande esforço.

Por meio da educação, formal e não formal, é essencial que os educadores e alunos compreendam que a diversidade entre pessoas, povos e nações é benéfica e

enriquecedora, é necessário valorizá-la para assegurar a democracia, que implica respeitar as pessoas e as nações como elas são, com suas características únicas e distintivas; buscar soluções e garantir sua aplicação é uma questão de direitos humanos e cidadania. Ao aprender a se enxergar e a observar seu ambiente (família, amigos, comunidade local) de forma objetiva e crítica, comparando-os com tempos e lugares diferentes, a criança adquire comportamentos apropriados para viver em uma sociedade democrática.

1.1 LUTAS NEGRAS

Nilma Lino Gomes (2017) declara que o Movimento Negro Educador surge a partir de um contexto de resistência e luta contra o racismo estrutural no Brasil, que já pôde ser verificado no início do Movimento Negro, que almejavam pela afirmação de uma identidade negra e pelo direito a participação decisória na sociedade brasileira. Ele se fundamenta na perspectiva de que a educação é um espaço de construção de conhecimento e de formação para cidadania, e deve, por isso, contemplar a diversidade cultural e étnico-racial do País, buscando a inclusão da história e da cultura negra nas salas de aula, e também a valorização do conhecimento produzido pelas comunidades negras, que permite que as mesmas contribuam com o sistema educacional e suas particularidades. Dentro dessa perspectiva, o movimento negro educador tem como objetivo transformar o sistema educacional, trazendo à tona questões étnico-raciais, para que sejam inseridas nas políticas educacionais e, conseqüentemente, modifiquem a realidade escolar.

No entanto, o Movimento Negro Educador deve ser pensado também para além da arena escolar, os integrantes do movimento devem desenvolver estratégias educativas que possam alcançar diferentes espaços e setores da sociedade, como comunidades, organizações não governamentais, redes de ativismo e espaços culturais. A pesquisa que aqui se faz, é responsável por ações de um Movimento Negro Educador fora do espaço de educação formal, que são as escolas. A busca pela construção da identidade e autoestima de crianças negras desenvolvendo atividades dentro de uma organização sem fins lucrativos é uma forma se de fazer o movimento negro, assim como o desenvolvimento desta pesquisa e os debates aqui colocados em reflexão. Gomes (2017) destaca alguns elementos que precisam ser

explorados na construção de um Movimento Negro Educador fora dos espaços escolares: primeiro, é fundamental a valorização da cultura e da identidade negra, abordar contribuições históricas, culturais e artísticas do povo negro, resgatando e reconhecendo a sua importância na formação da sociedade brasileira. Isso pode ser feito por meio de atividades que envolvam música, dança, literatura teatro e outras formas de expressão artística; segundo, a produção de conhecimento antirracista, onde se faz necessário estimular a produção e disseminação de conhecimentos que combatam o racismo e desconstruam estereótipos e preconceitos raciais, pode ser feita por meio de pesquisas, estudos acadêmicos publicações, debates e outras formas de troca de saberes; terceiro é a mobilização e ativismo social, é necessário que o Movimento Negro Educador se engaje em ações de mobilização social, buscando conscientizar a população sobre a importância da luta antirracista e promovendo a participação ativa de diversos setores da sociedade na causa; quarto é a formação e empoderamento de lideranças, é um investimento necessário na medida em que capacita pessoas para atuarem como agentes de transformação social e para ocuparem espaços de poder e influência em diferentes setores da sociedade; em quinto, a articulação com outras organizações e movimentos sociais, pois é necessário que se estabeleça parcerias e promover a articulação com outras organizações e movimentos sociais que compartilhem dos mesmos princípios e objetivos, fortalecendo a luta antirracista e ampliando o alcance das ações; sexto é o diálogo com políticas públicas, pois é fundamental que as políticas públicas visem a promoção de igualdade racial e combate ao racismo, pressionando o Estado a adotar medidas efetivas e garantir a implementação de políticas inclusivas e antirracistas. Dessa forma, é possível ampliar o alcance do Movimento Negro Educador para além do âmbito escolar, levando a luta antirracista e a valorização da cultura negra para novos âmbitos da sociedade.

1.1.2 Da consciência racial a consciência negra

Steve Biko, líder negro sul-africano, lutou contra o apartheid e a discriminação racial em seu país, foi um dos principais líderes do Movimento de Consciência Negra, que buscava fortalecer a identidade e autoestima da população negra da África do Sul. Entre algumas contribuições de Steve Biko para o desenvolvimento do Movimento de Consciência Negra, citadas por Mangcu (2011), que conta a trajetória

de Biko, incluem: defesa da autoestima e do orgulho dos negros africanos, ao argumentar que a opressão racial tinha levado muitos negros a se sentirem inferiores aos brancos, era necessário recuperar a autoestima e o orgulho da cultura negra; proclamação do *slogan* “*Black is Beautiful*”, ele popularizou o *slogan* para enfatizar a beleza e o valor da cultura negra; educação, Biko acreditava que a educação era a chave para a emancipação dos negros e incentivou o desenvolvimento de educação para negros africanos; resistência pacífica, Steve Biko preconizou a resistência pacífica ao *apartheid* e a não colaboração com as leis e políticas racistas; igualdade racial, afirmando que os negros africanos deveriam ter os mesmos direitos que os brancos e a discriminação racial deveria ser abolida. Em seus escritos e discursos, Biko defendia a importância de os negros sul africanos assumirem o controle de sua própria luta por emancipação e não dependerem dos movimentos liderados por brancos. O Movimento da Consciência Negra, para Biko, representava uma abordagem mais específica e eficaz para a luta contra a discriminação racial e cultural dos negros, ele argumentava que a identidade e a autoestima dos negros eram fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa.

Molefi Asante (2009), um estudioso e teórico sobre o Afrocentrismo aborda alguns conceitos importantes no que tange a formação da identidade cultural e racial positiva, segundo o autor esses conceitos são inter-relacionados e afetam a percepção que um indivíduo tem de si mesmo e de sua relação com a sociedade. Entre os conceitos estão: autoimagem, autoestima e autodefinição. A autoimagem refere-se à imagem que uma pessoa tem de si mesma, baseada em diversos fatores, como a cultura, a história pessoal, os papéis sociais ocupados, entre outros. Na perspectiva de Asante, uma autoimagem positiva inclui a valorização da cultura afro e a aceitação de sua identidade racial. A autoestima é o valor ou sentimento de autoconfiança, autoestima e autorrespeito que um indivíduo tem por si mesmo. Em termos de raça cultura, Asante argumenta que a autoestima positiva deve ser baseada na valorização da cultura afro-americana e na compreensão da história e identidade racial, combatendo assim a autoestima baixa que muitas pessoas podem sentir em sociedades baseadas em padrões de branqueamento, cultural e racial. A autodefinição é a capacidade do indivíduo de definir a si mesmo, baseado na sua cultura e história pessoal, e não imposições ou expectativas sociais. Para Molefi Asante, o conceito de autodefinição é importante para a formação de uma identidade

positiva dos afro-americanos, pois permite que decidam quem são, sua conexão com sua cultura e sua posição dentro da sociedade.

Esta pesquisa busca se posicionar precisamente nesse processo em constante evolução da construção da identidade, que pode ser executada por meio da educação artística, arte-educação e, ao mesmo tempo, inserindo elementos de fé, comunicação entre outros, como um meio de educar de maneira proporcional à identidade dessa criança. A autoimagem, a autoestima e autodefinição podem estar presentes em qualquer fase da vida, mas assim como evidências científicas demonstram que as conexões entre os neurônios levam um período prolongado para amadurecer plenamente no cérebro das crianças e esse período é oportuno para incentivar a prática de habilidades com maior facilidade e eficácia, bem como para a exploração de novos temas de aprendizado, no contexto do incentivo à construção da identidade racial positiva não seria diferente nesta fase, o processo de aprendizagem ocorre de maneira mais fluida, beneficiando-se das contínuas transformações cerebrais que acontecem no processo de amadurecimento dessa criança. É importante destacar a necessidade do aprofundamento das questões étnico raciais durante a infância, seja em espaços formais ou não de educação. Brinquedos, que têm grande presença no contexto infantil, constituem uma parte vital do mundo lúdico das crianças e frequentemente são os primeiros objetos aos quais as crianças demonstram cuidado e afeição. Os brinquedos presentes no universo das crianças até os anos 1990 revelam um universo branco, estadunidense e binário. Isso historicamente revelou-se decisivo por revelar uma lógica capacitista e criar dificuldades para o reconhecimento da diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade ao atribuir papéis específicos para as brincadeiras de meninos e meninas. Assim sendo, se esses brinquedos não refletem suas características, se as crianças não se reconhecem nas bonecas ou bonecos, por exemplo, sua autoestima, sua autoimagem e autodefinição podem ser prejudicadas desde os primeiros anos de vida, da mesma forma, as primeiras atividades artístico pedagógicas, que são atividades que buscam trabalhar a sensibilidade, a imaginação e reconhecimento de si, devem estar preocupadas com a representação positiva da imagem do negro, pois se refletirmos sobre a história do Brasil, percebemos que ao longo do tempo a sociedade buscou reprimir a voz de pessoas não brancas, seja através da negação da identidade e do desmerecimento da

cultura afro-brasileira, seja por meio de tratamentos discriminatórios que perpetuaram a segregação dessas pessoas em ambientes limitados por barreiras.

É de significativa relevância ter diversidade presente nos ambientes infanto-juvenil de construção de conhecimento, permitindo assim que todas as crianças possam compartilhar vivências com a variedade de características e aceitar distintos tipos físicos. É necessário enxergar a perspectiva sobre a importância da representatividade e do empoderamento para as crianças, pré-adolescentes e adolescentes, direcionando-se especificamente para a construção da autoestima de pessoas pretas, o objetivo é que elas possam se sentir seguras e plenamente integradas ao seu contexto social.

No Brasil, o órgão responsável por produzir informações estatísticas, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), define a raça/cor através da autodeclaração, a autodeclaração pode ser associada ao conceito de autodefinição desenvolvido por Asante (2009). Em entrevistas para concursos públicos ou ingresso em universidades, a pessoa declara a qual raça pertence dentro das seguintes opções: preta, branca, amarela, parda ou indígena. A definição através da autodeclaração gera críticas, na medida em que colabora com a ideologia racista quando facilita a resistência de pretos e pardos na identificação de sua raça/cor. Segundo Nogueira (2007), a autodeclaração de raça é uma construção histórica e social influenciada por diversos fatores, como a autoimagem, o lugar social ocupado pelo indivíduo, os padrões de beleza, a cultura local, dentre outros. É comum, por exemplo, que indivíduos negros de pele clara se autodeclarem pardos, mesmo tendo uma mistura de ancestralidades que incluiu negros brancos. Esse fenômeno pode ser explicado pela pressão social de se identificar de forma mais próxima com o grupo branco dominante no país. A autodeclaração de raça tem sido utilizada como mecanismo de ocultação do racismo institucional no país, esses mecanismos reproduzem o ideário do branqueamento social, em que negros e mestiços deviam renegar a sua origem para ascender na sociedade, adotando o modelo de assimilação cultural dos brancos, dessa forma, criou-se uma cultura que nega as diferenças e o racismo presente na sociedade. Nogueira também apresenta que a autodeclaração de raça contribui para a invisibilização dos indivíduos que não se enquadram nas categorias de branco, pardo ou preto, povos indígenas, por exemplo, não possuem a voz ativa necessária nos debates de questões raciais no país.

Daí, a necessidade da consciência racial, que é uma categoria analítica que se refere à compreensão e à articulação crítica de questões raciais, incluindo a noção de que todos os aspectos da vida social e cultural que são afetados pela raça, a responsável por essa definição é a professora e pesquisadora Ama Mazama (2009). Para ela, a consciência racial envolve a capacidade de reconhecer a presença das desigualdades raciais no mundo ao nosso redor, e de entender como essas desigualdades são produzidas, mantidas e reproduzidas. Também é frequentemente associada à construção identitária das pessoas negras, que se relaciona com o reconhecimento e valorização do pertencimento e história de um grupo racial, assim como com a mobilização política acerca de causas específicas dos seus grupos de afiliação. No entanto, Mazama enfatiza que a consciência racial é um conceito mais amplo que se aplica a todas as pessoas que desejam entender e desafiar relações de poder raciais, seja na sua própria vida, em sua comunidade ou na sociedade em geral. É uma ferramenta para a ação política positiva e pode ser usada para trabalhar mudanças equitativas.

Para Rabaka (2009), a consciência racial envolve três dimensões principais: a percepção crítica das desigualdades raciais, que consiste em reconhecer e questionar a existência das desigualdades raciais na sociedade, compreendendo como elas se manifestam nos diversos âmbitos da vida. Essa primeira dimensão se relaciona diretamente com a consciência histórica, isto é, a compreensão dos impactos da discriminação racial no passado e na atualidade, dessa forma, é fundamental que haja que se adquira uma educação crítica e reflexiva, que possibilite a reflexão sobre a história social e política do país, sobretudo, a história da escravidão, a segregação racial e a importância das lutas sociais e políticas realizadas por movimentos negros; o desenvolvimento de uma sensibilidade para essas desigualdades, que nada mais é que um processo que envolve a conscientização das desigualdades existentes na sociedade e a reflexão sobre o impacto delas, essa sensibilidade deve ser acompanhada de uma ação prática para promover a justiça social, é importante que se reconheça a posição que ocupamos no sistema de opressão e trabalhar para mudá-la caso seja necessário, através de ativismo político, de uma educação crítica e de engajamento em práticas comunitárias. Rabaka destaca que a importância da arte em desenvolver a sensibilidade para as desigualdades sociais e a consciência racial. Ele aponta para a capacidade da arte de proporcionar uma plataforma para a expressão de

experiências e perspectivas diversas, permitindo aos artistas transmitir mensagens e visões que diversas vezes não são ouvidas pela sociedade em geral; e a ação para mudar essas desigualdades que é crucial no combate da opressão, ela pode assumir várias formas, incluindo o ativismo político, o movimento social, a educação crítica, o engajamento em práticas comunitárias e toda e qualquer forma de ação coletiva positiva neste sentido, ao mesmo tempo, analisar criticamente estruturas e instituições sociais que perpetuam a opressão, a fim de desenvolver estratégias eficazes de mudança. Neste aspecto, também é crucial a solidariedade e aliança entre diferentes grupos oprimidos na luta por justiça social, a colaboração entre grupos é fundamental para alcançar mudanças significativas nas estruturas. Dessa forma, a importância da consciência racial se faz ao oferecer um instrumento de análise da sociedade e de autorreflexão para promover uma maior compreensão crítica das relações de poder racial e da opressão e desigualdades associadas à raça.

Amauri Pereira Junior, autor do Livro *Cultura de Consciência Negra*, destaca que a cultura de consciência negra no Brasil teve início nos anos 1970, com o Movimento Negro Unificado (MNU), que buscava a valorização da cultura negra e a luta contra o racismo estrutural no país. Essa valorização de cultura negra foi fundamental para a reivindicação de um conhecimento histórico do papel dos negros na construção do país e para rejeitar a ideia de que a história brasileira teria sido feita apenas pela branquitude. Na década seguinte, vários movimentos e organizações negras surgiram no Brasil, como a União de Negros pela Igualdade (Unegro) e o Grupo de União e Consciência Negra (Gucon), que celebravam a riqueza e expressão da cultura africana e afro-brasileira, a partir daí, várias manifestações culturais foram desenvolvidas, tais como a capoeira, o samba, as religiões de matriz africana – como o candomblé, e a umbanda, o teatro negro, literatura e cinema, além da celebração do Dia da Consciência Negra em 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares.

A cultura da consciência negra é caracterizada por uma luta de direitos, representatividade e espaço, seja na política, no mercado de trabalho ou na sociedade. Para Pereira Júnior, essa cultura é fundamental para a construção de uma narrativa positiva da história negra do Brasil e para a valorização da cultura africana e afro-brasileira em sua plenitude.

1.2 RACISMO E INFÂNCIA

O racismo pode ter um impacto profundo na vida de crianças, tanto no âmbito da saúde mental quanto em seu desenvolvimento social e pedagógico. Desde a primeira infância, as crianças aferem conhecimentos sobre as diferenças das pessoas e podem internalizar mensagens racistas ou preconceituosas vindas de diferentes ambientes, como o familiar, escolar ou midiático. As informações internalizadas podem prejudicar a autoestima, a identidade e a formação dela, a autoimagem, além da interferência nas relações sociais.

Para chegar na compreensão de como o racismo pode impactar a construção da identidade de uma criança, é preciso compreender a construção social da infância. Não há como negar a influência do escravismo nas infâncias das gerações seguintes. O projeto escravista tinha também como alvo o sequestro de crianças na África para trabalhar nos túneis no subsolo das zonas mineiras, por ser mais fácil dominar em caso de revolta e por serem mais fácil disciplinar (OLIVEIRA, 2020). Portela (2011) afirma que a escravidão foi um elemento chave na diferenciação e na construção do modo de viver das infâncias brasileiras, principalmente na infância da criança negra. Nos registros históricos, as primeiras crianças negras foram vistas no período da escravidão, uma análise dos anos 1789 a 1830, por Góes e Florentino (1999), de inventários *post-mortem* de senhores falecidos nas áreas rurais do Rio de Janeiro, identificaram que não existia um mercado ativo de venda de crianças para se tornarem escravizadas, algumas eram vendidas e compradas, porém a venda era mais comum nos anos finais da infância. Os autores também disseram sobre a alta taxa de mortalidade de crianças, segundo os inventários a morte entre pessoas com menos de dez anos de idade correspondia a um terço de todos escravizados.

A educação de crianças negras estava intimamente ligada ao trabalho de pessoas escravizadas, até os doze anos elas eram doutrinadas para se tornarem adultos completos para a servidão no trabalho escravo, doutrinação que era unida a castigos severos e humilhações diárias nas quais os filhos de senhores de pessoas escravizadas as coagiam passar. A dinâmica escravista já era parte da vida de crianças negras desde a idade mais nova. A Lei 2040, mais conhecida como Lei do Ventre Livre, estabeleceu que a criança nascida do ventre de uma mulher escravizada, nascia em “condição de liberdade” Santos (2013). No entanto, a partir

disso, a educação dessas crianças nascidas livres passou a ser uma questão que foi sendo desenvolvida pouco a pouco e acompanhada do processo lento de abolição da escravidão. No primeiro momento, a emancipação dessas crianças nada mais era que uma protelação, na medida em que elas continuavam precisando ser dependentes e, dessa forma, até alcançar uma idade que as permitiam emancipar-se de fato, continuam a sofrer reflexos da escravidão, quiçá a propriamente dita.

O estudo mais aprofundado sobre o processo da Lei do Ventre Livre nos faz compreender sobre a raiz da situação de exclusão educacional às quais pessoas negras foram submetidas. A educação recebida antes ou depois dos 21 anos estava profundamente ligada ao trabalho. Não havia a menor preocupação com uma inserção digna na sociedade, enquanto crianças das elites brancas recebiam educação a partir dos estudos provindos da Europa e que buscavam uma educação “progressista”, com o surgimento das creches populares a ideia disseminada era de que era necessária uma educação moralizadora, para domesticar e integrar, através de um assistencialismo excludente e higienista. Com a abolição da escravatura, a questão da criança negra no Brasil passou a ser uma questão dos problemas de uma criança pobre, que acaba por silenciar o pertencimento racial das crianças como ponto chave para outros problemas.

Rita de Cássia Fazzi (2006), elucida que crianças não são inocentes, passivas e sem capacidade cognitiva de fazer distinções sérias como a mídia no vende, pelo contrário:

[...] a socialização entre pares constitui um espaço e tempo privilegiados em que crenças e noções raciais já aprendidas são experimentadas e testadas pelas crianças. E, nestas interações entre si, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça. (FAZZI, 2006, p. 218).

A escola, na educação infantil¹ é um dos primeiros lugares de perpetuação do racismo na infância, no entanto, não é e não pode ser designado como o único. Fazzi, na mesma obra, aponta uma pesquisa realizada nos Estado Unidos na qual descreve oito maneiras de a criança adquirir atitudes raciais. A primeira seria através da família quando a criança ouve ou é inserida em conversas informais de adultos;

¹ Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica está dividida em Creche oferecida para crianças de até três anos de idade e pré-escola para crianças de quatro a seis anos. Sendo obrigatória a partir dos quatro anos.

comportamentos demonstrados pelo adulto como raiva ou descontentamento de forma sutil ou não; reconhecimento de características físicas atribuídas a alguém ou à criança como positiva ou negativa; brincadeiras entre os adultos; associação de cores às ideias; ilustrações estereotipadas em livros ou desenhos animados; meios de comunicação de massa como televisão e internet e a observação da criança sobre a ocupação de cada pessoa na sociedade de acordo com sua classificação racial (PORTER, 1973 *apud* FAZZI, 2006, p. 89-90). Sendo assim, fica notável que a postura levada no mundo adulto, sobretudo, racista e repleta de preconceitos, é responsável por grande parte da construção da consciência racial na infância, ainda que não se esteja notando ou incluindo a crianças nos diálogos e ações não há como evitar que elas estejam observando ou até mesmo subestimar a capacidade de compreensão do que é exposto.

Na medida em que essas crianças recolhem aquilo que aferiram do mundo adulto, das mídias e do resto do entorno, elas levam todos esses novos conhecimentos para dentro da escola. Na escola, as crianças, despejam todo racismo, preconceito e discriminação que receberam de forma não tão consciente e muitas vezes, de forma mais potente nas últimas décadas, endossada pelos educadores das instituições. Eliane dos Santos Cavalleiro (2006), através de uma pesquisa a fim de compreender os processos de socialização no que se refere às relações étnico-raciais no âmbito da pré-escola, realizou uma pesquisa de campo que continha a observação do cotidiano escolar e através dessa observação coletou dados necessários para compreendermos como a escola pode ter um papel potente na disseminação do racismo e no desenvolvimento do ideal imaginário de uma criança negra. Em um dos diálogos observados em sala, obteve-se a seguinte fala:

Na sala de aula, a professora diz a Marisa (negra): “Você precisa falar para a sua mãe prender o seu cabelo. Olha só que coisa armada!” Fala isso em tom alto, que pode ser ouvido por todas as crianças. Depois disfarça, alterando o tom da voz, talvez por se lembrar da minha presença: “Senão você pode pegar piolho, na escola tem muito! (CAVALLEIRO, 2006, p. 64).

Produzir um saber estético-corpóreo, como lembra Nilma Lino Gomes (2017), torna-se central para o combate destas formas de racismo, especialmente para meninas negras. É comum que se ouça esse tipo de frase em salas de educação infantil quando o assunto são piolhos, no entanto, é comum também que se perceba que problema não é sobre cabelos soltos, na medida em que somente os cabelos

crespos são chamados atenção para não permanecerem soltos no ambiente escolar. Assim, esse saber não visa apenas produzir consciência racial entre os estudantes, mas também, a consciência racial entre os professores e os funcionários dos ambientes de educação formal e não-formal. Ainda que a abordagem neste capítulo seja sobre infância, é importante abrir um parêntese sobre como o cabelo está intimamente ligado ao racismo. O cabelo afro natural pode ser objeto de ridicularização e discriminação em muitas partes do mundo, isso se deve em parte às representações negativas e estereotipadas do cabelo crespo ou enrolado. Optar por usar seu cabelo natural é estar diante constantemente de assédio e de ser submetido a padrões de beleza eurocêntricos que desencorajam a abraçar sua beleza natural. Em seu ensaio “Alisando o Cabelo”, bell hooks faz uma distinção importante sobre o racismo e sexismo que afetam meninos e meninas negras em relação aos seus cabelos. Ela argumenta que as meninas negras, em particular, sentem uma pressão maior para se ajustar a padrões de beleza eurocêntricos e a alisar seus cabelos. Ela descreve como muitas dessas meninas são submetidas a tratamentos químicos dolorosos, como relaxantes e alisadores, para transformar seus cabelos crespos em cabelos lisos, e muitas vezes aprendem a odiar seus cabelos naturais e elogiar cabelos lisos. Por outro lado, hooks, observa que os meninos negros enfrentam essa pressão de uma forma diferente, sendo induzidos a manterem o cabelo curto e “profissional”. Os meninos são tratados como criminosos ou desleixados quando têm cabelos compridos ou naturais, são por diversas vezes forçados a submeter cortes de cabelo específicos que sejam considerados socialmente aceitáveis ou profissionais. hooks argumenta que essa distinção de gênero na pressão para se adequar a padrões eurocentrismo de beleza destaca a importância de uma abordagem feminista interseccional no combate ao racismo e sexismo. Ela desenvolve que reconhecer as dinâmicas específicas que afetam meninos e meninas negras é crucial para garantir que as experiências de todas as pessoas negras sejam ouvidas e valorizadas.

Tendo em vista essa análise, podemos concluir que a escola e os ambientes não formais de educação são locais pujantes na dissipação do racismo, quando não se encontra nos profissionais educadores das instituições um preparo para lidar com as pluralidades de crianças, de ambos os gêneros, e de origens ou até mesmo um comprometimento com as políticas de diversidade.

1.2.1 Construção da autoestima da criança negra

A autoestima é a percepção que uma pessoa tem de si mesma e de sua autovalorização, sendo assim, é compreensível que o racismo é um elemento chave na forma da construção da autoestima de crianças negras. É importante que os personagens em volta da criança estejam atentos, conscientes e ativos na construção dessa criança, valorizando a beleza negra, promovendo consciência cultural, estimulando a autoafirmação e desafiando estereótipos.

A falta de exemplos positivos na vida familiar, na literatura escolar e no entorno, é o que desintegra a identidade da criança negra, isso resulta frequentemente em indivíduos adultos que rejeitam completamente suas raízes étnicas e sofrem desvantagens em suas vidas diariamente. Se uma pessoa, tem em sua memória, as lembranças positivas do seu povo, é comum que sinta que pertence a esse grupo étnico e isso reafirme sua identidade racial. O oposto pode acontecer se pessoa lembrar de coisas negativas sobre seu povo (DISTANTE, 1998, p. 84) e, por isso, enfatizar o lado cultural e histórico dos negros, incluindo histórias de luta e exemplos de personagens negros ilustres e diversos, pode ajudar no desenvolvimento da construção da autoestima negra, quando os esforços são para a internalização de um lado negativo da história do seu povo, (MUSZKAT, 1986, p. 27) aponta que a internalização desse passado causa uma fragmentação negativa na identidade da criança negra ao tentar “reconhecer-se no passado e imaginar-se no futuro”.

No artigo “Memória e Identidade” de Camelo Distante (1998), o autor trata a relação entre memória e identidade como uma interligação no processo de formação de indivíduos e coletividades. Ele define a identidade de um indivíduo como a consciência de que sua forma sua agir, expressar-se e viver pode ser semelhante ou mesmo identificar com a forma de um determinado povo, comunidade ou tribo, o processo de construção da identidade consiste em juntar os fragmentos e as reminiscências. O autor destaca que a memória é vista como um elemento fundamental para a construção da identidade, pois é dessa forma que as experiências e vivências podem ser registradas e guardadas ao longo do tempo. As memórias, são constantemente revisitadas e interpretadas, fazendo com que a identidade também se modifique ao longo do tempo. Além disso, Distante (1998), aborda a importância da memória coletiva na formação da identidade de uma

comunidade ou nação, é destacado também que a história, as tradições e as lembranças de um povo são elementos fundamentais para a construção de uma identidade nacional ou cultural. Nesse sentido, a memória coletiva é responsável por dar sentido ao presente e orientar o futuro, pois é a partir do conhecimento das experiências passadas que se pode compreender melhor o presente e projetar o futuro. Uma criança é extremamente potente na demonstração das emoções e o autor também pontua a importância da relação entre memória e a emocionalidade, que compreende que as emoções desempenham um papel fundamental na formação da memória, pois as experiências emocionais têm maior probabilidade de serem gravadas na memória a longo prazo. Isso significa que as memórias associadas a emoções fortes e intensas podem ter impacto significativo na formação da identidade, conseqüentemente na construção da autoestima. Muszkat (1986), analisa o conceito de identidade como algo que pode ser construído socialmente, mas também pode ser influenciado geneticamente, a autora disserta que a identidade não é algo fixo e imutável, mas sim um processo dinâmico que pode ser influenciado por diversos fatores como a cultura, a religião, a linguagem e a história. Esse processo dinâmico na construção da identidade é exatamente o lugar em que esta pesquisa se propõe estar, através da arte-educação, mas ao mesmo tempo, inserindo aspectos de religião, linguagem e outros, como forma de educar na mesma medida em que se constrói a identidade desta criança.

1.2.2 A Lei 10.639/2003, o letramento racial e a conquista de novos comportamentos

Como já citado aqui, a escola é um dos espaços de maior relevância na infância, sobretudo, na construção da identidade da criança. A Lei 10.639/2003, foi promulgada no contexto de crescente conscientização e reivindicação dos movimentos sociais, especialmente os movimentos negros, por maior reconhecimento e inclusão da diversidade cultural e histórica no sistema educacional brasileiro. A lei tem origem nas lutas do movimento negro brasileiro, que reivindicava o reconhecimento da contribuição dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira. A partir da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001, o governo brasileiro se comprometeu a implementar políticas de

promoção da igualdade racial, incluindo a inclusão de conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Assim, a Lei 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história de cultura afro-brasileira e africana nas redes de ensino fundamental e médio do país. A lei também estabeleceu que o Ministério da Educação deve fornecer orientações e apoio técnico para a implementação da lei nas escolas. Particularmente, considero a lei um acerto e um marco importante contra a perpetuação do racismo no Brasil, uma vez que reconhece a importância da valorização da cultura afro para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, no entanto, a lei ainda enfrenta desafios, como a falta de formação adequada para os professores e a resistência de alguns setores da sociedade à inclusão do tema nas escolas.

Segundo Véra Sousa Lopes (2005) A educação escolar, a formal e de caráter obrigatório, previstas nas leis vigentes deve: a) ser um processo de desenvolvimento contínuo e em constante evolução para o indivíduo, reconhecendo-se como um modelo educacional aberto, capaz de se adaptar às transformações de sociedade e, conseqüentemente, refletindo em mudanças na escola, como um microsistema; b) o conhecimento deve ser obtido por meio de um processo de aproximações e construções sucessivas, a partir da interação constante entre os indivíduos, em relação ao objeto de aprendizagem, por meio de um contínuo intercâmbio de conhecimentos e ampliação das perspectivas. Isso significa que o conhecimento não deve ser algo fixo ou completo, mas sim um processo contínuo ao longo da vida, onde a educação escolar é apenas parte, oferecendo diversas oportunidades para aprendizagens que se expandem e se complementam, tendo como base a realidade e o diálogo como principal estratégia para apoiar essas aprendizagens; c) é importante garantir que os educadores se libertem do papel tradicional de meros transmissores de conhecimento e adotem uma nova postura como facilitadores do processo de construção de conhecimento, em parceria com seus alunos e toda comunidade. Isso se manifesta por meio de uma colaboração mútua entre professor e aluno, visando o desenvolvimento coletivo do saber; d) compreender e posicionar o estudante como o foco central do processo educacional, tornando-o verdadeiramente um sujeito ativo na construção e produção do conhecimento. O aluno, com o auxílio do professor, traz novos conhecimentos para complementar os que já possui, invalidando a concepção de que o aluno aprende apenas porque o professor ensina. A autora disserta que considerando o atual modelo educacional

proposto a nível nacional, essa abordagem pedagógica enfatiza a problematização como um elemento primordial para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Essa abordagem é fundamental para a construção efetiva do conhecimento escolar, por meio da análise crítica das relações entre passado/presente e presente/futuro, juntamente com as expectativas futuras. Além disso, utilizando a criatividade, é possível antecipar alternativas e soluções para problemas existentes, como racismo, preconceito e discriminação social, que são realidades presentes em nosso meio.

Demétrio Magnoli (2009), um sociólogo e analista político brasileiro, conhecido por ideias conservadoras e contrárias à política de cotas e ações afirmativas, argumenta que a Lei 10.639/2003 é uma imposição ideológica que não contribui para a melhoria da educação no país. Sua “análise” é totalmente desprovida de qualquer investigação empírica pois os estudos e dossiês, amplamente divulgados pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e por diferentes entidades do Movimento Negro, apontam que as pessoas alvo da lei 10.639/03 tanto brancas como negras tiveram uma mudança significativa na forma de compreender o mundo e combater violências e desigualdades provocada por essa política. Ele disserta que a Lei representa um retrocesso, ao impor uma visão dogmática da história e da cultura afro-brasileira, que não permite a livre reflexão e o debate crítico nas salas de aula. É importante recordar que Demétrio Magnoli foi durante longo período escritor de livro didático. Esse argumento que apresenta demonstra que os seus materiais estavam totalmente descolados da luta histórica do Movimento Negro contra o racismo e de criação de outras representações sobre o Negro e a África. Magnoli também aponta que a Lei cria um clima de hostilidade, sem nenhum momento demonstrar provas, na sociedade, ao reforçar a ideia de conflito racial e ao polarizar as relações entre os diferentes grupos étnicos. A frágil ideia deste autor omite vários dados do conflito racial de nossa sociedade que esse ideólogo silencia como violência policial, desigualdade de renda, acesso a direitos sociais. Magnoli (2009) defende uma educação que promova a inclusão social sem cair no antagonismo racial e critica a Lei por considerá-la uma iniciativa que privilegia um grupo em detrimento de outros. As ideias de Magnoli, que teve grande cobertura da mídia corporativa na última década, reafirmam o discurso ideológico da democracia racial que oblitera a violência racista inscrita no ambiente escolar e nos materiais didáticos. Esses novos

ideólogos da democracia racial demonstram que a tomada de consciência racial envolve o enfrentamento a uma elite intelectual ferrenha em manter os seus privilégios e dissimular a violência como constituinte de nossa história.

Outro autor que disserta sobre a Lei é Kabengele Munanga (2011), ele argumenta que a lei é fundamental para promover a valorização da cultura e história dos povos afrodescendentes, destaca que a Lei é importante para ampliar a visão de mundo dos estudantes e para promover uma educação mais plural e inclusiva, consequentemente colaborar na construção da identidade e da autoestima das crianças, sendo aplicada de forma a valorizar positivamente a memória da cultura. Para Munanga, a Lei 10.639/2003 é um importante instrumento para promover igualdade racial e para desconstruir a ideologia do branqueamento que ainda domina a sociedade brasileira, além de promover uma educação mais plural e inclusiva. O autor também foi responsável pela organização do livro *Superando o racismo na escola* (MUNANGA, 2011), que se fez com apoio do Ministério da Educação e no contexto da Lei.10.639/2003, marco importante no que tange os avanços do processo de formação dos educadores na implementação e continuidade da Lei.

Embora existam opiniões divergentes sobre a implementação da Lei, é notável o impacto significativo dela na educação brasileira, nas instituições e na sociedade em geral. Contudo, um dado apresentado por diferentes instituições é que a lei promove uma educação mais inclusiva e oficializa o combate ao racismo nos ambientes educacionais. Antes da implementação da lei, a educação brasileira estava centrada na visão eurocêntrica, que valorizava principalmente a cultura e história europeia, deixando de lado outras culturas e histórias, principalmente a africana e afro-brasileira. Após a Lei, foi necessário que as instituições educacionais adaptassem e descolonizassem seus currículos e metodologias de ensino para incluir a história e cultura afro-brasileira. As instituições também tiveram que promover a formação de professores para lidar com a temática, a fim de proporcionar um ensino de qualidade aos estudantes, no entanto, ainda há muito o que evoluir neste tópico, uma vez que com frequência a história da cultura afro-brasileira é tratada de forma superficial e isolada, sem uma conexão mais ampla com a história do Brasil da Américas. Muitos professores alegam ainda não se sentir capacitados ou sem a sensibilidade necessária para trabalhar o tema de forma adequada e engajada. Com a Lei 10.639/2003, foi permitido aos alunos uma

compreensão mais ampla da sociedade brasileira, bem como uma oportunidade de conhecer outras culturas e tradições, mas além de impactar os estudantes. A lei teve impacto na sociedade em geral, permitindo uma maior compreensão e aceitação da diversidade cultural brasileira e dessa forma foi possível que a população pudesse começar a compreender a importância da cultura afro-brasileira na construção da história do país, bem como a luta contra o racismo e a discriminação.

O letramento racial, que envolve a capacidade de reconhecer e questionar o racismo e a discriminação racial em suas diversas formas, ou seja, é a capacidade de analisar o racismo e a discriminação de diferentes perspectivas, de forma a fomentar uma discussão mais ampla e profunda sobre essas questões. Uma nação com sujeitos que se fazem entendidos do letramento racial, é uma nação mais justa, uma vez que há capacidade nestes sujeitos de reconhecer e combater o racismo em todas suas formas, seja no âmbito pessoal ou institucional. Na infância precisa ser classificado tão importante quanto em qualquer outra fase da vida, crianças não podem mais ser vistas como seres incapazes de compreender a realidade na qual estamos inseridos, a construção de estratégias educacionais, sejam elas de Políticas Públicas, e aqui no foco da pesquisa, Políticas Públicas Culturais, ou em relação às rotinas vivenciadas nos espaços da Educação Infantil precisa levar em conta os elementos das posições ocupadas por crianças negras ao longo da história (SANTOS; SODRÉ, 2018) e também levar em conta que da mesma maneira que o espaço da Educação Infantil pode ser potente para disseminar o racismo ele também pode e deve ser potente na prática antirracista. É necessário ter esclarecido que a prática vai muito além de ensinar crianças sobre a diversidade racial e os diferentes tipos de povos, o antirracismo implica em tomar atitudes concretas que visem o combate ao racismo estrutural que permeia nossa sociedade. Lembrando a famosa ideia de Nelson Mandela, ninguém nasce racista. Nós nos tornamos racista. Se aprendemos isso, podemos aprender um tipo de educação que afirme a diversidade. É importante que os educadores, pais e adultos que permeiam algumas infâncias busquem conhecer a história dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira, que incentivem a leitura de livros plurais e a realização de atividades que valorizem as culturas em geral. Para além disso, é necessário estimular a construção de uma identidade positiva da criança pertencente a uma etnia ou grupo marginalizado, respeitando a singularidade de cada um e estimulando o convívio entre as diferentes culturas.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS CULTURAIS E A PRODUÇÃO ANTIRRASCISTA NA INFÂNCIA

2.1 POLÍTICAS CULTURAIS NO BRASIL

A história das Políticas Culturais no Brasil é marcada por diferentes fases, refletindo as mudanças sociais, políticas e econômicas ao longo do tempo. Aqui vamos apresentar um panorama das principais fases das políticas culturais brasileiras. Durante o período colonial e imperial, aborda Fausto (1995), as políticas culturais eram fortemente influenciadas pela administração portuguesa e, posteriormente, pela monarquia brasileira, a cultura era promovida principalmente através de instituições religiosas e eventos reais, com pouca estrutura formal para a cultura.

O conceito de Políticas Culturais em todo o mundo é um objeto de análise recente. O campo da cultura em geral como um campo institucionalizado é recente, apenas em 1959, com a criação do Ministério de Assuntos Culturais da França que outros países tomaram as ações como referência para se iniciar a institucionalização do campo da cultura, o que é considerado um marco (CALABRE, 2007). No Brasil, o vínculo entre a Cultura e o Estado possui uma longa história, (BARBALHO, 2005) disserta que no ano de 1976 o MEC e a Unesco foram os responsáveis pela elaboração de um encontro focado em resolver os problemas da cultura que resultou em alguns textos focados na discussão, no entanto, a Unesco manteve a preocupação com a questão da política cultural e promoveu a década de 1988 a 1997 como a “Década mundial do desenvolvimento cultural.” A Unesco em conjunto com as Nações Unidas, no ano de 1992, idealizou a “Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento”. Com a formulação de um relatório final de trabalho proposto pela Comissão, foi possível realizar uma quantidade significativa de ideias que buscavam ser capazes de corroborar com as reformas que a cultura passou no decorrer do século. A elaboração do relatório foi primordial para a criação da “Conferência Mundial de Políticas Culturais” que a Unesco foi capaz de organizar em 1998, em Estocolmo (BARBALHO, 2005, p. 34)

Pregressamente ao conceito de Políticas Culturais, durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), as primeiras Políticas Públicas foram efetivadas no país e nesse processo algumas diligências foram essenciais no que tange a institucionalidade do setor cultural, como por exemplo a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) no ano de 1937, do Instituto

Nacional de Cinema Educativo (INCE) e do Instituto Nacional do Livro (INL), com o intuito de proteger o patrimônio histórico e cultural.

No ano de 1938, no mês de julho, foi criado o primeiro Conselho Nacional de Cultura, composto por sete membros (CALABRE, 2007). No ano de 1953 o Ministério da Educação e Saúde foi dividido em dois, tornando-se Ministério da Saúde (MS), Ministério da Educação e Cultura (MEC), que era o responsável pelo Conselho Nacional de Cultura. Entre 1945 e 1964 a área da cultura se desenvolveu fortemente no campo da iniciativa privada, então, cabe ressaltar que nessa fase o Estado não viabilizou ações significantes no campo da cultura, no entanto, forneceu subvenções de forma descontinuada para instituições privadas como por exemplo, o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, o Museu de Arte de São Paulo e a Fundação Bienal que foram declaradas instituições de utilidade pública. Jânio Quadros em 1961 era quem assumia a presidência do Brasil e decidiu recriar o Conselho Nacional de Cultura passando a subordinação à presidência da república com composição por comissões das áreas artísticas e órgãos do governo. Porém, já ano seguinte, com as mudanças repentinas que ocorriam no país, o Conselho voltou a ser de responsabilidade do MEC com as mesmas atribuições.

Até o final da década de 1970 houve uma série de modificações, criações e regressões no que abrange Políticas da Cultura. Nessa época, o até então Departamento de Assuntos Culturais deixou de ser departamento e passou a ser Secretaria de Assuntos Culturais, que tinha primordialmente em seu desempenho o desenvolvimento de duas linhas, uma patrimonial e a outra de produção geral e consumo de cultura. A partir daí, cada vez mais a atribuição da Secretaria dentro do MEC ganhava fortalecimento e consolidação, até que passou a ser chamada de Secretaria de Cultura quando em 1981 Aloísio Magalhães assumiu a direção. A datar deste ano, a Secretaria de Cultura passou a ser dividida em duas subsecretarias, a primeira de Assuntos Culturais, que estava ligada a Fundação Nacional de Artes (Funarte), criada em 1975 e a segunda ligada ao Instituto do Patrimônio Histórico e Nacional (Iphan) e a Fundação Memória. (CALABRE, 2007). A questão racial pouco aparecia neste debate. Durante a ditadura militar, as políticas culturais foram caracterizadas por um controle rígido e censura. Entretanto, a criação da (Funarte) corroborou com o objetivo de promover e apoiar as artes.

No ano de 1985, através do governo do ex-presidente José Sarney, foi realizada a criação do Ministério da Cultura. Lia Calabre, em seu artigo “Políticas

Culturais no Brasil: balanços e perspectivas” (2007), apresentando no Terceiro Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (III ENECULT), discorre que no início do Ministério houve muitos problemas, que tanto envolviam administração quanto recursos financeiros. Do que se cabe para a administração de um ministério, faltava muito para alcançar uma zona estável, não havia pessoas o suficiente para lidar com a manutenção dos programas em funcionamento, com os fundos financeiros, com organização do espaço físico e adequação da estrutura, além de uma constante mudança de chefia da pasta que prejudicava o andamento da gestão.

Como consequência dos esforços para incentivar a produção no âmbito artístico-cultural, foi decretada a Lei 7.505, de 02 de junho de 1986, mais conhecida como Lei Sarney, Lei que foi a primeira de incentivos fiscais para a cultura. Essa lei tinha como objetivo resolver os problemas citados aqui anteriormente, mas devido à grande parte do orçamento ficar vinculado à administração do Ministério e aos órgãos vinculados, a cultura não foi capaz de criar um fundo que resistisse aos cortes de orçamento. Com a redemocratização e a nova Constituição de 1988, houve um fortalecimento das políticas culturais, a Constituição reconheceu a cultura como um direito fundamental e criou a Secretaria da Cultura, que mais tarde se tornaria o Ministério da Cultura (MinC) em 2003, abaixo detalharemos mais esse processo.

Um dos marcos do governo de Fernando Collor, em 1990, foi a extinção do Ministério da Cultura junto de seus órgãos, eram eles, Fundação Nacional de Artes Cênicas (Fundacen), Fundação do Cinema Brasileiro, Embrafilme, Fundação Nacional Pró-Leitura, Conselho Federal de Cultura e o Conselho Consultivo do SPHAN. A Fundação Pró-Memória e o SPHAN passaram a ser o Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural e a Funarte passou a ser o Instituto Brasileiro de Arte e Cultura (IBAC) (CALABRE, 2007). Os problemas do Ministério da Cultura foram se agravando até se tornar improcedente, funcionários foram dispensados e projetos e programas interrompidos e a Lei Sarney acabou por ser revogada. Calabre aponta que entre março de 1990 e dezembro de 1991 não houve investimentos na cultura por parte do governo federal e as atividades culturais passaram a ser mantidas pelos estados e municípios, levando em consideração que a Constituição de 1988 propiciou mais autonomia aos municípios, concedendo-os novas responsabilidades e esse cenário político fez com que se ampliasse as ações dos governos locais no

que tange às atividades culturais. Em dezembro de 1991, mais especificamente em 23 de dezembro, a Lei 8.313 foi decretada, lei essa que instaurou o Programa Nacional de Apoio à Cultura. Sendo um aperfeiçoamento da Lei Sarney, essa nova lei ficou conhecida como a Lei Rouanet, que aos poucos foi ganhando novos investimentos financeiros através da renúncia fiscal e através disso empenhou-se para se consolidar.

No governo de Itamar Franco, em 1992, recria-se o Ministério da Cultura. E no ano seguinte é criada uma lei de incentivo específica para o ramo do audiovisual com enfoque na área do cinema e partir disso se principiava uma nova configuração política, onde o Ministério tinha menor poder de interferência e as leis do mercado se sobressaiam. Durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, na gestão do Ministro Francisco Weffort, foi quando essa nova forma de decisão para onde ou não direcionar os recursos públicos incentivados, passou a ser responsabilidade da iniciativa privada através da lei de incentivo. Dessa forma, a Lei Rouanet acabou por se estabelecer para as empresas patrocinadoras como uma ferramenta significativa de marketing cultural. No entanto, com o passar do tempo, a ideia inicial de obter das empresas privadas subsídio na área da cultura foi alterada, na gestão de Weffort a política cultural era a seguinte: o recurso financeiro que era investido pela iniciativa privada e gerava o marketing, passa a ser todo composto com dinheiro público que seria pago de impostos. A consequência disso é a aplicação de recursos que eram públicos a partir da lógica do investidor do setor privado (CALABRE, 2007).

Essa forma de Política Cultural possui algumas problemáticas, como o público que mais consegue patrocínio, que é uma minoria composta por produtores e artistas renomados. Além disso, os patrocínios se concentram nas capitais da região sudeste, uma vez que as outras regiões entregam pouco retorno no marketing, mas dessa forma é desencadeado um investimento desequilibrado e injusto no campo artístico-cultural até mesmo dentro das capitais que mais recebem patrocínios. O governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula) e do Ministro Gilberto Gil foram os responsáveis na continuidade desta forma de Política Cultural instaurada por Weffort.

O período entre 2000 e 2016 foi marcado pela consolidação das políticas culturais, com a criação do Sistema Nacional de Cultura (SNC) em 2010 e o fortalecimento da Lei Rouanet. No entanto, também houve críticas sobre a efetividade e a gestão dessas políticas. No governo de Lula, uma série de mudanças

ocorreram na organização e nos conceitos adotados pelo Ministério da Cultura. Aqui, as secretarias passaram a ter uma nova organização e se fixaram na seguinte configuração: Articulação Institucional; Políticas Culturais; Programas e Projetos Culturais (que mudou de nome algumas vezes); Identidade e Diversidade Cultural; Fomento e Incentivo Culturais (que cuida da Lei de Incentivo), sendo mantida a de Audiovisual. A reformulação ministerial foi aprovada em 12 de agosto de 2003, através do Decreto n. 4.805 (CALABRE, 2014, p.143). Houve avanços na captação dos recursos do âmbito privado e implementações de novos projetos e programas, mas além disso, a ONG Contas Abertas, através de dados coletados, que Lula ao receber o governo de Weffort contava apenas com 0,14% do orçamento nacional para a pasta do setor, a apesar de não conseguir ascender os recursos da cultura para 1% do PIB, conseguiu triplicar o orçamento recebido, entre 2003 e 2008 para 142%.

A Política Cultural no governo Lula foi marcada por uma série de mudanças importantes, uma delas foi o conceito do termo “cultura”, no qual deixa de ser um termo somente das belas artes e passa a abarcar como cultura as culturas afro-brasileiras e indígenas, a cultura popular, da periferia e de gênero, a partir de pressão dos movimentos sociais para a ampliação do conceito. É importante ressaltar que até o presente governo aqui falado, as culturas indígenas não faziam parte das metas de políticas do Ministério da Cultura (Rubim, 2011). É importante chamar atenção para este tópico, na medida em que o presente busca refletir e analisar quais projetos antirracistas, sobretudo, de cultura afro-brasileira estão em voga.

A era Lula, que tinha como Gilberto Gil Ministro da Cultura em um primeiro momento e depois teve Jucá Ferreira, possui excelente aprovação, embora também tenha cometido erros. Após a saída de Lula da Silva, foi a vez de Dilma Rousseff assumir a presidência do país, no mesmo partido do presidente anterior, e isso fez com que se ponderasse a sequência do projeto disposto em 2002 (RUBIM, 2010), porém, o que se pode notar foi uma significativa diminuição de investimentos no setor da cultura. Calabre (2015), aponta que a gestão de Ana de Holanda, primeiro nome escolhido por Dilma Rousseff para ocupar o cargo de ministra, não foi muito aceita, sobretudo por posicionamentos da ministra que não visavam a participação social e sim uma receptividade ao mercado. A não receptividade de sua gestão

ocasionou uma gama de protestos fazendo com que a até então Presidente a substituísse pela senadora Marta Suplicy, no ano de 2012.

A gestão de Marta Suplicy conteve altos e baixos, ao mesmo tempo que conseguiu aprovar importantes pendências da pasta, como a Lei Cultura Viva², não conseguiu fazer com que a Lei se desenvolvesse bem na gestão, além de um declínio da Funarte que gerou uma insatisfação justa por parte de artistas e trabalhadores das artes (RUBIM, 2010). O balanço do Ministério da Cultura no fim de 2014 demonstrava um retrocesso da pasta. Mesmo assim, não há como deixar de destacar que o governo PT teve uma importante responsabilidade nos avanços do setor da cultura no país, empenhou-se para a consolidação de políticas públicas culturais e o fortalecimento das instituições culturais. Apesar das crises e burocracias, foi uma gestão que claramente buscou democracia cultural e inclusão social através das políticas públicas culturais (CERQUEIRA, 2018).

Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2023), a governança das Políticas Culturais no Brasil passou por mudanças significativas, refletindo a orientação política e as prioridades da administração. Em 2019, logo no início do governo Bolsonaro, Lima (2020) disserta que o Ministério da Cultura foi incorporado ao Ministério da Cidadania, reduzindo sua autonomia e status e essa reestruturação levou à criação da Secretaria Especial de Cultura dentro do Ministério da Cidadania. Essa mudança foi vista como uma forma de diminuir a relevância das políticas culturais dentro do governo. A gestão de Bolsonaro foi marcada por cortes de recursos destinados à cultura (OLIVEIRA, 2021). O orçamento para a área foi reduzido, e a Lei Rouanet, principal mecanismo de incentivo fiscal à cultura, sofreu alterações que dificultaram a aprovação de projetos e reduziram o volume de recursos disponíveis. A administração de Bolsonaro promoveu uma agenda cultural conservadora, com uma ênfase em valores tradicionais e uma crítica a determinados aspectos da produção cultural que não alinhavam com essa visão, afirma Silva (2022) e esse enfoque gerou tensões com setores da cultura que defendem maior diversidade e liberdade de expressão. O governo enfrentou diversas polêmicas e conflitos relacionados à cultura, e a gestão cultural foi marcada por uma série de

² Esta Lei institui a Política Nacional de Cultura Viva, em conformidade com o [caput do art. 215 da Constituição Federal](#), tendo como base a parceria da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com a sociedade civil no campo da cultura, com o objetivo de ampliar o acesso da população brasileira às condições de exercício dos direitos culturais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13018.htm acesso em: 10-12-03/23

episódios controversos, como a censura a exposições e eventos culturais e declarações públicas de membros do governo criticando obras e artistas. Essas ações geraram uma ampla discussão sobre a liberdade artística e o papel do Estado na cultura.

Apesar dos cortes e da redução de recursos, Pereira (2023), expõe que o governo lançou algumas iniciativas, como o "Brasil 2022 – Ano do Brasil na Cultura", que tinha como objetivo promover eventos culturais para celebrar os 200 anos da Independência do Brasil. Essas iniciativas foram muitas vezes criticadas por não compensarem a redução geral de recursos. No geral, houve uma mobilização significativa de setores culturais em defesa da cultura e do financiamento público para a área. Artistas, produtores e entidades culturais promoveram campanhas e protestos para resistir às políticas do governo e defender a importância da cultura para a sociedade e o governo foi caracterizado por uma reestruturação institucional, cortes orçamentários, uma agenda conservadora e uma série de conflitos com o setor cultural, em que, essas mudanças refletiram as prioridades e visões da administração, resultando em um cenário cultural instável e controverso.

Nos últimos anos, as políticas culturais enfrentaram desafios significativos devido a crises econômicas e mudanças na administração federal. A gestão da cultura passou por cortes orçamentários e alterações nas políticas de incentivo, gerando debates sobre o papel do Estado na promoção da cultura. Em resumo, a trajetória das políticas culturais no Brasil reflete um processo de crescente formalização e estruturação, intercalado por períodos de controle e censura. O desenvolvimento contínuo dessas políticas é essencial para garantir a diversidade cultural e o acesso universal à cultura no País.

2.1.1 Políticas de Ações Afirmativas no Brasil: contexto histórico e desenvolvimento

O processo histórico e a implementação das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil representam um esforço contínuo para enfrentar desigualdades históricas e promover a inclusão social. Desde suas primeiras manifestações até as formas mais contemporâneas, essas políticas têm sido um reflexo das mudanças sociais e das demandas por justiça e igualdade. O conceito de ações afirmativas começou a ganhar atenção no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, inspirado por movimentos

sociais e debates sobre a necessidade de políticas públicas que visassem reparar injustiças históricas e promover a equidade. Um marco significativo foi a Constituição Federal de 1988, que, embora não estabelecesse diretamente ações afirmativas, consolidou a base legal para a implementação de políticas que visam a igualdade e a não discriminação (BRASIL, 1988).

Heringer (2014) discute que as ações afirmativas no Brasil implicam reconhecer uma trajetória de sucesso, que se trata de analisar uma política originada a partir da pressão de grupos historicamente marginalizados, que, uma vez implementada, tem se expandido e se fortalecido progressivamente ao longo dos anos. No entanto, é crucial notar que o processo político que resultou na criação dessas políticas não foi um percurso tranquilo e isento de conflitos. Pelo contrário, foi um caminho repleto de desafios, marcado por disputas entre diversos atores e pela construção de consensos que exigiu intensas negociações.

A implementação das políticas de ações afirmativas no Brasil tomou forma a partir dos anos 2000, com a criação de programas específicos voltados para diferentes grupos historicamente marginalizados. Os envolvidos no processo preparatório para a Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, certamente recordam os intensos debates que sustentaram a elaboração do documento brasileiro apresentado na conferência, afirmam Silva e Pereira (2013). Como dos numerosos eventos realizados em todo o país com o objetivo de aumentar a visibilidade dessa discussão e de expandir o apoio a diferentes setores da sociedade brasileira, ultrapassando os movimentos negro, antirracista e indígena, em prol da causa das ações afirmativas. Uma outra característica relevante desse período, no início dos anos 2000, foi o aumento da disponibilidade de dados e indicadores sociais que evidenciavam a extensão das desigualdades raciais no Brasil. Em diversos aspectos sociais e econômicos. Estudos importantes permitiram à sociedade brasileira uma compreensão mais detalhada da magnitude dessas desigualdades, ampliando assim as possibilidades de conceber políticas alternativas voltadas para a redução dessas disparidades e a ampliação das oportunidades (HENRIQUE, 2001; PAIXÃO *et al.*, 2012).

O sistema de cotas para estudantes de instituições de ensino superior é um exemplo proeminente dessas políticas. Em 2012, a Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012) foi aprovada, estabelecendo a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência nas universidades

federais (BRASIL, 2012). A introdução dessa lei foi um ponto de inflexão importante, consolidando a ideia de que ações afirmativas são necessárias para corrigir desigualdades e promover a inclusão social. Estudos como os de Santos (2013) e Silva (2015) analisam o impacto dessas políticas no acesso à educação superior e destacam melhorias na diversidade estudantil, mas também reconhecem os desafios relacionados à implementação e às resistências enfrentadas.

No artigo “Um Balanço de 10 anos de Políticas Afirmativas no Brasil”, Rosana Heringer apresenta, através de dados, que houve um aumento significativo no acesso ao ensino superior por parte de estudantes pretos e pardos entre os anos de 2001 e 2011. A autora expõe um crescimento de 10,2% para 35,8% na taxa de matrícula, ou seja, mais de três vezes em 2011 em relação a 2001. Além disso, observou-se uma diminuição na proporção de estudantes pretos e pardos de 18 a 24 anos matriculados no ensino fundamental durante o mesmo período, o que foi considerado um desenvolvimento positivo, no entanto, também foi percebida uma alta concentração dessa faixa etária frequentando o ensino médio regular. Ainda que tenha ocorrido avanços significativos no acesso de pretos e pardos ao ensino superior, ao comparar esses dados com o crescimento da frequência de estudantes brancos nessa faixa etária, é ainda possível observar uma grande disparidade entre brancos e pretos/pardos. A presença de estudantes brancos de 18 a 24 anos no ensino superior aumentou de 39,6% em 2001 para 65,7% em 2011, permanecendo, portanto, muito acima da proporção de estudantes pretos e pardos neste nível de ensino. (HERINGER, 2014).

O notável progresso observado na década citada acima pode ser atribuído à combinação de várias políticas que visam tanto a inclusão de grupos tradicionalmente marginalizados na educação superior quanto à expansão do sistema educacional superior no Brasil. Entre as principais ações estão o aumento de vagas em instituições federais, que inclui a criação de novas universidades, a introdução de novos cursos e a expansão dos cursos noturnos e entre 2003 e 2013, por exemplo, foram estabelecidas dezoito novas universidades federais no País. Outras iniciativas significativas para a expansão foram o lançamento do Prouni – Programa Universidade para Todos em 2004, que oferece bolsas financiadas pelo governo federal em universidades privadas, e o aumento do Fies – Fundo de Financiamento Estudantil nos anos recentes.

As políticas de ações afirmativas implementadas ao longo da década por instituições de ensino superior federais e estaduais tiveram um papel crucial na expansão do acesso. Após a introdução de cotas para estudantes de escolas públicas, bem como para negros e pardos pela UERJ e pela UNEB em 2001/2002, observou-se um aumento gradual no número de instituições que passaram a adotar sistemas de reservas semelhantes ao longo da década subsequente, culminando em 2012 com um total de 115 instituições públicas de educação superior que implementaram algum tipo de reserva de vagas (JODAS & KAWA-GAMI, 2011; JUNIOR, 2008). Deste modo, o ano de 2012 marcou a implementação de duas transformações significativas na institucionalização das políticas de ação afirmativa na educação superior.

Embora as políticas de ações afirmativas tenham promovido avanços significativos na inclusão e na diversidade, a implementação dessas políticas continua a enfrentar desafios. A resistência de setores da sociedade, a necessidade de acompanhamento e a avaliação contínua são aspectos cruciais para garantir a eficácia das políticas. Os dados são expressivos e, embora ainda haja muito por fazer, já têm promovido mudanças notáveis no perfil dos estudantes de ensino superior, especialmente nas instituições públicas e nos cursos mais seletivos, que tradicionalmente apresentavam uma menor proporção de alunos de baixa renda e não brancos.

No Brasil, o ensino superior é marcado por uma distinção interna significativa: a separação entre instituições públicas e privadas. As instituições públicas, geralmente gratuitas, costumam ter uma qualidade superior, enquanto as privadas, que cobram mensalidades, são muitas vezes associadas a uma qualidade inferior. Desde a década de 1960, a expansão do ensino superior no País foi predominantemente impulsionada pelo setor privado, que foi responsável pela maior parte do aumento no número de vagas nas décadas seguintes. A partir dos anos 2000, o setor público, que é mais seletivo e possui alta concorrência para a maioria dos cursos, começou a acolher uma quantidade maior de estudantes com um "novo perfil". Esses alunos, muitas vezes mais velhos e oriundos de escolas públicas, apresentam o que se chama de "trajetórias escolares não lineares". Isso significa que eles possivelmente não ingressaram no ensino superior logo após terminarem o ensino médio e podem ter tentado entrar em diferentes cursos ou instituições antes de conseguirem uma vaga em uma instituição pública (HERINGER, 2014). O

aumento do número de estudantes com perfis variados nas universidades públicas, sejam elas estaduais ou federais, trouxe novos desafios para essas instituições. As necessidades específicas desses alunos têm exigido atenção especial, como a garantia de recursos financeiros para sua permanência, auxílio com transporte e alimentação, entre outras demandas. Essas questões têm se tornado uma preocupação crescente para os gestores das instituições públicas de ensino superior.

As políticas de assistência são focadas nos estudantes que se encontram em situações de maior vulnerabilidade, como dificuldades financeiras que possam afetar sua permanência na universidade. Por outro lado, as políticas de permanência são planejadas para todos os estudantes universitários. No entanto, na prática, a implementação dessas políticas muitas vezes se mistura e se sobrepõe, com ações de permanência e assistência estudantil sendo integradas ou até mesmo confundidas, dependendo dos diferentes arranjos institucionais.

É importante considerar que, no contexto das políticas de permanência, tanto as dimensões materiais quanto as simbólicas relacionadas ao ingresso e à permanência no ensino superior devem ser levadas em conta. Relatos pessoais de estudantes cotistas ou de origens populares revelam que ainda existem barreiras simbólicas não superadas, ligadas à forma como esses estudantes se enxergam dentro do ambiente acadêmico e como acreditam ser percebidos pelos outros. Há relatos ocasionais de preconceitos e situações de discriminação vindas de professores, o que, em certos casos, gera nos estudantes uma sensação de não pertencimento, como se não se sentissem plenamente com o direito de estar no ambiente universitário. Nesse contexto, é fundamental que os programas de permanência considerem essas questões, e também trabalhem para promover um ambiente de total inclusão e respeito à diversidade nas instituições públicas de ensino superior. Nogueira (2016) e Lima (2018) ressaltam a importância de um monitoramento sistemático e de ajustes nas políticas para assegurar que elas atendam seus objetivos e alcancem os grupos mais necessitados.

O balanço do processo histórico e da implementação das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil revela uma trajetória de avanços significativos na promoção da igualdade e na inclusão social, embora ainda haja desafios a serem superados. O apoio legislativo e as iniciativas concretas, como o sistema de cotas, têm sido fundamentais para a inclusão de grupos historicamente marginalizados, mas é

essencial continuar o diálogo e a avaliação das políticas para garantir sua efetividade e abrangência. É indiscutível que as políticas de ação afirmativa desempenharam um papel fundamental na ampliação do acesso ao ensino superior, juntamente com outras iniciativas voltadas para o aumento do número de vagas disponíveis. No entanto, ainda há motivos de preocupação quanto às dificuldades de permanência desses estudantes no ensino superior, além disso, muitos estudantes de escolas públicas, negros e pardos ainda possuem baixa expectativa sobre suas reais chances de acesso à educação superior e não consideram essa possibilidade como uma alternativa viável para o futuro.

Ao refletirmos sobre as informações apresentadas acima, é fundamental que as políticas de ação afirmativa no Brasil continuem a evoluir e se expandir. Além disso, é crucial que essas políticas sejam continuamente monitoradas e avaliadas, para oferecer uma visão mais detalhada de seus impactos, limitações e potencial. Neste capítulo buscamos oferecer uma visão abrangente sobre o desenvolvimento das políticas de ações afirmativas no Brasil e destacar a importância de continuar aprimorando essas estratégias para promover uma sociedade mais justa e inclusiva. É crucial que a sociedade brasileira mantenha o debate sobre as políticas de ação afirmativa. Ademais, é importante que os resultados das iniciativas em curso sejam amplamente divulgados e compreendidos pela população em geral, especialmente por aqueles que têm a possibilidade de se beneficiar dessas medidas.

2.2. EDITAIS DA SECRETARIA DE CULTURA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO DE CUNHO ANTIRRACISTA QUE CONTEMPLAM O PÚBLICO INFANTO-JUVENIL

A partir da leitura das Políticas Públicas Culturais no Brasil e as Políticas de Ações Afirmativas, observamos que se trata de questões complexas, mas interligadas, que refletem o esforço para promover equidade e inclusão em diversos setores da sociedade, incluindo a cultura. Nos capítulos anteriores, verificamos que as Políticas de Ações Afirmativas no Brasil surgiram com o objetivo de corrigir desigualdades históricas e garantir oportunidades para grupos historicamente marginalizados, como negros, pardos, indígenas e pessoas de baixa renda e que estas políticas têm sido implementadas em vários setores, incluindo educação e mercado de trabalho, já as Políticas Públicas Culturais têm buscado promover a

diversidade e a inclusão através da valorização de manifestações culturais e da ampliação do acesso à cultura. A interseção destas políticas ocorre na medida em que ambas buscam ampliar o acesso e a participação de grupos marginalizados. No campo da cultura, as ações afirmativas podem ser vistas como uma forma de garantir que grupos historicamente excluídos tenham oportunidades de expressão e participação cultural e as Políticas de Ações Afirmativas têm influenciado a formulação de políticas culturais ao incentivar a inclusão de grupos como negros e indígenas em espaços culturais e artísticos através dos programas e editais específicos buscam garantir que esses grupos tenham apoio e visibilidade e é a partir disso que este capítulo se debruça, pensando em como esses editais podem influenciar na construção da consciência racial na infância.

Como vimos anteriormente, a gestão do Partido dos Trabalhadores, sobretudo na era Lula, tinha como um dos objetivos principais ampliar o conceito de cultura não só na teoria como na prática e manter o Estado responsável na questão cultural. Após a posse de Jair Bolsonaro no ano de 2019, um dos primeiros alvos de extinção foi o Ministério da Cultura, que foi incorporado ao Ministério da Cidadania, e tudo que era veiculado ou era um projeto que não estivesse de acordo com a ideologia defendida, ou melhor, que não estivesse de acordo com a aprovação do Presidente deveria ser interrompido ou censurado.

Em 30 de outubro de 2022, Luís Inácio Lula da Silva foi eleito pela terceira vez como presidente do Brasil, trazendo de volta o Partido dos Trabalhadores como o partido representante da população brasileira. Assim como em seus outros mandatos, Lula da Silva fez questão de colocar em seus discursos que a promoção da cultura é uma peça-chave que faz parte das prioridades de seu governo e já antes de sua posse, deixou relatado no relatório final do Gabinete de Transição. Vinícius Lisboa (2022), através do *site* Agência Brasil, ao anunciar a volta do Ministério da Cultura, disse em que cenário o governo de Lula recebe o ministério.

Segundo o relatório final do gabinete de transição, houve uma perda de 85% no orçamento da administração direta da cultura desde 2016, e de 38% no da administração indireta. O Fundo Nacional de Cultura (FNC), principal mecanismo de financiamento governamental do setor, teve seu orçamento reduzido em 91% nesse período. Durante o governo Bolsonaro, o documento aponta um retrocesso de 20 anos na execução orçamentária ligada à cultura, com uma redução de tamanho que levou a Secretaria Especial da Cultura a ter um terço dos cargos que existiam no MinC em 2016. O cenário de redução de apoio orçamentário à cultura se agravou com a pandemia de covid-19, que fez com que o faturamento do setor

ficasse próximo de zero, ameaçando 300 mil empresas e 5,5 milhões de trabalhadores ligados à área, que respondia por até 2,7% do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil em 2019. Soma-se a essas dificuldades a redução da participação social, acrescenta o relatório, que descreve que, dos 25 colegiados associados às políticas culturais, 10 foram extintos, três estão paralisados ou aguardando composição, 1 está ativo, mas com problemas na formalização e na composição, e apenas 11 (41%) estão em funcionamento. (LISBOA, 2022).

A ministra anunciada para compor a pasta do Ministério da Cultura, que retorna à existência, foi Margareth Menezes, cantora baiana com 40 anos de carreira e diversas lideranças em iniciativas que buscam fortalecer a cultura afro-brasileira.

No Estado do Rio de Janeiro, a Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do RJ, como é chamada, informa em seu site que sua missão está em “fortalecer as atividades culturais e criativas em todas as 10 regiões, elevando sua contribuição para o desenvolvimento econômico e social do Estado.”, que sua visão é “Ser uma instituição relevante para o setor, o governo, iniciativa privada e a sociedade, afirmando o sentido estratégico da política cultural e ampliando seus resultados.” e que seus valores devem “[...] pautar a atuação da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa: eficiência, eficácia, ética, transparência e impessoalidade.”. Tendo uma Secretária, uma Chefe de Gabinete, uma Subsecretária de Planejamento e Gestão, uma Subsecretária Adjunta e uma Subsecretária de Integração Cultural, todas aparentemente brancas, segundo a apresentação fotográfica disposta no site da Secretaria, é como se faz composta a direção do órgão.

É possível encontrar disponibilizados no *site* 10 editais para leitura, que são: Povos Tradicionais Presentes no RJ (2021), Rua Cultural (2021), Cultura Presente nas Redes (2021), Parceiristas (2021), Carnaval nas Redes (2021), Arraiá Cultural (2022), Cultura Inclusiva nas Redes (2022), Retomada Cultural RJ 2 (2022), Folia RJ (2023) e Contos RJ (2023). Dos editais disponibilizados pela SECEC-RJ, o edital Povos Tradicionais Presentes RJ e o edital Retomada Cultural 2 são os únicos que evidenciam de forma explícita que são editais voltados para a valorização da cultura afro-brasileira.

O Edital Povos Tradicionais Presentes RJ visa reconhecer, valorizar e promover a diversidade cultural dos povos e comunidades tradicionais do estado.

Na chamada do edital Povos Tradicionais Presentes RJ, encontramos o seguinte texto:

O edital vai contemplar propostas para credenciamento e premiação financeira deverão ser apresentadas atendendo as premissas de fomentar a manutenção da cultura de Povos e Comunidades Tradicionais, assim como de mobilizar e aplicar recursos para a valorização e a preservação da memória, da ancestralidade e do patrimônio cultural fluminense, de acordo com o Programa Estadual de Fomento e Incentivo à Cultura, constantes na Lei n. 7.035/2015.

São considerados povos tradicionais para este edital: povos indígenas; comunidades quilombolas; povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz africana; povos ciganos; pescadores artesanais; extrativistas; extrativistas costeiros e marinhos; caiçaras; faxinalenses; benzedeiros; ilhéus; raizeiros; geraizeiros; caatingueiros; vazanteiros; veredeiros; apanhadores de flores sempre vivas; pantaneiros; morroquianos; povo pomerano; catadores de mangaba; quebradeiras de coco babaçu; retireiros do Araguaia; comunidades de fundos e fechos de pasto; ribeirinhos; cipozeiros; andirobeiros e caboclos. (Disponível em: <http://cultura.rj.gov.br/povos-tradicionais-presentes-rj/>. Acesso em: out. 2024).

O edital busca fomentar atividades culturais e artísticas que valorizem as expressões, práticas e saberes dos povos tradicionais. Isso inclui indígenas, quilombolas, povos de terreiro, comunidades ribeirinhas, caiçaras, pescadores artesanais, entre outros grupos tradicionais. O edital é geralmente dividido em diferentes eixos temáticos que abrangem uma ampla gama de manifestações culturais. Esses eixos podem incluir:

- Artesanato e saberes tradicionais – valorização e apoio à produção de objetos e práticas artesanais que refletem a cultura e os saberes dos povos tradicionais.
- Culinária tradicional – promoção da gastronomia tradicional como um elemento de identidade cultural.
- Música e dança – fomento de apresentações musicais e danças tradicionais.
- Ritos e celebrações – apoio a festividades e rituais que são parte integral das práticas culturais desses povos.

O edital é voltado especificamente para coletivos, grupos, associações e indivíduos que pertençam aos povos e comunidades tradicionais do Rio de Janeiro. Ele reconhece a importância de fortalecer essas culturas através do apoio direto aos seus representantes. Os critérios de seleção geralmente envolvem relevância cultural, que aborda a importância do projeto para a preservação, valorização ou

divulgação das culturas tradicionais; impacto social, que é como o projeto contribui para o fortalecimento da comunidade e para a geração de renda e sustentabilidade cultura e viabilidade, que trata da capacidade do proponente de executar o projeto conforme o plano apresentado, considerando os recursos solicitados.

É oferecido apoio financeiro para a execução dos projetos selecionados e os valores variam conforme a natureza e a complexidade dos projetos. O apoio é fundamental para viabilizar ações que, de outra forma, poderiam ter dificuldades de captação de recursos. Além disso, os projetos selecionados podem ser solicitados a oferecer contrapartidas que contribuem para a comunidade ou para o público em geral, como a realização de oficinas, palestras, apresentações gratuitas, ou outras formas de compartilhar os resultados do projeto. O edital espera promover a valorização e a visibilidade das culturas dos povos tradicionais, bem como contribuir para a sua preservação e continuidade, também busca fortalecer a identidade cultural desses grupos, promovendo inclusão e respeito à diversidade cultural. O "Edital Povos Tradicionais Presentes RJ" é uma importante ferramenta de políticas públicas culturais no Estado do Rio de Janeiro, na busca em promover a diversidade e fortalecer as manifestações culturais tradicionais, garantindo que a riqueza cultural do estado seja mantida e valorizada, o que é essencial para preservar e fomentar o patrimônio cultural imaterial.

O "Edital Retomada Cultural RJ 2" é uma iniciativa criada para apoiar a retomada do setor cultural após os impactos negativos da pandemia de covid-19. Esse edital visa fomentar a produção cultural no estado, impulsionar a economia criativa e promover a diversidade de expressões artísticas e culturais. O principal objetivo do Edital Retomada Cultural RJ 2 é apoiar financeiramente projetos culturais que contribuam para a recuperação do setor cultural e criativo no estado do Rio de Janeiro, a ideia é incentivar a produção artística e cultural, fomentar a geração de emprego e renda no setor, e garantir o acesso à cultura para a população.

O edital abrange uma ampla gama de áreas culturais, refletindo a diversidade do setor criativo. Entre as áreas contempladas, podem estar:

- Artes visuais – exposições, mostras, performances, e outras formas de expressão visual.
- Música – shows, festivais, gravações e outros projetos musicais.
- Teatro e dança – apresentações, festivais, oficinas e residências artísticas.

- Audiovisual – produções de filmes, séries, documentários, e projetos de novas mídias.
- Literatura – publicações, feiras literárias, projetos de incentivo à leitura e eventos literários.
- Cultura popular e tradicional – iniciativas que promovam e valorizem as expressões culturais populares e tradicionais do estado.

O edital é destinado a artistas, produtores culturais, coletivos, grupos artísticos, micro e pequenas empresas culturais, associações culturais, entre outros. A iniciativa busca alcançar uma vasta gama de agentes culturais do estado do Rio de Janeiro, promovendo a inclusão e diversidade. Os critérios de seleção são geralmente baseados em: qualidade artística e técnica; avaliação da originalidade, criatividade e potencial de impacto artístico do projeto; capacidade de execução do projeto, considerando os recursos disponíveis e o planejamento apresentado; a contribuição do projeto para o fortalecimento da cultura local, inclusão social, e o fomento à diversidade cultural; valorização de propostas que envolvam diferentes regiões do estado, promovendo a distribuição geográfica das ações culturais.

O edital oferece apoio financeiro variável, dependendo da natureza e complexidade dos projetos. Os recursos são destinados à execução dos projetos culturais, cobrindo custos como cachês artísticos, materiais de produção, equipamentos, locações etc., e esse suporte é crucial para revitalizar o setor cultural após as dificuldades econômicas impostas pela pandemia. Como parte do compromisso com a sociedade, os projetos selecionados podem ser solicitados a oferecer contrapartidas, como a realização de atividades gratuitas ou de baixo custo para a população, promovendo o acesso democrático à cultura.

O Edital visa estimular a produção cultural, gerar empregos no setor criativo, e contribuir para a recuperação econômica do estado do Rio de Janeiro e espera-se que os projetos selecionados proporcionem experiências culturais diversificadas para a população, promovam o fortalecimento das redes culturais locais e regionais, e contribuam para a retomada da economia criativa no estado, ele representa uma importante iniciativa de apoio ao setor cultural e criativo do estado do Rio de Janeiro, especialmente no contexto de recuperação pós-pandemia. Ao fornecer apoio financeiro a projetos culturais de diversas áreas, o edital não apenas fomenta a produção artística, mas também reforça o papel da cultura como vetor de

desenvolvimento social e econômico. A iniciativa contribui para a inclusão cultural, diversidade e promoção da identidade cultural do estado.

O Edital selecionou propostas de todos os segmentos da cultura e investiu R\$ 400.000.00,00 para oitocentos projetos no Estado do Rio de Janeiro que foram divididos em categoria A, que foram atividades “presenciais de circulação de obras artísticas e produções culturais já produzidas, estreadas ou inéditas a serem realizadas no Estado do Rio de Janeiro”; e categoria B que foi:

(...) “voltada para projetos relacionados ao Bicentenário da Independência do Brasil. Os projetos aceitos serão relacionados a criação, desenvolvimento, elaboração e produção de obras artísticas cuja temática faça referência histórica-social a data, desde que a proposta faça menção a valores, fatos reais, momentos simbólicos, podendo ter conotação histórica ou de memória cultural, referente ao Bicentenário da Independência do Brasil. (Disponível em: <http://cultura.rj.gov.br/retomada-cultural-rj-2/> Acesso em: out. 2024).

Nesta categoria conseguimos identificar o incentivo a autonomia de se recontar a história da Independência do Brasil, que sabemos que até os dias atuais é disseminada pelo viés de colonizadores e de uma supremacia branca que colaborou e colabora com o apagamento das raízes africanas no território brasileiro. Na medida em que fatos reais podem ser contados através da memória cultural, se faz a possibilidade de resgatar e preservar a história que a História não conta. Na lista de selecionados, através da titulação, em ambas as categorias é possível identificar projetos que buscam trabalhar a cultura afro-brasileira, como por exemplo “Caboclos, Indígenas e Africanos: a participação das periferias na Independência do Brasil”; “Jongos do Rio: Quilombo da Independência”; “Tia Ciata e a Pequena África” e outros tantos.

É importante ressaltar que mesmo que o edital não promova diretamente em sua chamada uma proposta pautada no antirracismo, é possível que projetos selecionados estejam trabalhando com esse viés, no entanto, aqui iremos analisar apenas as chamadas dos editais, pois não é possível encontrar disponibilizado o conteúdo dos projetos selecionados, apenas seus títulos, e também levando em consideração que a política pública cultural começa a fazer sentido no momento em que o edital é colocado em circulação.

Ao analisar criticamente o processo de construção das políticas públicas culturais no Brasil é possível notar que um processo recente, ele se torna mais

recente a partir do momento que na década atual nos deparamos com um desmonte do pouco que foi construído em prol de uma nação mais justa e igualitária. Levando em consideração que desde 2016, só agora em 2024 há novamente um espaço para se pensar em políticas públicas culturais, reorganizar orçamentos e pastas, se faz por compreender que o processo de desenvolvimento está começando quase do zero.

Deve-se compreender também que 2002 foi a primeira vez que se pensou em incluir povos minoritários como parte da cultura, isso faz com que tenhamos em mente que a evolução no que tange a superação de preconceitos contra pessoas pretas e símbolos da diáspora africana ainda ocorre em passos muito curtos. É possível notar que no Rio de Janeiro, através dos editais, há de fato algum empenho em dar voz aos pertencentes da cultura afro-brasileira, no entanto, ainda é muito pouco se nos dermos por entender que quase 100% do Estado foi construído por mãos de pessoas escravizadas.

Tudo que entendemos por cultura possui mãos pretas envolvidas, logo, não se pode ter menos da metade de programas que se debrucem a pautar afro-brasilidades. Para que isso aconteça é necessário existir cabeças pensantes no desenvolvimentos destes programas que estejam envolvidos com os temas afro-brasileiros não só na teoria, mas na prática também, ou seja, não deve ser assentido que apenas pessoas brancas estejam na liderança da Secretária, principalmente por não se tratar da raça que é maioria no Estado do Rio Janeiro, a representação de cinco pessoas brancas de frente nas decisões da Secretaria apenas explicita problemas de racismo estrutural que vem a calhar em racismo institucional. Não há como evoluir, quando se fala de raça, sem que haja representatividade das raças a serem abordadas, não há como lutar pela superação de preconceitos sem que a vítima lute por isso e essa luta precisa existir desde a base. Dessa forma, para que futuramente possa haver mais programas, projetos, editais, atividades de diversos segmentos da cultura que se envolvem em construir consciência racial, preservação de memória e raízes da diáspora africana e afro-brasilidades é necessário e de suma importância que haja pessoas pertencentes dessa cultura pensando e construindo essas ações desde a base, mas também perpassando por todas as fases, pois só assim se constrói algo genuíno no que toca o assunto da superação o racismo contra pessoas pretas.

2.2.1 A necessidade de uma produção antirracista voltada para a infância

Em relação às políticas públicas voltadas para igualdade racial, ao longo de um extenso e desafiador percurso, persistente e contínuo, avançamos enquanto nação em direção às políticas educacionais que abordam a equidade racial, com destaque para o papel central desempenhado pelo Movimento Negro. A Constituição Federal de 1988 marca um ponto de avanço significativo no tratamento desse assunto, incentivando o Estado a desempenhar um papel mais ativo no combate das discriminações raciais. Um exemplo notável desse avanço foi a alteração da “Lei Afonso Arinos” para a “Lei Caó”, Lei n. 7.716 de 1989. Antes mesmo de 1988, os governos estaduais e municipais sentiram a pressão crescente do Movimento Negro após a reabertura política, o que os levou a adotar políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial. Um dos principais desdobramentos foi a criação dos Conselhos de Participação da Comunidade Negra, com destaque para o Conselho de São Paulo, estabelecido em 1984, que serviu como modelo para outros estados e municípios. Seguindo essa linha de políticas governamentais, o então presidente José Sarney, em 1987, instituiu o Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravatura, em comemoração aos 100 anos da Lei Áurea, como resposta às mobilizações das organizações negras.

No entanto, foi apenas durante a década de 90 que o poder público passou a reconhecer a importância das desigualdades raciais e a necessidade de ações governamentais para superá-las. Se destacou a cidade do Rio de Janeiro como pioneira, ao criar, em 1991, a primeira Secretaria Estadual de Defesa e Promoção das Populações Negras, liderada por Abdias do Nascimento, em Belo Horizonte, MG, em 1998, houve uma iniciativa similar, com a fundação da Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra (SMACON), sob a liderança da ativista Diva Moreira. Dias (2014), aborda que a criação de secretarias não se tornou uma política amplamente adotada, sendo mais frequente a formação de órgãos denominados Coordenadorias do Negro nos governos municipais e estaduais, a autora desdobra

que talvez essa variação se explique pelo fato de que a trajetória das ações afirmativas para a população negra brasileira tem sido marcada por avanços e retrocessos. Não há como não ressaltar que os defensores da ideia de que o Brasil é um país "racialmente democrático" estão sempre prontos a reafirmar essa tese quando necessário, ao mesmo tempo, fica cada vez mais evidente que essa "igualdade abstrata" não se sustenta, sendo imprescindível criar políticas de ações afirmativas para garanti-la. Essa disputa resulta em um conflito político e ideológico, e nesse processo, surgem novas formas de luta que refletem na institucionalização de políticas, mas independentemente da modalidade, o fato é que, nessa década, a agenda da igualdade racial começou a se estabelecer como políticas governamentais, e a educação sempre foi um dos pilares dessas instituições.

Nas leis de organização nacional da educação brasileira que estava em concomitância com a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, em 1968, essa preocupação não estava presente. Tanto na Lei n. 5540/68, que estabeleceu normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, quanto na LDB para o ensino de 1º e 2º graus, nº 5692/71, a ideia de promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos é abordada de maneira superficial. Embora essas leis tenham tido grande importância para a educação brasileira, elas foram mais ajustes ao contexto de repressão política da época. O forte engajamento dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, em uma sociedade democrática, foi responsável por moldar um posicionamento político do Estado brasileiro em relação ao racismo estrutural. Em 1995, essa pressão resultou na declaração do presidente Fernando Henrique Cardoso, que reconheceu que o país enfrentava problemas raciais e que era necessário implementar políticas públicas para superá-los.

Depois dessa iniciativa, durante o governo de FHC, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), em resposta às demandas dos ativistas negros. A formação desse grupo levou à implementação de algumas ações no âmbito do

governo federal, estabelecendo um marco nas políticas afirmativas, como em 13 de maio de 2002, o governo federal inaugurou o Programa Nacional de Ações Afirmativas, que tinha como objetivo promover os princípios da diversidade e do pluralismo na ocupação de cargos da administração pública federal e na contratação de serviços por parte dos órgãos governamentais. O Programa Nacional de Ações Afirmativas também incorporou o Programa de Ação Afirmativa do Instituto Barão do Rio Branco, que oferece suporte a candidatos afrodescendentes na preparação para o concurso da carreira diplomática. No mesmo dia, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos II, que abrange medidas de combate à discriminação.

Com a mudança de governo, observou-se um aprofundamento das políticas afirmativas em prol da igualdade racial. Um dos primeiros atos do governo Lula, que foi de 2003 a 2010, foi sancionar a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, incorporando os artigos 26-A e 79-B. Essas mudanças instituíram a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio (Art. 26-A), e estabeleceram o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar (Art. 79-B). Em 21 de março de 2003 – Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, considerada uma segunda ação de impacto do governo Lula nesse aspecto. Esse órgão específico para políticas de igualdade racial foi inaugurado na estrutura do governo federal, seguindo o exemplo do que já ocorria em estados e municípios.

Durante todo o Governo Lula, pode-se observar o crescimento de políticas de ações afirmativas para a população negra, como em 2008, que o Ministério da Educação instituiu o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior, programa esse com o objetivo de fornecer apoio financeiro às instituições de ensino superior e promover iniciativas destinadas à formação inicial e contínua de professores da educação

básica, além de desenvolver material didático específico que promova o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, com o propósito de combater o racismo e a discriminação racial nas escolas. No entanto, embora as iniciativas de ações afirmativas na esfera educacional tenham se expandido, frequentemente enfrentam desafios e refletem e ainda refletem, em certa medida, a falta de coordenação entre os diferentes setores do governo, isso sugere que as respostas para lidar com a extensão da desigualdade sejam limitadas e frágeis.

Embora no momento esteja sendo abordado o início dos anos 2000, na década atual é possível ainda, lamentavelmente, contemplar debates feitos naquela época. Em 2002, para Henriques:

A década de 90, claramente, mostra uma trajetória de melhoria nos indicadores educacionais. No entanto, esses avanços são, por vezes, modestos e, em geral, não alteram de forma significativa a estrutura de discriminação racial e de gênero. Assim, apesar dos progressos nos indicadores quantitativos, as desigualdades raciais e de gênero permanecem marcantes, e sinais relevantes de mudança nos padrões de discriminação ainda não são visíveis com clareza. O desafio estrutural de uma reforma educacional exige, portanto, a construção de bases efetivas para a implementação de um ensino guiado pela qualidade e equidade, que enfrente a desigualdade racial que permeia de maneira intensa o sistema educacional brasileiro (HENRIQUES, 2002, p. 47).

Mais de 20 anos se passaram desde que o autor Ricardo Henriques trouxe a discussão sobre as desigualdades permanecerem marcantes, o Estado brasileiro continua abordando as desigualdades raciais de forma tensa e lenta, com avanços e retrocessos, principalmente com a ascensão da extrema direita nos últimos anos, o que gera uma ambiguidade: ora temos um Estado que reconhece essas desigualdades, ora um Estado que deslegitima as reivindicações do Movimento Negro ao não admitir sua urgência e centralidade. Existe um conflito constante neste campo, embora haja sinais de que o reconhecimento da desigualdade racial está ganhando espaço, na medida em que o Estado implementa políticas específicas para contribuir com o processo de superação das desigualdades que afetam a população negra.

Sobre a educação infantil, nas produções sobre raça e educação, eram poucas as que a abordavam. Normalmente, os estudos focavam no ensino fundamental e somente após a inclusão da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, com a instituição da LDB n. 9394/96, começaram a surgir pesquisas preocupadas em identificar como as relações raciais estavam se desenvolvendo dentro das creches e pré-escolas brasileiras. Cavalleiro (1998, 2003), Dias (1997, 2007), Fazzi (2006), Oliveira (2004) são alguns nomes que foram pioneiros na abordagem da necessidade da discussão racial na educação infantil. No ano de 2010, o Fundo das Nações Unidas pela Infância (Unicef) coordenou uma campanha chamada “Por uma infância sem racismo”, campanha essa que apresentou dados que apontavam que de 57 milhões de crianças e adolescentes brasileiros, 31 milhões eram negras e da totalidade, 17 milhões eram pobres. Essa campanha somatizada ao 2º Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010), organizado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que apresentou uma análise detalhada das desigualdades raciais no Brasil, demonstra dados igualmente chocantes quanto à situação das crianças negras, especialmente em relação ao acesso, que continuam a ser severamente prejudicadas. O relatório revela que, entre as crianças de até três anos que não frequentavam creches, 84,5% eram negras e 79,3% eram brancas. Em relação às crianças de seis anos, 7,5% não estavam matriculadas em nenhuma instituição educacional; desse total, 4,8% eram crianças brancas. Apenas 41,6% das crianças negras de seis anos estavam no sistema de ensino seriado, em comparação com 49% das crianças brancas que já frequentavam esse nível de ensino. Esses dados destacaram a necessidade urgente de desenvolver políticas intersetoriais para a infância com um foco específico na questão racial.

Discutir a infância é de certa forma muito custoso, e essa ideia pode parecer surpreendente, considerando que, em praticamente todos os lugares, sempre encontramos uma criança ou alguém que, mesmo tendo superado essa fase, ainda

exibe, em seu modo de viver, as lembranças desse tempo. Essas memórias não são facilmente compreendidas por perspectivas que a veem de forma singular ou a restringem a um breve período, definido estritamente pelas idades convencionalmente estipuladas da vida. Diante dos vastos mundos infantis, enfrentamos o desafio de ir além de simplesmente defini-los em termos de uma dinâmica que, ora os uniformiza, ora os destaca, imersos, assim, em um conjunto de interações cuja dimensão sócio-histórica e cultural transcende qualquer abordagem biológica, referindo-nos a contextos em que políticas, discursos e práticas convergem para um processo ambivalente de construção e desconstrução da concepção e ideal de infância como uma categoria universal. A ideia universal da infância obscurece os elementos que distinguem as diferenças e, por conseguinte, as hierarquias sociais, que se baseiam em categorias como classe, gênero, etnia/raça e idade.

A elaboração das políticas públicas sobre a infância foi constantemente revisada ao longo do tempo devido às circunstâncias históricas, sociais e culturais. Os enfoques voltados para as crianças, apesar de encontrar resistência, foram moldados por uma série de influências que não podem ser consideradas como simples avanços quando se considera o panorama global da infância em todo o mundo, em vez disso, representam caminhos para uma compreensão mais profunda de uma infância que é tanto local quanto global. (SARMENTO, 2005, p. 365-366), desdobra que a construção social da infância nas políticas públicas, origina-se de um processo gradual que a conferiu um status social e estabeleceu os fundamentos ideológicos, normativos e referenciais de sua posição na sociedade. A autora afirma que a construção da infância não foi apenas um processo demorado e contraditório, mas também que permanece em constante evolução, ele é constantemente renovado na dinâmica social, nas relações entre crianças e nos vínculos entre crianças e adultos.

Ao entendermos a política pública como a intervenção do Estado para reduzir as disparidades sociais, buscando concretizar os direitos sociais e econômicos em períodos específicos, ela vai além simplesmente da oferta de serviços públicos,

[...] coordenação e fiscalização dos agentes públicos e privados e representam programas de ação do Estado, elaborados a partir de um processo de escolhas políticas, seja por meio de atos emanados do legislativo como representante do povo, seja do Executivo, eleito para administrar a coisa pública e atingir metas e objetivos previamente determinado. (VARALDA, 2012, s/p).

O entendimento do papel do Estado como executor das políticas públicas só pode ser plenamente compreendido ao considerarmos as diferentes funções que ele desempenha ou as adaptações que são feitas de acordo com as transformações econômicas e políticas em um contexto de sociedade capitalista, neoliberal e globalizada. Rizzini (2006, p. 83) afirma que determinados impactos da globalização sobre as crianças têm natureza normativa, portanto, investigações mais detalhadas sobre esse assunto são essenciais para informar a elaboração de políticas e práticas eficazes em níveis local, nacional e internacional. Dessa forma, Irene Rizzini, compreende que a integração da visão das crianças no processo de pesquisa se revela crucial, não apenas para fortalecer iniciativas políticas que promovam seu bem-estar, mas também porque essas políticas demonstram maior eficácia quando as crianças estão envolvidas na discussão sobre os desafios e questões que as afetam. Levando isso consideração, as interpretações sobre a atenção pública voltada para a infância estão alinhadas, aparentemente, com as exigências do capital que, em certos aspectos, enfrenta obstáculos, ou seja, diversos movimentos sociais e populares historicamente desafiam essa dominação, que não se manifesta apenas em termos de classe social, mas também se relaciona com aspectos econômicos que se entrelaçam com o sexismo e o racismo, que são elementos fundamentais na configuração dos espaços ocupados, ou não, especialmente quando se trata das infâncias brasileiras e de outras ao redor do mundo.

Para situar a análise em infâncias que se relacionam com suas diversas identidades, vamos destacar a diversidade de experiências de infâncias negras, que são moldadas por processos de racialização que as tornam sujeitas ou submetidas a políticas baseadas em narrativas ultrapassadas em termos de sua validade científica, mas que ainda persistem nos imaginários sociais, continuamente recorrendo aos conceitos de raças biológicas estabelecidos no século XIX, como por exemplo, que colocavam pessoas negras em posto de inferioridade em relação a pessoas brancas. Essas narrativas científicas embasaram o racismo como uma ideologia de superioridade, argumentando que, “sendo os homens de um valor

desigual em relação de sua pertença natural a raças de um desigual mais ou menos “evoluídas” convém tratá-las de maneira desigual. (TAGUIEFF, 1997, p. 36).

Quando consideramos as políticas voltadas para a infância negra durante períodos de escravidão, e encontramos a Lei do Ventre Livre, que já citamos aqui anteriormente, legislação essa que estabeleceu que as crianças nascidas de mulheres escravizadas após essa data seriam livres e devemos reforçar que, segundo (BERTULIO, 2007) esse período limitado de liberdade seria concedido após completar 8 anos de idade, ou então, a criança continuaria a trabalhar sob a autoridade do seu senhor até atingir os vinte e um anos, a fim de evitar que fosse enviada para instituições do governo com propósitos correccionais, que posteriormente se tornariam os locais designados para crianças e jovens infratores, como a antiga Febem (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor). Nesse contexto, podemos compreender como surgem diferentes maneiras de conceber e tratar as infâncias do ponto de vista institucional.

Histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas desafiam os discursos do ser criança, oferecendo visões de infâncias moldadas por outros referenciais. Mesmo que essas culturas tenham sido hibridizadas pelos processos colonizadores, elas mantêm elementos que caracterizam suas práticas sociais, situadas na opressão de relações que associam a diferença a um defeito. No entanto, essas culturas são ressignificadas pela vivacidade com que, utilizando elementos de seus repertórios culturais, se constituem em diferentes processos de socialização, tornando-se sujeitos capazes de promover mudanças. A infância negra e sobretudo, uma infância antirracista deve ser validada como protagonista, na medida em que sua presença atua tanto na esfera material quanto espiritual do quilombo e de diversos outros territórios negros, influenciando em decisões, construção da identidade e preservação de território e da história.

Há e houve ao longo dos anos um aumento das pesquisas sobre educação infantil e a questão racial, ela não ocorre de forma isolada, mas é parte de um processo lento e gradual que tem se consolidado no Brasil, visando reconhecer a criança como um sujeito de direitos. Essa perspectiva inclui a ideia de que a criança deve ser acolhida, respeitada e amparada pelas instituições educacionais que a atendem. As pesquisas abordam diversas questões: algumas focam nas profissionais que atuam nessa fase, outras buscam compreender os impactos de processos de formação com enfoque na questão racial, ou como os gestores

desenvolvem ações nesse sentido; e outras ainda investigam a construção da identidade da criança negra. Embora possamos reconhecer vários avanços nessa discussão, ainda enfrentamos muitos desafios e há uma esperança de que as reflexões feitas aqui possam incentivar uma promoção e articulação cada vez mais sólida entre os diferentes atores interessados na infância, os órgãos governamentais, principalmente no âmbito das políticas culturais, a sociedade civil e as instituições de ensino superior, afinal, não é possível avançar para uma educação infantil de qualidade sem um trabalho conjunto.

A partir dos temas discutidos, se faz por entender a necessidade de uma produção antirracista no âmbito da cultura. O apoio a iniciativas que promovem a cultura afro-brasileira está intrinsecamente ligado à construção de uma sociedade menos desigual, uma vez que cultura e educação estão interconectadas. A arte desempenha um papel fundamental na geração de conhecimento para os participantes dessas iniciativas, e é através dessa participação que se desenvolve a consciência racial nos sujeitos. Considerando que a cultura é um direito e deve ser acessível a todos os cidadãos, é igualmente crucial que todas as culturas sejam incluídas na distribuição dos conteúdos disponibilizados, isso implica não apenas conceder espaço de expressão aos membros de cada cultura, como os pertencentes à cultura afro-brasileira, mas também oferecer suporte para que possam desenvolver projetos e programas destinados a divulgar sua cultura. O objetivo é desconstruir narrativas colonizadoras e combater preconceitos que possam existir, abrangendo desde a religião até os hábitos alimentares, mas para além disso, há uma ambição do surgimento de numerosos programas, projetos, grupos e linhas de pesquisa, além de financiamento para estudos, de modo que possamos avançar nesse tema tanto na academia quanto na implementação de políticas públicas, educacionais e culturais. Estas políticas devem incluir a formação de profissionais da educação, a produção de materiais e a articulação com as famílias, entre outros aspectos.

Por fim, para além da importância do investimento em pautas antirracistas na infância, espera-se que haja um amadurecimento quanto aos direitos das crianças, de maneira que sejam respeitados e a educação cumpra sua missão de garantir o pleno desenvolvimento de todas. O fortalecimento e a promoção da igualdade racial nas políticas de educação infantil são indispensáveis, junto com a iminente elaboração de novos planos estaduais de educação, é legítimo fiscalizar a inclusão

da igualdade racial como uma perspectiva essencial, especialmente na educação infantil e nos editais de políticas públicas culturais. Para alcançar isso, é necessário que os movimentos negros e os ativistas da educação infantil se organizem e estabeleçam pautas comuns, a luta entre as ações do Estado e as aspirações da sociedade civil é fundamental para criar possibilidades concretas de uma educação que respeite a criança, inclusive em sua dimensão identitária.

3 A ARTE-EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE CONSCIÊNCIA RACIAL

3.1 ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: O ÂMBITO DA ARTE-EDUCAÇÃO

Podemos entender a Educação Não Escolar (ENE) como um conceito cuja definição surge de uma necessidade histórica premente, levando em consideração o atual contexto de fortalecimento das práticas educativas estruturadas fora dos limites tradicionais da escola, afirma José Leonardo Severo, no artigo Educação Não Escolar Como Campo de Práticas Pedagógicas, publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 2015. Historicamente, tanto a Pedagogia quanto os cidadãos, no geral, raramente observaram a Educação Não Escolar como uma questão pedagógica, ou uma possibilidade de obtenção de conhecimentos relevantes. No entanto, atualmente, observa-se uma proliferação de iniciativas visíveis de desenvolvimento de processos formativos em espaços não convencionais de ensino e aprendizagem. Diversas instituições não escolares, embora não sejam primariamente educativas, ou que atuam em contextos nos quais é necessário utilizar ferramentas pedagógicas, têm incorporado objetivos e ações em suas agendas de trabalho que manifestam, em maior ou menor grau, um caráter instrutivo, educativo ou pedagógico. Nesses novos contextos, não apenas surgem novas práticas educativas, mas essas práticas também colocam em avaliação direta ou indireta, a função da escola e das aprendizagens que se espera, pelo senso comum, que se façam presentes nela.

Essas ações, por muitos anos, não foram consideradas como problemas ou processos pedagógicos, pois, conforme afirma Gohn (2010, p. 34), elas estão associadas à educação não formal, que é uma área "que o senso comum e a mídia usualmente não enxergam e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis". No entanto, a ENE não se limita à educação não formal, a educação não formal constitui uma categoria conceitual descritiva, cuja aplicação serve para setorizar o fenômeno educativo, juntamente com a educação formal e a educação informal.

Para compreender a natureza da ENE, é essencial ter uma compreensão da sua origem, que está intrinsecamente ligada à educação formal. Conforme Bianconi e Caruso (2005) apontam, a educação formal é primariamente associada aos ambientes escolares institucionalizados, regulados por leis e orientados por

diretrizes nacionais. Este tipo de educação é gradualmente estruturada de forma hierárquica. Dentro do contexto da educação formal, existem códigos de conduta a serem observados, com o propósito de fornecer conteúdos educacionais que se alinham às estruturas sistematizadas e regulamentações aprovadas. De acordo com Bruno (2014), destaca-se que a educação formal demanda uma série de pré-requisitos, estes incluem locais específicos designados para a instrução, intervenção de profissionais especializados, um determinado formato organizacional, sequenciamento lógico das atividades, conformidade com regulamentações legais, presença de órgãos de supervisão e estruturação por faixas etárias e níveis de conhecimento. Esses elementos em conjunto contribuem para a busca de um processo de aprendizagem esperado, culminando na obtenção de certificação por meio de diplomas. Esses diplomas validam a capacidade do indivíduo em dominar um determinado tema e progredir para níveis mais avançados de conhecimento.

Na esfera da educação não formal, conforme mencionado por Gohn (2006), o papel do educador não é desempenhado por uma pessoa específica, mas sim por “o outro”, que pode ser alguém com quem o indivíduo se relaciona ou integra. O âmbito geográfico, território ou ambiente na educação não formal concentra-se na trajetória de vida fora do contexto escolar dos indivíduos envolvidos, seja em ambientes com interações propositais ou locais de caráter informal. A cerne da educação não formal reside na transmissão e intercâmbio de conhecimentos. A participação é de natureza voluntária, mas as situações educativas são sempre construídas coletivamente. O objetivo fundamental da educação não formal não se resume à obtenção de documentos que certifiquem o conhecimento adquirido, mas sim à expansão dos horizontes da compreensão em relação ao mundo circundante. Desse modo, a educação não formal procura habilitar os indivíduos para uma prática substancial no mundo real. Estes objetivos não são estabelecidos de maneira predeterminada, mas emergem através da troca, interação e colaboração, gerando, assim, um processo educacional centrado nas necessidades e interesses dos participantes envolvidos no processo. Além das categorias de educação formal e não formal, também figura a educação informal, cuja importância não é menos significativa que as anteriores, no entanto, nesse contexto, a intervenção de um profissional da educação não se manifesta, sendo substituída por conexões familiares, pessoais ou meios de comunicação. A educação informal se desenrola em ambientes caracterizados por localização geográfica, gênero, etnia, crenças religiosas, idade e referências

nacionais, muitas vezes moldada pela afinidade das relações sociais. Em contraste com as esferas formal e não formal, a educação informal carece de uma estrutura educativa delimitada. Ela é integrante de um processo em que o conhecimento não é sistematizado, sendo transmitido por meio de experiências e práticas, em paralelo com a influência das emoções e dos sentimentos (BRUNO, 2014). Tanto a educação formal quanto a educação não formal apresentam um aspecto que claramente mostra o propósito de um procedimento de aquisição de conhecimento. Segundo Trilla-Bernet (2003), entretanto, a educação não formal se distancia dos métodos tradicionais do ambiente escolar, sendo este tipo aprendizado o qual advogamos como sendo tão relevante quanto o espaço formal no que tange a obtenção dos conhecimentos relacionados à diáspora africana e a consciência racial.

Podemos compreender a ENE como uma classe temática que acolhe práticas formativas localizadas fora do ambiente escolar. Sendo assim, é mais apropriada para descrever os espaços educativos onde ocorrem processos não formais e informais, embora, em certos casos, seja possível identificar atividades formais que acontecem fora da escola, em contextos não tradicionais. Em contrapartida, a escola pode vir a ser um palco de atividades educativas não formais, como é o caso das práticas de educação social nas instituições escolares. Estas práticas estão sendo desenvolvidas com o objetivo de inserir, no contexto escolar, especialmente sob a perspectiva da educação integral, atividades de caráter educativo complementar e integrativo ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico (PPP) e do currículo, como quando ocorrem oficinas musicais, artísticas, esportivas e projetos de extensão comunitária. Levando em consideração o discorrido acima, podemos compreender que a Educação Não Escolar (ENE) refere-se a espaços, contextos ou âmbitos sociais e institucionais diferentes da escola, onde práticas educativas são desenvolvidas levando em consideração os modelos formais, não formais e informais, e as diversas inter-relações que se supõem existir entre esses modelos. Portanto, sua aplicabilidade conceitual passa a existir a partir da necessidade de designar contextos de ação educativa, e não simplesmente descrever práticas educativas. Para a descrição dessas práticas, recomenda-se o uso das categorias descritivas do fenômeno educativo já mencionadas: educação formal (EF), educação não formal (ENF) e educação informal (EI).

A descrição "não escolar" inicialmente sugere uma negação da escola, o que pode levar à ideia de uma relação de contrariedade entre os dois tipos de educação.

No entanto, é mais apropriado entender a Educação Não Escolar (ENE) não como um antagonismo à escola, mas sim como um método de educação que não é distinto do escolar e que pode estabelecer interfaces de colaboração, complementaridade, associação e suporte em relação a ela. A Educação Não Escolar se vincula ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida, representando ações que ampliam os tempos e espaços de formação e autoformação. Baseando-se nas necessidades contextuais dos sujeitos e das comunidades, a ENE funciona como um mecanismo catalisador na articulação de saberes, atendendo a necessidades emergentes nos âmbitos das interações humanas e do trabalho. Ao considerar a educação durante a vida, sugere-se a noção de que as fronteiras convencionais de aprendizado são ultrapassadas e necessitam ser superadas. Isso pode ocorrer, através da adoção de um paradigma flexível de educação, com um processo contínuo que se integra à vida das pessoas, capacitando-as para participar plenamente na sociedade, como um meio de desenvolver habilidades que promovam um maior bem-estar geral. Este modelo é materializado através de abordagens educativas que são acessíveis, diversas e adaptadas ao contexto, onde a cultura e a vivência individual do sujeito servem como fundamento para a formação de conhecimentos e atitudes críticas e inovadoras. Dentro desse contexto, a Educação Não Escolar (ENE) se torna um meio poderoso para implementar a ideia de que a aprendizagem não ocorre apenas em uma fase específica da vida, nem é restrita a um currículo limitado às experiências escolares. É crucial esclarecer o que constitui a Educação Não Escolar (ENE), a fim de determinar sua natureza em relação a outros conceitos comumente relacionados às práticas educativas fora do ambiente escolar, é importante entender onde a ENE se posiciona entre as categorias tradicionais que categorizam o fenômeno educativo: educação formal, não formal e informal.

Como mencionado anteriormente, o emprego do termo ENE é mais apropriado como uma categoria temática ou situacional, pois se refere a um ambiente, uma circunstância ou um espaço educacional específico. Por outro lado, as práticas, processos e ações educativas não escolares podem ser classificados de acordo com as três categorias que descrevem o fenômeno educativo. No entanto, na maioria das vezes, as situações de educação não escolar se alinham com processos não formais. Severo (2015), define que conceito da ENE está conectado, assim, a uma investigação mais detalhada sobre os significados e interações entre educação

formal, educação não formal e educação informal. Isso requer uma análise que, embora não aspire a ser uma abordagem completa sobre o assunto, destaque as principais características e dinâmicas associadas a cada uma dessas categorias. No entanto, é importante destacar que a Educação Não Escolar, como uma atividade planejada e estruturada, está mais alinhada à educação não formal do que às outras duas categorias, mas é necessário focar em uma análise mais detalhada sobre o conceito de educação não formal, uma vez que muitas das práticas de educação fora do ambiente escolar exibem atributos que as colocam como processos não formais. Apesar de existir divergências entre estudiosos e profissionais da pedagogia quanto ao uso das categorias mencionadas anteriormente, entende-se que elas surgem como uma resposta histórica à necessidade de clarificação conceitual dentro deste campo, à medida que as diferenças entre as práticas educacionais são exploradas com mais profundidade. Isso resulta em um reconhecimento crescente das suas características distintivas e, por conseguinte, da sua validade e relevância no panorama mais amplo dos meios e métodos de formação dos sujeitos.

De acordo com as palavras de Libâneo (2001, p. 22), é argumentado que “Pedagogia envolve o domínio do conhecimento que se dedica à análise organizada da educação, ou seja, à prática concreta de ensino, que ocorre na sociedade como um dos principais componentes das atividades humanas”. Com base nessa observação, fica evidente que o pedagogo pode e deve desempenhar um papel nos contextos nos quais as práticas educacionais são necessárias. E a partir de uma definição sobre o que constitui uma prática pedagógica, busca-se destacar elementos que mostram as capacidades da pedagogia em atribuir significado aos processos educativos fora do ambiente escolar, através da atuação do pedagogo. Isso é feito por meio de uma abordagem abrangente que considera uma ampla gama de fatores relacionados às etapas desses processos e ao contexto histórico, cultural, social e interpessoal em que estão inseridos.

A pedagogia, enquanto campo de estudo da educação, elaborou ao longo do tempo estruturas teórico-metodológicas que abrangem as práticas educacionais em todas as suas facetas. Embora seja frequentemente ligada à escola ou ao ensino infantil, os saberes pedagógicos são valiosas ferramentas que oferecem abordagens e formas de agir em variados contextos educativos. O pedagogo tem a oportunidade de exercer seu papel em diversos setores, como por exemplo na área da saúde,

como é o caso da Educação Hospitalar. Nesse contexto, o profissional pode conceber e implementar programas de conscientização que incorporam tanto a mídia oral quanto a escrita. Ele pode oferecer apoio educacional em hospitais, combinado com reforço acadêmico e com atividades recreativas. No mundo empresarial, os pedagogos desempenham funções como coordenar e elaborar projetos educativos que tenham ênfase no marketing de produtos. Eles também têm um papel crucial na produção e na comunicação midiática, além de analisar e selecionar cursos, programas e projetos apropriados para uma empresa. No seguimento do turismo, os profissionais da educação colaboram com guias turísticos para fornecer conhecimento sobre as localidades, história, cultura e conscientização ambiental. Sindicatos também podem se beneficiar de sua expertise, seja no planejamento e coordenação de projetos educativos formais ou na qualificação e requalificação dos membros em termos de empregabilidade. Nos museus, educadores podem elaborar estratégias para resgatar memórias culturais e sua relação com o presente, agregando conhecimento por meio de práticas artísticas que levam o aprendizado para além da zona de conforto. Além disso, pedagogos podem contribuir com o desenvolvimento profissional nas Forças Armadas, criando projetos educativos que abordem tanto habilidades militares quanto conteúdos de Educação Básica. A educação em ambientes carcerários é outra área de atuação crucial, visando a ressocialização de detentos e o desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de privação de liberdade. Além dessas oportunidades de atuação, também têm um papel fundamental nas igrejas e finalmente nas ONGs, o nosso campo de pesquisa aqui estudado, onde se reflete a natureza multidisciplinar do trabalho que realizam.

Este conhecimento, que combina teoria e prática devido à natureza prática da pedagogia, atua como uma ferramenta para reflexão e planejamento educacional. Ele equipa os indivíduos com recursos para desenvolver estratégias de ação com base na identificação de objetivos e fatores que influenciam suas práticas educacionais, tornando-as mais eficientes e organizadas e é um apoio crucial que ganha significado através da reflexão sobre a prática educacional e, simultaneamente, transforma uma prática educativa em uma prática pedagógica através da análise crítica fundamentada nos princípios da pedagogia. Então, podemos destacar que, o conhecimento pedagógico, posto em prática e desenvolvido em interação com as necessidades da prática, acrescenta uma

dimensão aos processos educacionais que eles não teriam naturalmente: a capacidade de reflexão embasada em conceitos pedagogicamente organizados. Portanto, é entendido que através de um pensamento embasado na pedagogia, e que é cuidadosamente estruturado de acordo com seus fundamentos, que assim o conhecimento científico interage com a realidade, transformando uma prática educativa em uma prática pedagógica. Dessa forma, a prática pedagógica surge da ação concreta da pedagogia aplicada na prática educativa do dia a dia, com o propósito de aprimorar a capacidade de aprendizado humano em direção a um desenvolvimento social abrangente, indo além das restrições dos objetivos econômicos que visam capitalizar a formação das pessoas, adaptando-a às exigências do mercado.

Gadotti (2000, p. 5) destaca que a presença em tais ambientes efetivamente contribui para democratizar o acesso ao conhecimento e à informação. Conforme políticas coerentes, alinhadas às demandas da sociedade, forem desenvolvidas, a expansão da educação fora dos cenários escolares poderá desempenhar um papel cada vez mais significativo na redução das disparidades. No entanto, simplesmente recorrer à tecnologia não é o suficiente para atender às complexas necessidades desses contextos educacionais. O envolvimento de profissionais capacitados para interagir com uma sociedade organizada é essencial. O direito ao acesso à informação transcende uma mera prerrogativa; ele é um direito elementar. Gadotti (2000) reitera que, sem acesso à informação, todos os outros direitos se tornam inatingíveis, enfatizando, assim, sua primordialidade. Nesse contexto, o papel dos pedagogos em esferas para além da escola é de grande importância, devido ao compromisso inerente dos educadores em garantir a disseminação equitativa do conhecimento.

Essa perspectiva enfatiza o papel mediador das práticas educativas estabelecidas pela pedagogia e reconhece a importância da atuação dos profissionais que aplicam e desenvolvem conhecimentos pedagógicos nos variados contextos e ambientes da educação, tanto escolar quanto não escolar, da mesma forma, refuta a visão que associa a prática educativa diretamente com a prática pedagógica, desconsiderando a distinção que existe entre as duas e esse tipo de prática representa etapas de um único processo, o processo formativo, que surge da necessidade de socialização da cultura e dos objetivos socioeducativos. Por fim,

podemos compreender que toda prática pedagógica é, essencialmente, uma prática educativa.

Franco (2012) concebe que na prática pedagógica a ação e a reflexão pedagógica alcançam os objetivos educacionais por meio de práticas estruturadas de forma sistemática, desde a sua concepção até a fase de avaliação, fica explicitado que:

[...] a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas. (FRANCO, 2012, p.169).

O aspecto das práticas educativas moldadas pela ação pedagógica refere-se às relações de mediação entre os indivíduos, os conhecimentos e as configurações dessas práticas. Identificar a natureza da intervenção pedagógica a partir dessa perspectiva, afirma Franco (2012), implica em compreender que o aspecto pedagógico é, nesse contexto, um componente de interação entre os participantes; logo, é um processo colaborativo que não é intrínseco, mas sim resultante da interação entre os envolvidos na educação. De fato, o aspecto pedagógico se manifesta como um elemento mediador que permeia a prática educacional com direcionamento, também podendo ser compreendido como “a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas [...]. É a análise pedagógica que explicita a orientação de sentido (direção) da prática educativa.” (Libâneo, 2001, p. 135).

Severo (2015) discute que a Educação Não Escolar funciona como um processo pedagógico quando suas intenções são claramente definidas e organizadas de acordo com uma concepção pedagógica que une propósitos e metodologias educativas. Nesse contexto, a ENE atua como um componente mediador, facilitando sua execução como uma atividade humana presente em diversos ambientes. A partir da vontade de transformar uma prática educativa não escolar em uma prática pedagógica, é essencial, primeiramente, realizar uma análise crítica das condições que estruturam os contextos em que essa prática se desenvolve, além disso, é crucial entender as intenções, tanto explícitas quanto implícitas, que sustentam seus objetivos. Nesse contexto, os representantes da prática pedagógica, em diálogo com as circunstâncias do entorno, determinam os

significados que irão redefinir essas intenções, através da formulação de objetivos que estruturam a ação formativa. A Educação Não Escolar representa um amplo espaço para construção de processos pedagógicos e, através da práxis científica da pedagogia, que se desdobra pela reflexão na ação que concretiza esses processos, são fornecidos elementos essenciais para que, gradualmente, sejam definidos setores específicos dentro da ENE e metodologias mais adequadas para cada um deles, mas para além disso, busca-se formar repertórios de referências organizadas sobre aspectos de suas dinâmicas, público-alvo, conteúdos mais frequentes e os desafios enfrentados pela ação pedagógica. Ao seguir esse fluxo pode-se consolidar a ENE de tipo não formal como um cenário para práticas pedagógicas e para a geração de conhecimento sobre essas práticas, quando assumidas dessa forma, as práticas em ENE poderão ser integradas não apenas como um campo de pesquisa, formação e atuação na pedagogia, mas também como uma área institucionalizada dos sistemas educacionais, incluindo regras que permitam seu reconhecimento e regulação, visando aprimorar a qualidade de seus resultados e o processo de gestão em interação com as organizações escolares.

O reconhecimento da Educação Não Escolar (ENE) como ambiente propício para práticas pedagógicas profissionais resulta na institucionalização de procedimentos de treinamento e desempenho mais definidos, afirma Severo (2015), a partir disso, uma compreensão mais precisa dos conhecimentos e habilidades necessários para a formação profissional de pedagogos e educadores é proporcionada, alinhados com a compreensão das particularidades desses procedimentos. É de suma importância que as entidades sociais dedicadas à formação estabeleçam métodos para fortalecer as interações, especialmente ao considerar a necessidade de criar uma visão de sociedade baseada em uma educação abrangente. Isso permitirá que as pessoas adquiram conhecimento para se posicionarem de maneira mais eficaz em relação aos seus objetivos, promovendo uma socialização de saberes e práticas culturais que encoraje maior participação e consciência social. Essa forma de educação é construída com uma variedade de conhecimentos que circulam nas interações humanas, abraçando diversas oportunidades para facilitar aprendizados relevantes. Isso permite que as pessoas apliquem o que aprenderam em diferentes ambientes, tanto formais quanto informais, visando resolver questões específicas.

É importante lembrar que as experiências educacionais adquiridas nos ambientes de ENE frequentemente não recebem o devido reconhecimento ou são consideradas menos importantes devido à valorização tradicional dos conhecimentos obtidos em disciplinas acadêmicas, artísticas e tecnológicas ensinadas nas escolas. Diante disso, os sistemas educacionais precisam aumentar os esforços para estabelecer critérios de reconhecimento e validação das aprendizagens realizadas fora do ambiente escolar, especialmente para avaliar habilidades formativas e profissionais. Finalmente, se faz necessário salientar que a Educação Não Escolar enquanto espaço onde ocorrem práticas pedagógicas é moldada pela intervenção dos pedagogos e outros educadores especializados. Isso ocorre através da aplicação de conhecimentos científicos e sociais, guiados por visões pedagógicas e por uma compreensão crítica e contextualizada da realidade que influencia as práticas educacionais. Além disso, a existência de programas para reconhecimento e treinamento de pedagogos, capacitando-os para operar nesses contextos, é crucial. Isso não apenas abre novas oportunidades de trabalho, mas também atende a necessidades reais da sociedade em termos de desenvolvimento humano. Portanto, é essencial promover uma reflexão mais aprofundada sobre o papel do pedagogo e suas atividades dentro desse domínio, tanto em termos conceituais quanto práticos.

3.2 A CASA FAVELA

A Casa Favela é um espaço de integração social, conexões, acolhimento e formação que tem como foco o público jovem da primeira infância ao jovem adulto. Segundo os criadores do projeto, Rennan Leta e Artur Junior, o objetivo da Casa Favela é transformar vidas através da democratização do acesso à educação, tecnologia, cultura, sustentabilidade, esporte e lazer, além da defesa dos direitos dos moradores das favelas.

A escolha de desenvolver esta pesquisa em um projeto focado em Cultura e Educação em uma favela foi fortemente motivada pela pertinência do conceito de etnografia urbana. Este conceito se estabelece na interação entre a experiência vivida e os modelos teóricos, buscando compreender as dinâmicas sociais a partir das lógicas produzidas pelas pessoas que constroem a cidade, para além dos

projetos urbanísticos, discursos midiáticos e políticas institucionais (NASCIMENTO, 2001). Além disso, a pesquisa também se alinha com o conceito de corpografia urbana, que propõe uma nova perspectiva sobre as cidades a partir de uma política onde o corpo intervém no espaço urbano através de ações artístico-político-culturais, performances e danças, com o objetivo de questionar as estruturas sedimentadas do espaço público, das ruas, avenidas, passarelas, pontes, muros, automóveis etc.” (NASCIMENTO, 2001), me fizeram compreender a importância e a necessidade de estudar sujeitos reais que compõem a cidade, mas que estão em ângulos pouco prestigiados. Zonas periféricas historicamente têm sido desvalorizadas enquanto produtoras de cultura, mas, o fato de ser uma favela dentro de uma floresta urbana chama ainda mais atenção por estar fora do eixo principal da cidade, o que torna as configurações de vida diferentes que numa favela comum do Rio de Janeiro.

A Casa Favela é localizada na comunidade Mata Machado, no Alto da Boa Vista, dentro da Floresta da Tijuca e a 2,7 km da entrada do Parque Nacional da Tijuca. Funciona todos os dias, de domingo a domingo, abre às 8h da manhã e fica até 19h. O espaço é de fato uma casa. Ao entrar no portão, que fica ao lado de uma papelaria, sobe uma escada e se depara com a porta de fato da casa, ao abrir é possível ver a sala ao final dele e à direita é a entrada da cozinha. À esquerda deste corredor tem outro corredor que tem algumas salas, a sala de recreação/biblioteca, o estúdio, a sala de informática e o banheiro. Ao entrar na sala, temos um sofá, alguns puffs, uma grande tv e uma estante. No final da sala, tem a porta da varanda com vista para a unidade de Polícia Pacificadora da favela Mata Machado e, à direita da sala, tem a entrada da sala do escritório administrativo da Casa Favela.



Figura 1 – Casa Favela

Artur Junior, cofundador da Casa Favela, que é mais conhecido por Junior e que está lá todos os dias, contou que, em todos os horários, há crianças ocupando a Casa, e a maioria delas vão lá para ficarem na sala de informática, sala essa que tem oito computadores de mesa. As crianças costumam estar lá quando não estão na escola, a maioria estuda em uma escola municipal que é de frente para a sede da Casa Favela, dessa forma, alunos do turno da manhã passam a tarde na casa favela e os alunos da tarde passam a manhã, no entanto, o turno da manhã costuma ser mais vazio pelo fato de os horários serem mais “apertados” que a tarde.

Entre as principais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Casa Favela, estão: 1) erradicação da pobreza; 2) fome zero e agricultura sustentável; 3) saúde e bem-estar; 4) educação de qualidade; 5) igualdade de gênero; 10) redução das desigualdades; 11) cidades e comunidades sustentáveis; 13) ação contra a mudança global do clima e 16) paz, justiça e instituições eficazes. A Casa Favela também possui dez projetos em andamento, são eles: oficinas de arte-educação; rolê cultural; oficina de percussão; biblioteca comunitária; acesso à tecnologia;

acesso à cultura; ações sustentáveis; assistência à comunidade; empregabilidade e profissionalização e incentivo ao esporte. As Oficinas de Arte-educação são oficinas para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia, incentivando as crianças e adolescentes a explorarem expressões culturais, artísticas e musicais, além disso, trabalham com atividades que ajudam a desenvolver o pensamento crítico, habilidades motoras e capacidade de resolução de problemas. Através de atividades interdisciplinares, abordam também questões emocionais, sociais e culturais que auxiliam o desenvolvimento integral dos jovens. Nesse projeto, foram onde as atividades artístico-pedagógicas voltadas para debates raciais foram introduzidas. O Rolé Cultural é focado em passeios que dão acesso à cidade e a equipamentos culturais e turísticos, como o AquaRio, teatros, museus, BioParque, circos, exposições e outros. A Oficina de Percussão, são aulas de percussão para todas as idades divididas em dois ritmos: samba e pagode. Entre os instrumentos estão o surdo, repique, caixa, tamborim, chocalho, repique de mão, pandeiro e tantã. O objetivo é dar conhecimento musical e capacitar os alunos e alunas para seguirem carreira como musicistas, seja em grupos, escolas de samba ou solo. Os alunos formam a bateria “Samba, Favela” que faz shows, apresentações e foi campeã do carnaval 2023 pela Unidos do Alto da Boa Vista. A Biblioteca Comunitária, criada em 2017, contém o acervo do Centro Social Comunitário Favela em Desenvolvimento, que passou a se instalar na Casa Favela. Os livros podem ser lidos no próprio local ou levados por empréstimos por um tempo determinado. São mais de 400 títulos à disposição, que atendem a todas as classificações etárias. O Acesso à Tecnologia é um laboratório de tecnologia e é o espaço mais visitado desde a abertura, nos dados levantados pelos coordenadores, foi constatado que 100% dos usuários da Casa Favela não possuíam computador ou notebook em casa, dessa forma, o objetivo do projeto é desenvolver as habilidades tecnológicas desde a primeira infância, além de promover a capacitação de profissionais, formar *gameplayers* e criar soluções que integrem tecnologia e sustentabilidade. É também um ponto de acesso à internet, espaço de estudo, trabalho e lazer. O Acesso à Cultura é uma produção de eventos culturais e beneficentes para os moradores das comunidades, dentre eles estão sessão de cinema, roda de leitura, festa de Dia das Crianças, ceia de Natal comunitária, rodas de samba, festa de Páscoa, feiras culturais, corte de cabelo, sarau, slam, roda cultural e batalha de rima. Ações Sustentáveis é a promoção de educação ambiental e desenvolvimento sustentável nas comunidades que estão

dentro da área do Parque Nacional da Floresta da Tijuca, pautado pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Oficinas, workshops, palestras e atividades de campo realizadas, como reciclagem de resíduos sólidos e líquidos, reflorestamento, formação de agentes ambientais locais e plantio de hortas. O Assistência à Comunidade trata-se da disponibilização de serviços gratuitos, como assistência jurídica, atendimento psicológico, emissão de comprovante de residência, marcação de serviços públicos e distribuição de cesta básica. O Empregabilidade e Profissionalização tem por objetivo oferecer cursos, workshops e palestras voltadas para a capacitação e geração de trabalho e renda. Entre as ações estão, oficina de produção audiovisual, aula de corte e cabelo, design de sobancelha e o “Papo de Futuro”, que é uma roda de conversa com profissionais de diversas áreas para apresentar as possibilidades do mercado de trabalho. O último projeto oferecido dentro da Casa Favela é o Incentivo ao Esporte, que patrocina aulas de kickboxing com o objetivo de formar atletas profissionais e competidores. No ano de 2023, foram 28 atletas em competições, com 21 medalhas sendo 10 de ouro, 5 de prata e 6 de bronze, além de um dos atletas ter sido campeão brasileiro na modalidade. Nos dados indicadores recolhidos entre fevereiro de 2022 e dezembro de 2023 demonstraram que a Casa Favela obteve mais de 5.800 acessos, mais de 800 participantes de atividades educativas culturais, mais de 360 alunos em cursos e palestras profissionalizantes.

Apesar de ser um espaço que constrói políticas em diversos aspectos, ao pesquisar sobre a Casa Favela, conversar pessoalmente com os organizadores do projeto, notei que faltava a promoção de debates que sobre identidade racial de forma mais incisiva, visto que os debates raciais fazem parte do dia a dia do projeto, no entanto, se integram de forma orgânica levando em consideração local que a Casa Favela se insere e as ideologias defendidas por todos aqueles que constroem o projeto. A partir dessas observações, apresentei a ideia aos coordenadores de desenvolver oficinas para os usuários da Casa Favela dentro do projeto de Arte Educação e em algumas dessas oficinas levar os debates raciais de forma mais objetiva com o intuito de realizar a pesquisa que é trazida aqui e eles concordaram que seria uma parceria benéfica para ambos os lados.

3.3 ATIVIDADES, DEPOIMENTOS E IMPACTOS

A ideia ao adentrar a Casa Favela é compreender a importância deste debate com crianças, a fim de promover discussões sobre descolonização e uma maturidade no que tange a construção da identidade e consciência racial. A metodologia introduzida foi pesquisa-ação, uma vez que se investiga a prática das atividades artístico-pedagógicas para a compreensão e reflexão da importância de se desenvolver debates de consciência racial em crianças e adolescentes para a construção da identidade. Foram desenvolvidas duas práticas artístico-pedagógicas que buscavam trabalhar a consciência racial, ou transmitir algum debate racial, voltado para negritude e descolonização. Elas foram divulgadas previamente nas redes sociais da Casa Favela a fim de convocar a comunidade (crianças, adolescentes, pais e avós), ou seja, foram atividades para o público família, que poderiam ser feitas por qualquer idade.

A atividade de Confecção das Bonecas Abayomi é uma atividade voltada para a conscientização do processo de escravidão no Brasil e ao mesmo tempo ensina sobre elementos da diáspora. É uma atividade na qual os participantes devem reproduzir a boneca, que foi uma boneca criada por mulheres negras escravizadas durante suas viagens nos navios negreiros. Essas mulheres arrancavam a barra de suas saias e produziam essas bonecas apenas com nós, para acalantar seus filhos durante esse processo tão difícil que eram as viagens África x Brasil. A atividade foi realizada no dia 06 de agosto de 2022 e teve sua divulgação realizada nas redes sociais do Favela em Desenvolvimento uma semana antes.

No dia da atividade 22, crianças compareceram, sendo 13 crianças brancas e 9 negras, entre retintas e claras, todas entre 5 e 13 anos de idade. A atividade se iniciou por volta de 10:30h da manhã, mas antes do início da atividade, enquanto as crianças chegavam, duas folhas de papel foram entregues a eles junto ao pedido que se dividissem em dois grupos para responderem às seguintes perguntas que poderia ser respondida com desenho ou alguma frase “O que é ser uma pessoa negra?” e “O que é ser uma pessoa branca?”. Foi deixado que livremente elas discutissem sobre o tema e deixei meu aparelho de celular gravando o áudio para que eu pudesse colher o material posteriormente, realizava algumas intervenções no

assunto quando achava necessário. O intuito era ter uma ideia de como essas crianças se entendem e entendem o outro em relação a raça. A seguir destaco algumas frases que considere necessárias para que posteriormente possamos fazer a reflexão de como o racismo pode impactar a vida das crianças e adolescentes.

Diálogo 1:

Menina 1 (Negra, 9 anos):

“Pessoa branca, pode ser, normalmente, tem muito mais dinheiro.”

Menina 2 (Negra, 8 anos):

“O que tem a gente ser preto e ser rico?”

Menina 1 (Negra, 9 anos):

“Eu não sei! Normalmente eles são ricos, sempre são eles que aparecem na TV.”

Diálogo 2:

Menina 2 (Preta, 8 anos):

“Tem pessoas que catam lata na rua, que moram na rua...”

A frase do depoimento acima demonstra que as crianças percebem que a nossa sociedade é racialmente desigual, ele demonstra que as crianças percebem que as pessoas com trabalhos mais precarizados são negras e que valores sociais são aprendidos na vida cotidiana. A fala em questão revela uma percepção infantil aguçada da desigualdade racial que permeia nossa sociedade, evidencia que as crianças reconhecem a estratificação racial na estrutura ocupacional, observando que as pessoas que desempenham funções mais precarizadas são predominantemente negras. Ademais, o depoimento sublinha que as crianças assimilam valores sociais por meio das experiências cotidianas, sugerindo que a compreensão da desigualdade racial não é apenas uma observação passiva, mas uma internalização ativa dos padrões sociais presentes no ambiente em que vivem.

Educadora (Preta, 24 anos):

“Vocês acham que tem mais pessoas negras ou brancas que moram na rua?”

Menino 1 (Branco, 9 anos):

“Pessoas pretas, porque elas não têm emprego, elas são desempregadas.”

Já a frase acima demonstra a percepção racial na desigualdade de renda, e também que o racismo produz distinção corpórea de direitos (BARBOSA & BARBOSA, 2017). Revela uma percepção crítica da desigualdade racial no contexto econômico, destacando como a disparidade de renda é intimamente ligada a divisões raciais. Ele evidencia que o racismo, enquanto força estruturante, não apenas perpetua a desigualdade econômica, mas também resulta na produção de uma distinção corpórea de direitos, ou seja, uma diferenciação material e simbólica que se manifesta de maneira visível nos corpos das pessoas racializadas. Essa distinção corpórea reflete a maneira pela qual o racismo operacionaliza e consolida a desigualdade, segregando as oportunidades e recursos de acordo com categorias raciais, impactando diretamente o acesso e a qualidade dos direitos e serviços disponíveis para esses indivíduos.

Educadora (Preta, 24 anos):

“Mas porque não querem dar emprego pra eles?”

Nesta pergunta, revela-se um questionamento central para pensar o racismo brasileiro. Isto é, tanto os aspectos históricos que levaram essas desigualdades quanto a ausência de políticas públicas voltadas para a população negra. Ele ilumina uma questão fundamental para a análise do racismo brasileiro: a interseção entre os legados históricos de desigualdade e a carência de políticas públicas especificamente direcionadas à população negra. Também sugere que a reflexão sobre o racismo no Brasil deve abordar não apenas as raízes históricas que consolidaram e perpetuaram essas disparidades, mas também a ausência e insuficiência das intervenções estatais voltadas para a promoção da equidade racial. Em outras palavras, a frase do depoimento convoca uma investigação crítica sobre como a persistência de desigualdades históricas continua a influenciar a formulação e a eficácia das políticas públicas, destacando a necessidade urgente de uma abordagem mais eficaz e equitativa para enfrentar as injustiças raciais estruturais e sistêmicas.

Menino 1 (Branco, 9 anos):

“É porque acham que os negros vão roubar eles.”

O depoimento acima aponta os diferentes juízos de valores construídos sobre os negros que os estigmatizam. Aqui fica evidenciado os diversos critérios construídos em torno da população negra, os quais contribuem para a perpetuação de estigmas raciais. Ele sublinha como esses juízos, formados e disseminados ao longo do tempo, são carregados de preconceitos e estereótipos que reforçam e legitimam a marginalização e a inclusão precária e perversa das pessoas negras. A análise desses juízos revela uma estrutura ideológica que não apenas diferencia, mas subestima e desumaniza, impondo um conjunto de normas e expectativas sociais que estigmatizam sistematicamente indivíduos com base em sua raça. O depoimento, portanto, serve como um ponto de partida para uma reflexão crítica sobre a construção e a perpetuação de estigmas raciais, e a necessidade de desconstruir essas percepções prejudiciais para promover uma maior justiça social e equidade.

Quando foi por volta de 10h45min a atividade se iniciou de fato, as crianças se sentaram em roda no chão da sala e houve uma conversa sobre o processo da vinda de pessoas escravizadas para o Brasil. Algumas crianças já haviam feito esta atividade em sala de aula e fizeram questão de compartilhar os conhecimentos com os colegas, dando uma dinamicidade para o debate antes da execução das bonecas. No diálogo foi ressaltado a importância de recontar esses fatos históricos para que a história não se apague, pois mais triste que seja imaginar a proporção dos ocorridos e quão doloroso era essa passagem de África até Brasil. Algumas crianças se emocionaram e um ponto de destaque é que não houve nenhuma indagação por parte dos meninos sobre ser uma confecção de boneca. Em seguida houve a confecção das bonecas, que tiveram o auxílio dos educadores presentes, apesar de ter sido realizada através de um passo a passo.

A Confecção de Turbantes foi realizada em 27 de agosto de 2022 e tinha como objetivo promover conversas sobre a estética dos traços africanos: cabelo e nariz. Valorização do cabelo cacheado, crespo e liso, a partir de um artigo de beleza muito usado por mulheres em diferentes países, principalmente do continente africano. O turbante significa um resgate de identidade, um símbolo de extrema importância na cultura, mas também é um acessório inserido no mundo da moda. O turbante carrega funcionalidade, identidade e, sobretudo, marcou e marca a história do Brasil, da Diáspora Africana, e também na Índia e no Oriente Médio. Apesar de

ser um acessório utilizado mais por mulheres cisgênero, não tem distinção de gênero no que tange a possibilidade de utilizá-lo.

A atividade iniciou com uma conversa sobre as características da população africana relacionado com os ambientes quente e úmidos, ressaltando que o turbante oferece uma proteção contra os elementos climáticos extremos, como o sol escaldante e ventos fortes e que em regiões como o Oriente Médio e partes da África, onde as temperaturas podem ser altas e o sol forte, o turbante é usado para proteger a cabeça, o rosto e o pescoço dos raios solares. A participação foi de dezesseis pessoas, sendo doze crianças e quatro adultos – duas responsáveis de crianças e os outros dois adultos eram os coordenadores da Casa Favela. Das doze crianças, com base na minha heteroidentificação, sete eram pretas e pardas e cinco brancas e dos adultos dois eram pardos e dois negros. Para a prática, se utilizou tecidos variados de chita de 1.50 cm x 50 cm, que foram escolhidos por cada participante de forma individual, em seguida três formatos de amarração foram ensinados em passo a passo e os participantes iam fazendo conforme era ensinado pela educadora. O debate se desenvolveu antes, durante e depois da confecção das amarrações de turbante e trouxe reflexões importantes tanto para as crianças quanto para os adultos.



Figura 2 – Confecção de Turbantes

Esta parte da pesquisa se objetiva em analisar quais as percepções das crianças e pré-adolescentes ativas na Casa Favela sobre raça e racismo, como se enxergam no mundo a partir desses conceitos e como a Casa Favela tem

influenciado na aprendizagem desses conceitos, construção de identidade e consciência racial através da aplicação de atividades artístico-pedagógicas com foco na disseminação positiva da cultura negra e de práticas antirracistas. Alguns meses após a introdução das atividades, houve uma reunião informal com seis crianças que frequentam de forma constante a Casa Favela e que participaram das atividades das bonecas abayomi e customização de turbantes. Essas crianças tinham entre 9 e 11 anos, um período de desenvolvimento cognitivo e social relevante, onde as crianças começam a articular suas ideias de forma mais clara. Eram duas pretas, dois pardos³ e dois brancos, os participantes foram selecionados a partir da disponibilidade do momento, mas buscando garantir a diversidade de experiências e contextos sociais. As crianças foram recrutadas, com consentimento dos responsáveis, garantindo que todas as normas éticas de pesquisa fossem seguidas. A reunião tinha como objetivo entrevistá-las a partir das experiências das oficinas realizadas. Um roteiro prévio foi elaborado, contendo cinco perguntas norteadoras sobre raça, racismo e suas relações e experiências individuais com esses temas; a Casa Favela – espaço não escolar de educação e processos de aprendizagem e a escola. Essas perguntas foram formuladas com linguagem acessível e adaptada à faixa etária, visando estimular a expressão espontânea das crianças. O objetivo da entrevista foi identificar qual o impacto que o ambiente de educação não escolar tem na construção da identidade racial delas, coletar percepções e opiniões dessas crianças. As entrevistas foram realizadas em um ambiente familiar e confortável, na sala principal da Casa Favela, para que as crianças se sentissem à vontade. Cada entrevista foi conduzida por mim, e me utilizei de uma abordagem amigável e aberta incentivando uma narrativa livre, permitindo que as crianças se expressassem livremente sobre suas opiniões. As perguntas feitas no total duraram cerca de dois minutos cada e as crianças estavam agitadas pois nos reunimos após uma atividade de colônia de férias da Casa Favela, no entanto todas responderam todas as perguntas da forma com que se sentiram mais confortáveis. As entrevistas foram gravadas em áudio, com consentimento dos responsáveis, e transcritas para facilitar

³ A classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em relação à cor ou raça é dividida em cinco categorias: "branco", "preto", "pardo", "amarelo" e "indígena". Os "pretos" referem-se a pessoas que se identificam com a cor da pele mais escura, enquanto os "pardos" são aqueles que se identificam como tendo uma cor de pele intermediária, que pode incluir uma mistura de características de "brancos" e "pretos". Essa classificação é fundamental para a análise demográfica e social no Brasil, permitindo uma melhor compreensão das desigualdades raciais e étnicas no País.

a análise. A análise dos dados foi qualitativa, utilizando a técnica de análise de conteúdo. As respostas foram categorizadas em temas recorrentes, permitindo a identificação de padrões e nuances nas opiniões das crianças. Foi assegurado que todas as crianças participassem voluntariamente, com o consentimento informado dos responsáveis. As informações coletadas foram tratadas com confidencialidade, e os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos para proteger a identidade das crianças. A metodologia adotada permitiu uma exploração profunda das percepções das crianças, respeitando suas vozes e promovendo um ambiente de confiança. A abordagem qualitativa proporcionou insights valiosos sobre como essa faixa etária compreende e se relaciona com os temas abordados. As perguntas selecionadas foram as seguintes:

1. Qual sua cor/raça?
1. Você sabe o que é racismo?
2. Você acha que é igual a todos ou diferente? Por quê?
3. Você já aprendeu sobre raça/racismo aqui na Casa Favela? Como foi?
4. Você prefere aprender coisas novas na escola ou na Casa Favela? Por quê?

Schucman (2010) defende o conceito de raça tanto na formulação de políticas públicas quanto no fortalecimento da identidade positiva da população negra no Brasil. Para ela, a categoria raça, que é usada como base para discriminação, também pode servir como um ponto de unidade para essa população. Ao utilizar a raça como um elemento central na luta contra o racismo, Schucman sugere que é crucial reconstruir positivamente as características físicas e a cor da pele dos negros brasileiros, que historicamente foram alvo de preconceito, transformando-as em fontes de empoderamento e justiça social.

Entrevista 1:

Marlon, 11 anos, preto:

Maria Julia: *Você sabe qual é a sua cor/raça?*

Marlon: *Marrom.*

Maria Julia: *Você sabe o que é raça? O que você acha que é?*

Marlon: *Mais ou menos... É uma cor que uma pessoa não gosta.*

Maria Julia: *Tá... Você sabe o que é racismo?*

Marlon: *Sei! É uma pessoa que não gosta da outra cor!*

Maria Julia: *Você acha que você é igual a todos, ou você acha que é diferente?*

Marlon: *Eu acho que eu sou igual a todos?*

Maria Julia: *Por quê?*

Marlon: *Porque todo mundo tem que se divertir, fazer igual...*

Maria Julia: *Você já aprendeu sobre raça ou racismo aqui na Casa Favela?*

Marlon: *Não!*

Maria Julia: *Nunca?*

Marlon: *Nunca!*

Maria Julia: *E na escola?*

Marlon: *Já!*

Maria Julia: *Como é que foi? O que você fez?*

Marlon: *Foi legal, a gente ficou conversando, fez um círculo e ficou falando sobre as coisas...*

Maria Julia: *Entendi... Você prefere aprender as coisas aqui na Casa Favela ou na escola?*

Marlon: *Nos dois, porque ajuda muito a gente... Ajuda muito a gente não julgar antes de conhecer as pessoas...*

Maria Julia: *Aqui ou na escola?*

Marlon: *Em qualquer lugar, eu gosto de aprender em qualquer lugar...*

O depoimento aponta o quanto a ideia de raça foi construída sempre para se referir ao negro, mas sempre associada a coisa negativa. Expõe também o quanto a produção das diferenças sendo vistas como desigualdades impede que ele viva a vida e se divirta, ressaltando que criar espaços de debate ajuda as crianças a produzirem um conhecimento de si. Ele revela como a concepção de raça no contexto brasileiro foi historicamente moldada para associar a negritude a conotações negativas, evidenciando a forma como a raça, enquanto construção social, tem sido instrumentalizada para perpetuar estigmas e discriminações. Expõe, de forma incisiva, que a formulação das diferenças raciais como desigualdades sistêmicas tem um impacto profundo na vivência e na liberdade dos indivíduos negros, limitando suas experiências e sua capacidade de desfrutar plenamente da vida.

Além disso, o depoimento destaca a importância da criação de espaços de debate e reflexão, que não apenas fomentam a discussão sobre esses temas, mas também possibilitam às crianças desenvolverem um entendimento mais robusto e autêntico de sua identidade. Assim, essa análise sugere que o engajamento em diálogos construtivos sobre raça e desigualdade é crucial para a formação de um conhecimento de si mais inclusivo e emancipador, que contrabalança as narrativas

preconceituosas e promove uma visão mais equitativa e positiva da identidade negra.

Entrevista 2:

Vitor, 9 anos, pardo.

Maria Julia: *Você sabe qual é sua cor, ou sua raça?*

Vitor: *Não sei, eu acho que é pardo ou negro... mas parece que eu sou pardo.*

Maria Julia: *Você sabe o que é racismo?*

Vitor: *Sei! É quando uma pessoa chama outra pessoa de macaco... O branco chama a pessoa negra de macaca... macaco, macaca, isso daí é muito racismo! Eu não gosto.*

Maria Julia: *Você acha que você é igual a todos ou diferente?*

Vitor: *Diferente, cada um tem seu jeito, cada um quer ser o que quer... eles querem ser o que eles querem, eu quero ser o que eu quero.*

Maria Julia: *Você já aprendeu sobre raça ou racismo aqui na Casa Favela?*

Vitor: *Nunca.*

Maria Julia: *Nunca? Nenhuma oficina?*

Vitor: *Eu não sei... Acho que só na escola...*

Maria Julia: *E como foi lá na escola? O que você fez lá?*

Vitor: *Foi ótimo... Eu chorei, fiquei triste... Por causa do vídeo que ela mostrou, da menina sofrendo racismo...*

Maria Julia: *E você prefere aprender as coisas aqui na Casa Favela ou na escola?*

Vitor: *Na escola e aqui na Casa Favela.*

Maria Julia: *Por quê?*

Vitor: *Porque aqui na Casa Favela eu posso aprender um monte de coisas...*

O depoimento acima nos demonstra que uma das dimensões do racismo é animalizar o outro, ele compreende a ideia de diferença como um sentido de liberdade de ser o que se deseja ser. Também aponta o quanto o racismo produz violência e machuca as pessoas e, além disso, ressalta a necessidade de discussão do debate para que as pessoas não produzam essa violência. Aqui se revela uma faceta crucial do racismo: a tendência de desumanizar e animalizar o outro, reduzindo a humanidade do indivíduo a uma condição subalterna e inferior. Essa animalização não apenas reflete um desprezo intrínseco pela dignidade do outro, mas também manifesta um entendimento distorcido da diferença, que é concebida como uma ameaça à liberdade de ser e de existir conforme o desejo individual. A análise expõe, de maneira contundente, que o racismo é um mecanismo de violência sistêmica que inflige dor e sofrimento às vítimas, perpetuando um ciclo de

agressão e opressão. Além disso, o depoimento enfatiza a urgência da promoção de espaços de debate e reflexão sobre o racismo, sublinhando que a falta de discussão aberta e crítica contribui para a perpetuação dessas práticas violentas. Aqui destacamos que o debate nos espaços escolares e não escolares sobre o racismo é essencial para dismantelar as estruturas de violência e promover um entendimento mais empático e inclusivo, que combate a desumanização e a agressão sistemática.

Entrevista 3

Mariah, 10 anos, branca.

Maria Julia: *Qual sua cor ou raça, você sabe?*

Mariah: *É... Branco ou pardo, essas coisas?*

Maria Julia: *Isso.*

Mariah: *Parda.*

Maria Julia: *Você sabe o que é racismo?*

Mariah: *Sim! É quando uma pessoa despreza uma pessoa negra.*

Maria Julia: *Você acha que você é igual a todos ou diferente?*

Mariah: *Igual, porque todo mundo tem que ter o mesmo respeito.*

Maria Julia: *Você já aprendeu sobre raça ou racismo aqui na Casa Favela?*

Mariah: *Sim... Era na oficina de colocar lenços no cabelo, uma pessoa falou que já sofreu racismo por outra criança...*

Maria Julia: *E você prefere aprender coisas aqui na Casa Favela ou na escola?*

Mariah: *Nos dois! Porque na Casa Favela eu me divirto mais e na escola eu estudo mais.*

Nesta fala, observamos o quanto o racismo busca produzir separações através do desprezo. O depoimento expõe que a ética do respeito é uma das formas de construção de uma melhor convivência social. A análise da fala destaca como o racismo opera criando divisões e alimentando o desprezo entre os grupos, perpetuando a segregação e a desigualdade, fica claro que adotar uma ética de respeito é fundamental para superar essas barreiras e promover uma convivência social mais harmoniosa. O respeito mútuo e a empatia não apenas desafiam as dinâmicas discriminatórias, mas também ajudam a construir uma sociedade mais inclusiva e justa, onde as diferenças são reconhecidas e valorizadas em vez de serem usadas para justificar a exclusão. Portanto, a implementação de princípios éticos que priorizem o respeito é essencial para combater o racismo e fomentar um ambiente de coexistência positiva e equitativa.

Entrevista 4:

Maitê, 10 anos, branca.

Maria Julia: *Qual sua cor ou sua raça, você sabe?*

Maitê: *Não...*

Maria Julia: *Você sabe o que é racismo?*

Maitê: *Sim! É quando uma pessoa chama uma outra pessoa de preto... Você viu uma pessoa que é assim, aí você fala que é macaco.*

Maria Julia: *Você acha que você é igual ou diferente das outras pessoas?*

Maitê: *Igual, porque tipo... todo mundo é igual...*

Maria Julia: *Você já aprendeu sobre raça ou racismo aqui na Casa Favela?*

Maitê: *Não, nenhuma das duas...*

Maria Julia: *Você prefere aprender coisas novas aqui na Casa Favela ou na escola?*

Maitê: *Nos dois, porque na escola a gente aprende as coisas que tem que aprender, pra quando tiver perguntando aqui a gente já souber...*

A fala acima demonstra a necessidade de debater o racismo nos espaços educacionais para saber como enfrentá-lo, ilustra imperativamente a urgência de incorporar o debate sobre o racismo nos contextos educacionais, evidenciando que tais espaços são cruciais para a formulação de estratégias efetivas de enfrentamento. A declaração sublinha que a educação não deve ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também um campo vital para a reflexão crítica e a construção de competências para lidar com as complexidades do racismo e sugere que, ao abordar o racismo diretamente nas práticas pedagógicas e curriculares, é possível promover uma conscientização mais profunda e uma compreensão estruturada dos mecanismos de opressão racial. Essa abordagem educativa visa equipar os indivíduos com as ferramentas necessárias para reconhecer, desafiar e dismantelar as estruturas discriminatórias, criando assim um ambiente mais equitativo e inclusivo. Em síntese, a frase reafirma que a integração do debate sobre o racismo na educação é um passo fundamental para o desenvolvimento de respostas eficazes e informadas contra as injustiças raciais.

Entrevista 5:

Jamille, 11 anos, preta.

Maria Julia: *Você sabe qual é sua cor ou raça?*

Jamille: *Preta!*

Maria Julia: *Você sabe o que é racismo?*

Jamille: *Sim. Racismo é quando uma pessoa tá quieta, aí vai uma pessoa e chama ela de preta, de macaca, que ela é feia, horrorosa... Não tem nada pra fazer, fica só falando essas coisas, aí fica chamando de preto, que é macaco... essas coisas assim...*

Maria Julia: *Entendi... Você acha que você é igual a todos ou é diferente?*

Jamille: *Igual a todos, porque todo mundo é igual, só que muda a cor e o signo... só que tem algumas pessoas que são o mesmo signo e a mesma cor...*

Maria Julia: *Você já aprendeu sobre raça ou sobre racismo aqui na Casa Favela?*

Jamille: *Não.*

Maria Julia: *Você prefere aprender coisas na escola ou na Casa Favela?*

Jamille: *Na escola e aqui... Nos dois! Porque aqui na Casa Favela é legal... Na escola a gente aprende também, a gente aprende a ler e escrever. A gente aprende mais na escola, mas aqui na Casa Favela a gente aprende também.*

Maria Julia: *Na escola você já aprendeu sobre racismo?*

Jamille: *Já.*

Maria Julia: *Como foi?*

Jamille: *A experiência foi mais ou mais menos... Porque é triste.*

O depoimento acima destaca os aspectos estéticos envolvidos na produção do racismo. Assim como todos os demais, ressalta que o racismo envolve uma violência sobre uma pessoa que só deseja viver dignamente, aponta como o racismo produz afetos tristes que diminuem a nossa potência de pensar, agir e refletir. A declaração ressalta com profundidade os aspectos estéticos intrinsecamente ligados à gênese e à perpetuação do racismo, evidenciando que essa construção não é meramente abstrata, mas também se manifesta através de códigos visuais e culturais que reforçam a marginalização.

O depoimento, ao desvelar essa dimensão estética, sublinha que o racismo exerce uma violência sistemática e desumanizante sobre indivíduos cuja única aspiração é viver com dignidade e respeito. Essa violência não se limita à esfera física ou institucional, mas se estende ao campo emocional, gerando afetos profundamente dolorosos que comprometem a capacidade dos indivíduos de pensar, agir e refletir com plenitude. Em outras palavras, o racismo, ao infligir um sofrimento psicológico e emocional, não apenas restringe o acesso à dignidade, mas também enfraquece a capacidade crítica e a agência dos sujeitos afetados. Portanto, a fala da criança acima ilumina a complexa interação entre os mecanismos

estéticos do racismo e seu impacto devastador sobre a saúde mental e a autonomia intelectual das vítimas.

Entrevista 6:

Manuela, 11 anos, parda.

Maria Julia: *Você sabe qual é sua cor ou sua raça?*

Manuela: *Eu me considero como parda...*

Maria Julia: *Você sabe o que é racismo?*

Manuela: *Racismo é assim... tem uma pessoa negra, aí vem uma outra e chama de macaco, de cor feia.*

Maria Julia: *Você acha que pardo sofre racismo?*

Manuela: *Eu acho que sim, eu nunca sofri, mas acho que sim.*

Maria Julia: *Você acha que é igual a todos ou é diferente?*

Manuela: *Igual, porque todo mundo tem nariz e boca*

Maria Julia: *Você já aprendeu sobre raça ou racismo aqui na Casa Favela?*

Manuela: *Acho que não...*

Maria Julia: *E você prefere aprender as coisas aqui na Casa Favela ou na escola?*

Manuela: *Gosto de aprender nos dois...*

Ao analisar e refletir sobre os depoimentos dados, todos demonstram de forma unânime ao dizer que o racismo é uma produção de uma branquitude que busca educar a todos por valores negativos de que o negro é inferior e o branco é superior. Como diria Fanon, produzir o branco como o complexo de superioridade e o negro como complexo de inferioridade. Todos os depoimentos ressaltam que as estratégias educacionais podem ser um instrumento político de combate ao racismo tanto no ambiente escolar quanto nos espaços de educação não escolar.

É patente que há uma concordância na caracterização do racismo como um constructo da branquitude hegemônica, que se empenha em disseminar valores depreciativos que posicionam o negro como inferior e o branco como superior. Os depoimentos salientam com veemência que a desconstrução das práticas educacionais racistas – tanto nos contextos escolares formais quanto nos espaços educativos informais – pode servir como um potente mecanismo político de resistência e transformação. Ao desafiar e dismantelar as estratégias pedagógicas que sustentam e reproduzem desigualdades raciais, abre-se um caminho para a promoção de uma educação mais equitativa e inclusiva. Assim, romper com esses

paradigmas educacionais é visto como uma ação fundamental para a erradicação do racismo e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.4. A IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO DO RACISMO NA INFÂNCIA

No ano de 2015, foi atestada a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC), a política assenta que o período da primeira infância abarca os indivíduos com idades entre zero e setenta e dois meses. Os primeiros anos de existência são cruciais no desenvolvimento pessoal, pois as interações iniciais entre a criança e os adultos moldam sua percepção do ambiente circundante. É por meio dessas interações que a criança começa a se identificar como um sujeito distinto, iniciando o processo de diferenciação. Consequentemente, experiências positivas durante essa fase tendem a fortalecer ao longo da vida traços como autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidade. Nesse contexto, a dimensão racial emerge como um aspecto relevante a ser considerado e analisado. Compreender como o racismo afeta a formação da identidade das crianças negras e, por consequência, influencia seu crescimento é crucial para promover efetivamente o desenvolvimento infantil. Kabengele Munanga (2011) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que a falta de modelos positivos na vida da criança e da família, nos livros didáticos e em outros ambientes, fragmenta a identidade da criança negra e isso frequentemente resulta em adultos que rejeitam totalmente suas raízes étnicas, o que prejudica sua vida diária. Uma maneira eficaz de abordar o tema da autoestima, conforme sugerido por Inaldete Pinheiro Andrade, que é outra referência no tema, é utilizar a literatura destinada ao público jovem e realizar oficinas que incentive momentos de reflexão. Que acaba sendo a prática realizada na pesquisa aqui abordada. Esse processo é fundamental para criar um ambiente que rejeite o racismo, seja em espaço escolares quanto em espaços não escolares. Mas, é nesse processo que se forma a noção de identidade, como discutido por Elisa Larkin Nascimento no capítulo “Sankofa, Educação e Identidade Afrodescendente” do livro *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. Nascimento, relata que:

Esse processo de torna-se negro, o projeto de identidade negra ou afrodescendente, passa pela desconstrução das representações negativas do negro construídas socialmente por meio da ideologia do supremacismo branco. Os efeitos psicológicos da naturalização da condição social inferiorizada da mulher e do afrodescendente são reforçados em grande parte por meio do processo didático. As representações sociais negativas, carregadas de preconceitos e estereótipos, são internalizadas desde a primeira infância por meio de uma educação infantil e escolar imbuída das ideologias do patriarcalismo e do racismo. Elas são capazes de tolher o desenvolvimento da personalidade, da autoestima e da autonomia da mulher e do negro (NASCIMENTO, 2001, p.115).

Bento (2012), ao discorrer sobre o desenvolvimento da identidade nas crianças negras, destaca que a construção positiva da identidade na fase infantil requer amor por parte do cuidador e, posteriormente, amor-próprio. A autora também salienta que os indivíduos geralmente valorizam características que são apreciadas pelos outros. Existe uma necessidade intrínseca de receber feedback positivo para uma autoimagem harmoniosa. No entanto, quando uma criança é constantemente confrontada com mensagens de desvalorização de suas características, isso pode ter repercussões negativas em sua formação identitária. A criança começa a desenvolver uma compreensão de si mesma por meio da interação física, do contato visual, da comunicação verbal e dos gestos do outro, ao mesmo tempo, no valor atribuído ao seu corpo e ao corpo de seus semelhantes, formando assim sua própria imagem e conceito de si. Dessa forma, ao adquirir noções de diferença e diversidade, incluindo aspectos raciais, a criança já possui os elementos necessários para interpretar tais distinções. A consciência racial se desenvolve progressivamente com a idade da criança, embora muitas já demonstrem sinais de consciência racial entre três e cinco anos de idade.

Compreender o passado dos ancestrais, a batalha pela liberdade e outros eventos marcantes na história das pessoas negras no país é o ponto de partida para fortalecer a identidade tanto das crianças negras quanto das brancas. Explorar a diversidade, as particularidades e as singularidades é essencial para preparar as pessoas para viver em uma sociedade diversificada, onde o respeito ao próximo, independentemente de raça, religião, gênero ou orientação sexual, é fundamental. Cerqueira (2005) destaca a importância da autoestima ao abordar este tema, a autora enfatiza que a instituição educacional tem o poder de desfazer bases cruciais para a autoconfiança e da identidade negra ao negligenciar, diminuir ou distorcer a narrativa histórica e cultural das crianças negras através de ideologias de

branqueamento e miscigenação. Isso resulta na aplicação de estereótipos prejudiciais às suas características étnicas.

Ao falarmos de racismo estrutural, entendemos que são práticas que também são inconscientes até mesmo para aqueles que praticam o antirracismo. Ao observarmos as falas das crianças no decorrer da atividade, nota-se pensamentos exercidos que são fruto de um racismo reproduzido em ambientes em sua volta, mesmo que de forma inconsciente, como por exemplo, quando uma das crianças responde que normalmente pessoas brancas que possuem dinheiro, mas nem sabe dizer o porquê, apenas cita que é como elas aparecem na televisão. Em relação aos efeitos do racismo nas crianças, Silva Júnior e Teixeira (2016) enfatizam que o contexto social em que a criança negra está imersa, predominantemente eurocêntrico e estigmatizante, juntamente com sua vivência de discriminação racial tanto material quanto simbólica, influenciam significativamente sua saúde, especialmente no aspecto psicológico.

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais nos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através das práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005).

A atividade realizada não possui um resultado imediato, assim como o racismo não tem reparação imediata. É necessário que as práticas educativas e os dispositivos pedagógicos antirracistas mantenham-se sempre no plano pedagógico do arte-educador como forma de trabalhar o desenvolvimento da identidade e da consciência racial, que é construída a longo prazo, Hall (2003) disserta que “A identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto e não uma essência ou substância a ser examinada”, há um valor estratégico de suma importância nos discursos de identidade negra e este lugar que o arte-educador precisa assumir, de costurar aos poucos uma posição consciente no grupo com o qual está atuando.

A execução de atividades e dispositivos pedagógicos que buscam ensinar sobre cultura afro-brasileira e diáspora africana demonstram que há uma perspectiva que vem sendo construída do que é ser negro entre crianças e adolescentes, no entanto, uma perspectiva baseada numa ideia racista. A partir disso, torna-se de

extrema necessidade a continuidade da execução dessas atividades a fim de construir consciência racial em crianças e adolescentes desconstruindo a imagem construída pela branquitude do que é o negro, e levando em consideração que crianças e adolescentes são sujeitos em processo de construção de identidade e de suas individualidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, é possível perceber o impacto do racismo no modo como as crianças negras se reconhecem e a aceitação dos seus traços fenotípicos. Todos esses aspectos incidem na autoestima da criança negra, bem como, na sua noção de pertencimento racial. Para Bento (2012), é importante criar condições que propiciem uma convivência positiva com a diferença racial, sem hierarquização e dar relevância ao compartilhamento pelas crianças pequenas, do patrimônio cultural construído historicamente pelos diferentes grupos.

Nos depoimentos analisados, revela-se a construção histórica da ideia de raça, que sempre foi direcionada negativamente para os negros, evidenciando como essa construção contribui para a perpetuação de desigualdades e limitações impostas a essas pessoas. A ênfase na produção das diferenças como desigualdades não só cerceia a liberdade e o prazer de viver dos negros, mas também reforça estereótipos prejudiciais. A criação dos espaços de educação não escolar para debate e reflexão é crucial para ajudar as crianças a desenvolver uma compreensão mais positiva e autêntica de si mesmas, rompendo com narrativas prejudiciais e promovendo uma visão mais equitativa e inclusiva da identidade racial.

O racismo cria divisões e estimula o desprezo entre os grupos, reforçando a segregação e a desigualdade. Fica evidente através das falas das crianças que adotar uma ética de respeito é crucial para superar essas barreiras e promover uma convivência social mais equilibrada, além disso, o respeito mútuo e a empatia não apenas desafiam as práticas discriminatórias, mas também colaboram para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, onde as diferenças são apreciadas e não utilizadas para justificar a exclusão. Assim, implementar princípios éticos que valorizem o respeito é vital para enfrentar o racismo e construir consciência racial na infância.

Desde a introdução da pesquisa aqui apresentada, é possível constatar de maneira consistente que o racismo é uma construção da branquitude, que promove a ideia de superioridade branca e inferioridade negra, conforme descrito por Frantz Fanon ao decorrer de suas obras literárias. Essa narrativa, ao criar e perpetuar hierarquias raciais, produzem um impacto profundo na formação de valores e atitudes desde a infância, fase crucial na construção da identidade e consciência

racial. Ao analisar os depoimentos com as crianças e adolescentes do campo de pesquisa aqui exposto, todos os depoimentos convergem na necessidade urgente de desafiar e transformar as estratégias educacionais que sustentam essas ideologias prejudiciais. Romper com essas práticas não apenas representa uma ação crítica contra o racismo nas escolas, mas também nos diversos ambientes de educação não escolar.

Tanto na Secretaria de Cultura quanto na Secretaria de Educação, é possível que haja implementação de políticas voltadas para a construção de identidade e consciência racial na infância. Os editais de fomento podem oferecer um suporte financeiro e estrutural essencial para iniciativas que promovem a educação sobre diversidade e igualdade desde cedo, ajudando a formar uma base sólida para a compreensão e valorização das diferentes identidades raciais.

Ao apoiar programas que incentivam a inclusão de conteúdos sobre a história e cultura de diversos grupos étnicos, esses editais contribuem para a construção da consciência racial. Além disso, eles possibilitam a capacitação de educadores e a criação de materiais pedagógicos adequados, fundamentais para garantir que as crianças cresçam com uma visão mais igualitária e respeitosa das diferenças raciais.

Ao fortalecer essas ações educativas, o governo não só combate às desigualdades e práticas discriminatórias existentes, mas também promove uma cultura de respeito e empatia, preparando as novas gerações para atuar de forma mais consciente e inclusiva em uma sociedade diversificada. Assim, a implementação de políticas e abordagens educacionais que promovam a igualdade e a valorização de todas as identidades raciais é fundamental para construir uma sociedade, desde a primeira infância, mais justa e consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AMARAL, A; RIBEIRO, V. Estratégias de comunicação política no Brasil: a ascensão de Jair Bolsonaro nas redes sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 34(99), 1-17, 2019.

ARAUJO, Débora Cristina de. A construção social da infância: uma outra história. *In: VII Congresso Nacional de Educação (Educere)*, [s.l.], 2008.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In: NASCIMENTO, Eisa Larkin (org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.* São Paulo: Selo Negro, 2009.

AZEVEDO, Luana. **Políticas culturais e crises: reflexões e desafios.** Rio de Janeiro: FGV, 2020.

BARBALHO, A. **Organização e produção cultural.** Salvador: EDUFBA; FACOM/CULT, 2005.

BARBALHO, Alexandre. **Políticas Culturais no Brasil: primórdios (1500-1930).** Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19193.pdf>. Acesso em: out. 2024.

BARBOSA & BARBOSA, A. T. A. Relações de gênero: espacialidades de poder em tempos de violência. *In: BARBOSA, J. L. & HILGERS, T. (orgs.). Identidade, território e política em contextos de violências na América Latina.* Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2017.

BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação e desigualdades raciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, p. 15-24, ago. 1993.

BENCI, Jorge. **O comércio e o tráfico negreiro no Rio de Janeiro e em Cabo Verde.** Rio de Janeiro: Documentário, 1977.

BENTO M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. *In: Bento M. A. S. (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.* São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 98-114.

BENTO, Maria. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil.** Disponível em: http://www.ceert.org.br/premio4/textos/branqueamento_e_branquitude_no_brasil.pdf. Acesso em: 31 mai. 2024.

BERTÚLIO, Dora. Ação Afirmativa no Ensino Superior: considerações sobre a responsabilidade do Estado Brasileiro na promoção do acesso de negros à universidade – O Sistema Jurídico Nacional. *In: PACHECO, Jairo Querez; SILVA, Maria Nilza (orgs.). O negro na universidade.* Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.

BIANCONI, M. L.; CARUSO, F. Educação não formal. **Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 20, 2005.

BÍBLIA, A. T. Gênesis. *In*: **Bíblia Sagrada**. Disponível em: <https://www.biblegateway.com/passage/?search=G%C3%AAnesis%209%3A25-27&version=ARC>. Acesso em: out. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: out. 2024.

BRASIL. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, 2012.

BRUNO, A. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Mediações**, revista *on-line* da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 2 (2), 10-25, 2014.

CALABRE, Lia. Política Cultural em tempos de democracia: a Era Lula. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 58, p. 143. 2014.

CALABRE, Lia. **Políticas Culturais no Brasil: balanço e perspectivas**. *In*: Enecult 2007 – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2007, Faculdade de Comunicação UFBA. Salvador: 2007. Disponível em: <https://www.cult.ufba.br/enecult2007/LiaCalabre.pdf>. Acesso em: out. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil** [dissertação de mestrado]. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CERQUEIRA, A. C. Política cultural e “crise” no governo Temer. **Revista Novos Rumos**, v. 55, n. 1, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural e políticas públicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, pp. 92-110.

COSTA, Leonardo. **Política cultural e liberdade de expressão: o caso brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade étnico-racial e educação infantil: três escolas, uma questão, muitas respostas** [dissertação de mestrado]. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

DISTANTE, Camelo. Memória e Identidade. *In: Identidade e memória. Tempo Brasileiro*, n. 95, Rio de Janeiro, out./dez de 1998.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Porto Alegre: L&PM, 2004.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1952.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. 1. reimp. Coleção Cultura negra e identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FIGUEIRA, Vera Moreira. O preconceito racial na escola. **Estudos afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, n.18, p. 63-72, maio, 1990.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez 2012. (Docência em Formação).

FREITAS, Lúcia. **Políticas culturais e democracia**. Rio de Janeiro: FGV, 2015, pp. 58-77.

FREITAS, Lúcia. **Políticas Culturais no Brasil: de Getúlio Vargas à atualidade**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 34. ed. São Paulo: Record, 1998.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Apresentação. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br>. Acesso em: 20 fev. 2017.

GADOTTI, M. **Perspectiva atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 2000.

GÓES, J. R.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. *In: Priore, M. (Org.). História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999, pp. 177-191.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e o educador social: atuação e desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, M.G. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação. 2006, p. 27-38. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: out. 2024.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. 102 p.

HENRIQUES, R. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na Educação. São Paulo: Unesco Brasil, 2002.

HERINGER, R.; HONORATO, G. **Acesso e sucesso no ensino superior**: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, FAPERJ, 2015.

HERINGER, Rosana. **Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil**. [s.l.]: [s.n.], 2014.

HOOKS, bell. **Desaprendendo o racismo**. São Paulo: Boitempo, 2019.

JAIR BOLSONARO, Discurso na Cerimônia de Cúpula de Líderes do BRICS (videoconferência). Brasília, 17 nov. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/discursos/2020/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-na-cerimonia-de-cupula-de-lideres-do-brics-vid-eoconferencia-palacio-do-planalto> Acesso em: 10 mai. 2024.

JODAS, Juliana; KAWAGAMI, Erika. **Políticas de acesso ao ensino superior**: os desdobramentos na configuração dos programas de ação afirmativa no Brasil. Anais. In: XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Salvador: UFBA, [s.d.].

KYRILLOS, G. M.; SIMIONI, F. **Política externa no Governo Bolsonaro**: análise das tendências em políticas de gênero. Anais 12º Fazendo Gênero, p. 12, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Carlos Eduardo. **Políticas de cotas e inclusão social**: uma análise crítica. Brasília: Ipea, 2018.

LIMA, Márcia. **Transformações na política cultural no Governo Bolsonaro**. São Paulo: Unesp, 2020.

LISBOA, Vinícius. Reconstrução do ministério é a primeira tarefa na área da cultura. **Agência Brasil**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2022-12/reconstrucao-do-ministerio-e-primeira-tarefa-na-area-da-cultura>. Acesso em: out. 2024.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 185.

MACHADO, Sérgio. **Política cultural e desenvolvimento**: a experiência brasileira. Brasília: Ipea, 2014.

MAGNOLI, Demetrio. **Uma gota de sangue**: história do pensamento racial. São Paulo: Contexto, 2009.

MANGCU, X. **Biko**: A life. London: I. B. Taurus, 2011.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como novo paradigma. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

MENDES, Carla. **Movimentos culturais e resistência em tempos de crise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2011.

MUSZKAT, Malvina. **Consciência e identidade**. Série Princípios, n. 73. São Paulo: Ática, 1986.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Pan-Africanismo na América do Sul**. São Paulo: Vozes, 1981.

NASCIMENTO, Elisa. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

NOGUEIRA, Maria Helena. **Educação e diversidade**: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2016.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Revista Anhembi**, São Paulo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: out. 2024.

NOGUEIRA, Oracy. **Racismo e branqueamento no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2007.

OLIVEIRA, Denilson Araújo. Questões acerca do genocídio negro no Brasil. **Revista da ABPN**, v.12, n. Ed. Especial – Caderno Temático: Geografias Negras. Abr. 2020, p. 312-335.

OLIVEIRA, F. de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?** [dissertação de mestrado]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Roberto. **O Impacto dos cortes no orçamento da cultura.** Brasília: Ipea, 2021.

PAIXÃO, M., ROSSETTO, I., MONÇORES, E.; SANTANNA, D., Ações afirmativas no ensino superior público e políticas de apoio estudantil. *In: Cadernos do GEA* n. 2 (jul./dez. 2012). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012, p. 9-10.

PEREIRA, Amauri Mendes. **A república do Palmares e seu significado sociopolítico.** Uma homenagem do PCdoB ao tricentenário de Zumbi dos Palmares. [s.l.]: Partido Comunista do Brasil, 1995.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Cultura de Consciência negra.** Pensando a construção da identidade nacional da democracia no Brasil. Dissertação de Mestrado. UERJ. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

PEREIRA, Lucas. **Iniciativas culturais e desafios no Governo Bolsonaro.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2023.

PORTELA, Daniela Fagundes. **Projetos educacionais para infância brasileira a partir da promulgação da Lei do Ventre Livre: (1871-1879).** *In: Simpósio Nacional de História*, 26, São Paulo, SP, 2011. Anais [...]. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/32-snh26> Acesso em: out. 2024.

POVOS Tradicionais Presentes. Secretaria da Cultura do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://cultura.rj.gov.br/povos-tradicionais-presentes-rj/>. Acesso em: out. 2024.

RABAKA, Reiland. Teoria Crítica Africana. *In: NASCIMENTO, Eliza Larkin (org). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.* São Paulo: Selo Negro, 2009.

REIS L. *Fake news* e eleições no Brasil: um estudo sobre a influência da desinformação na democracia brasileira. **Cadernos de Comunicação**, 23(2), 2019, 45-63.

RETOMADA Cultural RJ 2. Secretaria da Cultura do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://cultura.rj.gov.br/retomada-cultural-rj-2/>. Acesso em: out. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIZZINI, Irene. Infância e globalização: análise das transformações econômicas, políticas e sociais. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 58. n. 2, Rio de Janeiro, dez. 2006.

ROCHA, Manoel Ribeiro. **Ethiope Resgatado**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

ROSSINI, Patrícia *et al.* **Dysfunctional information sharing on WhatsApp and Facebook**: The role of political talk, cross-cutting exposure and social corrections. Disponível em: [Dysfunctional information sharing on WhatsApp and Facebook: The role of political talk, cross-cutting exposure and social corrections – Patrícia Rossini, Jennifer Stromer-Galley, Erica Anita Baptista, Vanessa Veiga de Oliveira, 2021 \(sagepub.com\)](https://www.sagepub.com). Acesso em: 19 mai. 2024.

RUBIM, Antonio A. C. (Org.). **Políticas culturais no governo Lula**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Dilma Marta. **Da liberdade à tutela**: uma análise semântica do caminho jurídico percorrido por filhos de ex-escravas no Brasil pós-abolição. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, 2013a.

SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se negro**. 3. ed. São Paulo: Zahar, 2021.

SANTOS, Nubia de Oliveira; SODRÉ, Patrícia. Meu cabelo é black e cresce forte, pra cima!: educação infantil e relações raciais. *In*: GÓES, Luciano (org.). **130 anos de (des)ilusão**: a farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados. São Paulo: D'Plácido, 2018.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 1, 2002, p. 13-32.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, Campinas: CEDES, mai-ago. 2005, p. 361-378.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Editora Veneta, 2020.

SCHUCMAN, L. V. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**, 2010; 10(19):41-55.

SEVERO, José Leonardo Rolim. A educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 96. p. 244. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/345513545>

SILVA JÚNIOR, H.; TEIXEIRA D. **O direito da criança e do adolescente e a promoção da igualdade racial**. 1. ed. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2016, pp. 5-39.

SILVA, Ana. **Cultura e conservadorismo**: a agenda cultural no Governo Bolsonaro. Rio de Janeiro: FGV, 2022.

SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri M., 2013. **Olhares sobre a mobilização Brasileira**. In: III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

SILVA, Luís. **Ações Afirmativas no Brasil**: avanços e desafios. São Paulo: Unesp, 2010, pp. 25-45.

SILVA, Luiz Felipe de. **Políticas públicas e ações afirmativas no Brasil**: avanços e desafios. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

TAGUIEFF, P. A. **La force du préjugé: essai sur le racisme et ses doubles**. Paris: La Découverte, 2003.

TAGUIEFF, Pierre-André. **O racismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TORRES, M. J. B. **Práticas antirracistas**: desafios e reflexões acerca da inserção das estudantes negras de Pedagogia da UFRJ nos diferentes campos de atuação da profissão. 2021. 67 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, V. A. (org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008, p. 15-55.

TRILLA-BERNET. **La educación fuera de la escuela**. Âmbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel, 2003.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura**. In: Convenção relativa à luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, 1960.

VALENTE, Ana Lucia. E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. 11. ed. (rev. e amp.) Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna, 1994, p. 07.

VARALDA, Renato Barão. **Políticas públicas na infância**. Disponível em: <www.boletimcientifico.escola.mpu.mp.br>. Acesso em: abr. 2024.