

Cadê o lápis “cor da pele”? Reflexões sobre uma abordagem antirracista na prática pedagógica no ensino fundamental

¿Donde está el lápiz “color del piel”?

*Reflexiones sobre um enfoque antirracista em la práctica pedagógica em la
educación primaria*

Where is he “skin color” colored pencil?

Reflections on an anti-racist approach in pedagogical practice in elementary education

Nayara Ferreira Costa¹

Secretaria de Estado de Educação do Amazonas

Priscila Thayane de Carvalho Silva²

Instituto Federal do Amazonas

Resumo

O estudo tem como objetivo refletir sobre uma abordagem antirracista no processo de letramento no contexto amazônico, em uma turma de 3º ano do ensino fundamental da rede pública estadual em Manaus. Utiliza abordagem qualitativa e a Lei nº 10.639/03. Como resultado, observa-se que inicialmente a temática antirracista não foi contemplada no planejamento docente. Contudo, na etapa que envolvia colorir desenhos, na abordagem do tema ambiental, ocorreu a disputa dos alunos pelo lápis de cor rosa claro, apresentado como cor da pele, o que exigiu a recondução da práxis, oportunizando discutir sobre as relações étnico-raciais no contexto amazônico e possibilitar uma práxis antirracista na sala de aula.

Palavras-chave: antirracista; ensino fundamental; prática pedagógica.

Resumen

El estudio tiene como objetivo reflexionar sobre un enfoque antirracista del proceso de alfabetización en un contexto amazónico, en una clase de tercer año de escuela primaria de la red pública estatal de Manaus. Utiliza un enfoque cualitativo y la Ley n. 10.639/03. Como resultado, se observa que inicialmente la temática antirracista no estaba incluida en la planificación docente. Sin embargo, en la etapa de colorear dibujos, al abordar la temática ambiental, hubo una disputa entre los estudiantes por el lápiz de color rosa claro, presentado como color de piel, lo que requirió una renovación de la praxis, brindando la oportunidad de discutir las relaciones étnico-raciales en el contexto amazónico y posibilitar la praxis antirracista en las aulas.

Palabras clave: antirracista; escuela primaria; práctica pedagógica.

Abstract

The study aims to reflect on an anti-racist approach to the literacy process in an Amazonian context, in a 3rd year elementary school class in the state public network in Manaus. It uses a qualitative approach and Law nr. 10.639/03. As a result, it is observed that initially the anti-

¹ Doutora em Educação (PPGE- Ufam). Pedagoga da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (Seduc/AM). E-mail: nayferreiracosta29@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6015-8916>.

² Doutora em Educação (PPGE- Ufam). Assistente Social no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (Ifam). E-mail: priscilathayane10@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2804-717X>.

racist theme was not included in teaching planning. However, in the stage that involved coloring drawings, in approaching the environmental theme, there was a dispute among students over the light pink colored pencil, presented as skin color, which required the renewal of praxis, providing an opportunity to discuss ethnic-racial relations in the Amazonian context and enable anti-racist praxis in the classroom.

Keywords: *anti-racist; elementary school; pedagogical practice.*

1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica, no sentido de práxis, é, para Franco (2016), uma ação consciente e participativa que orienta a prática docente. Ainda para a autora, uma aula se torna uma prática pedagógica quando se organiza em torno de intencionalidades e sua construção confere sentido a elas (Franco, 2016).

Desta feita, a prática pedagógica é entendida aqui como um processo que se retroalimenta entre a epistemologia e a didática, embasada em uma intencionalidade política, social e científica evidente.

Entretanto, no cotidiano escolar não há uma cartilha a ser seguida e os eventos que ocorrem nos espaços escolares se constroem a partir da ação docente orientada (ou não) em concepções epistemológicas que foram construídas durante sua vida e formação acadêmica.

Neste estudo, a construção se deu a partir de um relato de experiência de uma prática pedagógica no ensino fundamental que teve como objetivo central refletir sobre uma experiência de letramento que adotou uma abordagem antirracista ao trabalhar com os conteúdos do componente curricular Língua Portuguesa a partir do contexto amazônico, em uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual localizada na zona centro-sul de Manaus.

A pesquisa se centrou na análise de abordagem qualitativa da prática pedagógica ancorada nas orientações e desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 que embasa a educação antirracista no Brasil.

Diante disso, é necessário pontuar que a atividade realizada, cujos desdobramentos foram objetos de reflexão, tinham como intencionalidade inicial abordar questões que comumente estão associadas à temática ambiental, que previa abranger o contexto amazônico a partir de práticas de letramento no ensino do componente curricular Língua Portuguesa em uma turma do 3º ano das séries iniciais

do ensino fundamental no ano letivo de 2022 em uma escola pública estadual localizada na cidade de Manaus, a capital do estado do Amazonas.

Soares (2009) afirma que o letramento é o resultado da ação de ensinar e/ou aprender a ler e escrever. Apoiada nesse conceito, a intencionalidade da prática pedagógica de letramento desenvolvida na ação docente partiu do conceito de letramento como literacy, a saber, a condição de se apropriar da leitura e da escrita e todas as consequências sociais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas que o letramento traz consigo.

O desenvolvimento da prática pedagógica de letramento trabalhado pela docente se deu a partir da contação de histórias, sendo elas, as lendas amazônicas, que, separadas em blocos temáticos abordariam temáticas como a ambiental, com as lendas da cobra grande e do curupira, educação sexual com a lenda do boto e da lara e a segurança alimentar e nutricional com a lenda do açai e da mandioca.

Diante da imposição do texto final normatizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que os temas supracitados, em especial o ambiental e a educação sexual, foram negligenciados nesse documento e tendo em vista os seus reflexos nos currículos e nas práticas educativas e docentes, o trabalho de letramento buscou atuar, na prática pedagógica, em cima do que foi invisibilizado.

Nepomuceno *et al.* (2021) ao analisarem o tema meio ambiente na BNCC afirmam que ele é tratado de forma genérica e reducionista, sem a perspectiva crítica e que visa a atuar como reprodutora dos interesses dominantes e manutenção do status quo. Já no que se refere à educação sexual, esse documento normativo marginaliza o tema, tendo em vista a onda conservadora que tomou conta do debate público nos últimos anos, bem como salienta Sartori (2022).

O Brasil e o mundo experienciava, no ano letivo de 2022, um relaxamento de medidas de segurança pós pandemia do coronavírus. No contexto político brasileiro vivia um aprofundamento de políticas conservadoras de relaxamento das políticas ambientais com o então ministro do meio ambiente Ricardo Salles, de diminuição de verbas para as políticas voltadas à defesa dos direitos humanos no ministério da mulher, da família e dos direitos humanos dirigido por Damares Alves, além da ofensiva anticientífica orquestrada pelos ministérios da saúde e da educação que tinham como ministros, respectivamente, o general Eduardo Pazuello e Abraham

Weintraub que fortaleceram a onda negacionista que caracterizou o mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro.

A prática pedagógica é fundamentada em uma perspectiva teórica que compreende a totalidade como uma síntese das múltiplas contradições que a realidade impõe (Franco, 2016), ou seja, a prática docente implementada foi uma resposta direcionada por concepções pedagógicas com sentido e intencionalidade epistemológica ao perceber que as imposições da BNCC tinham como intenção limitar o potencial educacional de reconhecer e intervir na realidade.

Diante deste cenário, contemplar esses temas negligenciados e invisibilizados no contexto político na prática pedagógica dentro do processo de letramento da turma do 3^o ano do ensino fundamental proporcionaria aos estudantes não apenas uma leitura mecânica das letras, mas uma interpretação do mundo e das relações que o constrói e de como o sistema capitalista influencia na reprodução de desigualdades ambiental, de gênero e alimentar.

Contudo, quando a realidade se impõe não há como desviar-se dela. Na primeira etapa da atividade em que o tema ambiental foi trabalhado e após a leitura da lenda do curupira, foi solicitado aos alunos a criação de uma história em quadrinhos em que o curupira se deparava com desmatadores para a plantação ou criação de gados na Amazônia, nesse instante alguns alunos discutiram em função de um lápis de cor específico do material coletivo, o lápis de cor rosa claro, que, segundo eles era o “cor da pele”, foi necessária uma resposta da docente rápida ao questionamento, afinal, quais são as cores de peles que existem? Eles se questionaram.

A partir desse momento a prática pedagógica desenvolvida foi reconduzida, os alunos foram questionados sobre quem teria aquela cor rosa claro de pele e, de imediato, ninguém se reconheceu. A prática docente foi de arguir os estudantes para que eles iniciassem um processo de questionamento acerca de quais seriam as cores das peles deles.

O desenvolvimento das práticas foi voltado para que os alunos falassem sobre as cores de peles das pessoas da sua cidade e do seu entorno numa ótica racial. Dentro disso, foi abordado o tema das relações raciais e diversidade na Amazônia, assim como foi orientado que eles contemplassem todas essas cores nas atividades produzidas nas suas atividades escolares. Na leitura docente, a melhor estratégia que

se apresentou foi a de interlocução, de inserir um debate antirracista dentro da sala de aula.

A priori, é necessário apresentar essa região e sua referida cidade. De acordo com Silva (2023), o Amazonas é um dos sete estados que compõem a região Norte, juntamente com Pará, Acre, Roraima, Rondônia, Amapá e Tocantins.

O Amazonas abriga a maior extensão territorial de área verde do país e a maior parte da floresta amazônica dentro de seu território. Para Silva (2023, p. 157) “no Amazonas, nossas ruas são rios. Sua capital é Manaus, que tem esse nome devido a homenagem feita aos Manaós (Mãe dos Deuses), grupo indígena que habitava a região do Rio Negro durante a invasão dos europeus espanhóis e portugueses. Enquanto esse povo foi massacrado e extinto, restou o nome Manaus ironicamente como tributo”.

Silva (2012) denominou a região que comporta a floresta amazônica, dentro do território brasileiro, de Amazônia Brasileira, como um hiato cronológico e territorial em que se desvela o reconhecimento de brasileiros genuínos, unidos pelo mesmo solo, língua, leis, tradições, e que em suas experiências comuns contribuíram para a construção de uma nação ou identidade nacional.

Isto posto, falar de Amazônia também nos remete à temática racial, uma vez que essa região abriga a maior população indígena do país e é um dos estados que 72% da população se autodeclara parda, sendo esta categoria junto com pretos pertencentes à população negra.

Então, debater a questão racial se mostra relevante, uma vez que o papel da fundamentação teórica e epistemológica presente na prática docente estava voltada para a construção de uma educação crítica e antirracista, visto que se faz urgente fortalecer a educação para as relações étnico-raciais assegurada pela Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade de incluir conteúdos de história e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo do sistema de ensino brasileiro (Brasil, 2003), colaborando assim para a luta antirracista no espaço escolar e na prática pedagógica, a partir do ensino e nas atividades com dimensões educativas no contexto amazônico.

Nesse sentido, este artigo reflete sobre uma abordagem antirracista na prática pedagógica de letramento realizada em uma turma do 3º ano do ensino fundamental da rede estadual de ensino do Amazonas, localizada na cidade de Manaus. Discute o papel da fundamentação teórica e epistemológica na prática docente voltada para a

construção de uma educação crítica e apresenta a urgência de fortalecer a luta antirracista na sala de aula, a partir do ensino e nas atividades escolares no contexto amazônico.

2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA

A *priori*, o antirracismo, de acordo com Carine (2023), é uma categoria ocidental, cujo racismo é central. Logo, o racismo foi construído pelo ocidente, portanto é dele a responsabilidade de desconstruí-lo e enfrentá-lo. A luta antirracista não deve ser empreendida só por pessoas negras ou indígenas, deve ser uma luta de todas as pessoas.

Segundo Carine (2023, p. 61), “as pessoas brancas têm um papel importante na luta antirracista. Obviamente que não é um papel tutelador, infantilizador de pessoas negras ou indígenas, mas sim um papel que se relaciona com o seu próprio campo de atuação, com o que elas podem fazer nos espaços que não estamos inseridos”. Para os educadores, consideramos importante cultivarem melhor o que significa implicitamente e explicitamente ter uma postura antirracista.

O educador, a educadora antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro do sistema de opressão que estruturam a nossa sociedade. Ele/ela é aquele sujeito que, em uma sociedade estruturalmente racista, compreende que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruímos o racismo em suas bases (Carine, 2023, p. 145).

Ao dialogar com Silva (2023) é possível observar como o sistema escolar é elitizado e ao mesmo tempo complexo e, ao se conectar com as identidades e culturas amazônicas, é possibilitado a democratização dos espaços escolares a partir de uma perspectiva da equidade racial, antirracista e multirracial, além de orientar suas práticas por conhecimentos ancestrais africanos e indígenas, fora dos estereótipos.

Krenak (2022, p. 11), nos lembra que “se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui”. Portanto, o ato de educar sopesando as relações raciais não pode ser concretizado de fato sem o nosso povo, nossas memórias, trajetórias, conhecimentos e saberes.

É imprescindível representar e apresentar às alunas e aos alunos, as pessoas negras e indígenas, uma vez que muitos deles também o são. Dentro e na solidificação de um lugar de posituação e não como percebemos, simbólica e

materialmente, visto que esse lugar por muito tempo foi, prioritariamente, lócus de silenciamentos e apagamento culturais e identitários.

No capitalismo, a escola tem uma função de reprodução social, logo, os saberes e os objetivos desta instituição devem ser voltados à manutenção do status quo e dos seus privilégios.

A escola brasileira, pela ótica de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), é fundamentada na tradição de escola republicana francesa que defende uma instituição única e igual para todos, o que é problemático, visto que esse processo oculta as diferenças e as contradições existentes na sociedade e presentes no espaço escolar. Para as autoras, essa escola trabalha em favor da lógica do preconceito e do racismo e do fascismo, visto que exclui a diferença e a coloca no lugar do desvio (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011).

Luckesi (2018) ao se referir às pedagogias hegemônicas e dominantes no Brasil, aponta que a avaliação da aprendizagem ligada a elas é baseada no modelo social liberal conservador, oriundo da estratificação dos empreendimentos que culminaram na Revolução Francesa.

Diante desse cenário, é interessante salientar que as práticas pedagógicas e docentes implementadas no país vem, desde a década de 1990 com a introdução das avaliações de larga escala e cujos processos de controle e intervenção sobre os processos educativos realizados na escola sofreram maior intensificação nos anos 2000 e hoje, com a BNCC, culminam em uma homogeneização dos conteúdos que fortalecem a ideia de sujeito epistêmico único, parâmetro de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação, fortemente criticado por Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011).

Também não cabe, como trouxe à tona Patto (1992), responsabilizar aos professores pelas mazelas da escola pública, uma vez que a produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação.

A criação de currículos comuns que buscam o comum entre as culturas opera em prol de uma universalidade que retira a estratificação social e contribui para ocultar as relações de poder existentes (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011) e tiveram sua materialidade com a BNCC, cujo caráter normativo tende a agravar as já latentes desigualdades educacionais no país.

É sabido que Manaus, o lócus dessa experiência, é uma metrópole, contudo, localizada no norte do Brasil e que sofre ainda, conforme já apontou Batista (2007), com a desigualdade social gritante existente entre o Brasil Amazônico e o adiantado centro-sul.

Ao voltar à prática pedagógica e docente e ao seu intento inicial, entende-se que a professora partiu de uma interpretação da totalidade em que a homogeneização curricular instrumentalizada pela BNCC favorece a manutenção do status quo, e implica num aprofundamento da desigualdade, portanto, a docente planejou um processo de letramento que abordasse os temas que ela entendia estarem marginalizados: ambiente e educação sexual dentro da realidade amazônica.

E, portanto, mesmo com os desvios de intencionalidade inicial, não perdeu a orientação e a intenção de intervir e fazer com que a turma se apropriasse dos conteúdos de forma crítica durante o processo de letramento, agora, por sua vez, abordando uma educação para as relações étnico raciais.

3 PROFESSORA CADÊ O LÁPIS DE COR, “COR DA PELE”? A URGÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A experiência docente aqui refletida aponta que a intencionalidade estava em construir um processo de letramento não apartada da realidade social, política e geográfica, ou seja, a prática docente tinha coerência com a tendência pedagógica a qual se filiava: a pedagogia histórico crítica, pois construiu uma prática pedagógica e docente que objetivou com que os estudantes se apropriassem dos conteúdos e tivessem condições de agir/compreender criticamente na sociedade.

Todavia, a questão racial apareceu de maneira latente de modo que a professora tinha obrigação social de abordar a temática visto que poderia deixar passar a oportunidade de introduzir uma vivência de uma experiência de educação antirracista, que, para além da obrigatoriedade jurídica, tem um caráter crítico e humano.

Relacionar a paleta dos lápis, com a diversidade estética e racial dos nossos estudantes possibilitou fazer nessa atividade escolar uma reflexão sobre a questão racial no Brasil e na região amazônica.

E, conforme afirma Gomes (2017), em toda luta antirracista é importante evidenciar os saberes estético-corpóreos de emancipação dos corpos negros e indígenas para uma educação das relações étnico-raciais, conforme preconiza nossa Lei 10.639/2003 e em também o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 003/2004):

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, **posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas**, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, **valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira** (Conselho Nacional de Educação, 2004, p.1).

Ressalta-se, conforme nos lembra Silva (2023, p. 159), aos nossos alunos como a contribuição da cultura negra e indígena, por vezes, “é imêmore na sociedade amazonense, até mesmo quando se trata de nossa maior festa popular, que é o Boi Bumbá, criada com elementos da cultura africana e nordestina e cujo festejo tem atualmente dois bois principais: o Garantido e o Caprichoso”.

O Bumba meu Boi, do Maranhão, expandiu-se e influenciou várias cidades do Norte, além das capitais, como Belém e Manaus. No caso, os festejos no Amazonas desenvolveram sua própria versão e se tornaram o atual Boi Bumbá. O boi Caprichoso, por exemplo, surgiu dentro do segundo quilombo urbano certificado do Brasil, sendo esse o quilombo do Barranco de São Benedito, localizado no bairro da praça 14 de Janeiro, na capital amazonense (Silva, 2023, p. 159).

E como as lendas inicialmente retratadas na sala para falar das questões ambientais, exprimiam muitas das vezes as crenças, histórias e tradições dos nossos antepassados, vale ressaltar que desconhecemos e minoramos tantas outras manifestações e contribuições afroamazônidas, ou indígenas, como as organizações de hip-hop, tambor de mina, rodas de samba, de capoeiras, grupos de maracatu, terreiros e mucambos situados em nossos afluentes e calhas de rios, ou esquecemos das etnias que aqui habitavam, a suas línguas e tradições e costumes que carregamos e por vezes não sabemos o porquê como os hábitos de “banhar”³ mais de três vezes no dia, ou de levar nossos filhos na “benzendeira”⁴. Enfim, desviamos nosso olhar,

³ Banhar, refere-se como o amazonense se reporta ao ato de tomar banho.

⁴ A benzeção pode ser caracterizada como uma atividade principalmente terapêutica, a qual se realiza através de uma relação dual entre cliente e benzedor. Nessa relação, a benzedeira exerce um papel de intermediação entre o sagrado e o humano objetivando a cura, e essa terapêutica tem como processo principal o uso de algum tipo de prece (Quintana, 1999).

bem como nossos barcos e canoas que navegaram e navegam esses rios durante todo o atravessar da história.

Essas populações dos quais os nossos antepassados fazem parte e dos quais trazemos esses bonitos traços, muitas vezes, no currículo colonizado, é posto como inferior, e embutido com vários preconceitos e racismos.

Logo, urge que enquanto educadores haja um movimento de contraposição aos currículos branconcêntricos. Davis (2016), asseverou que numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista, ou seja, retratar a positivação da cultura africana e indígena, nunca fez tão urgente, mesmo que dialogando mediante a oportunidade na sala de aula a partir de uma paleta de cor, ou seriam cores da(s) pele (s) dos nossos estudantes?

O capitalismo monta toda uma arquitetura teórica para justificar cientificamente o que antes era justificado através de razões bíblicas, morais ou de competições locais. Com isto, o racismo como hoje é conhecido racionaliza-se, isto é, deixa de considerar essas diferenças raciais como simples opiniões teológicas ou empíricas, para afirmar que cientificamente as raças não brancas e o negro em particular encontram-se oprimidos e discriminados por incapacidade biológica de acompanharem o processo civilizatório, aqui confundido e identificado com expansão capitalista (Moura, 1990, p. 214).

E em conformidade com Costa (2011) colocar as questões étnicas e raciais na centralidade dos currículos do sistema nacional de ensino de modo que possamos reconhecer as populações negras e indígenas brasileiras traz uma tentativa de superar e se contrapor a perspectiva eurocêntrica sobre o qual o currículo encontra-se constituído até os dias atuais.

4 CONCLUSÃO

Inicialmente, os temas ambiente e educação sexual foram o foco das atividades desenvolvidas na práxis docente de letramento, que iniciou com a contação de histórias para a valorização da história oral, em que a lenda do curupira iria abordar as questões e problemáticas que envolvem diretamente o ambiente, em seguida a roda de conversa em que a turma iria falar sobre quais os problemas ambientais que ela conheciam e percebiam estar em voga, até momento em que os estudantes foram colorir seus desenhos das suas produções escolares. A ideia é que os alunos

produzissem histórias em quadrinhos como forma de expor o que eles se apropriaram de conhecimento trabalhado na sala de aula.

Ao disputarem pelo lápis de cor, cor da pele, cuja tonalidade era um rosa claro, semelhante ao bege, a professora percebeu a necessidade de estabelecer um diálogo a partir de uma abordagem antirracista, visto que aquela cor não representava a maioria das pessoas que estavam na sala de aula e tampouco a população amazônica.

O debate antirracista não havia sido planejado na abordagem inicial da professora, a discussão foi estabelecida em função da interação e da necessidade percebida pela docente durante o processo de realização das atividades de letramento, que, foi reconduzido por um outro caminho, percebeu-se a urgência pela abordagem antirracista, bem como o papel relevante da formação progressista da docente.

Nesse sentido, a prática docente foi modificada pelas interações com os alunos, dessa forma, a dinâmica da prática docente se modificou, contudo, sua atuação e orientação pedagógica manteve a intencionalidade que é a transformação social por meio da apropriação crítica do conteúdo, visto que, o passo seguinte foi de questionar os alunos acerca de quais eram as cores das peles deles e com isso, direcionou e conduziu a turma a colorir o curupira como um ser amazônico, tal como eles, por meio de uma abordagem antirracista.

A percepção de reorientação da prática docente foi imediata, afinal, embora os problemas sociais sejam mascarados nos documentos orientadores e normativos do currículo, na realidade do chão da escola estão presentes e latentes.

Rodrigues, Euclides e Herneck (2023) apontam que o lápis de cor rosa claro, ou o lápis cor de pele, revelam um modelo único de sujeito que apaga as infâncias negras. Logo, suas identidades, que de acordo com Modesto, Cardoso e Alcântara (2023), são compreendidas exteriormente, ou seja, pela imagem podem ser enfraquecidas quando fomentadas por práticas docentes que se silenciam diante de visões excludentes como essa de atribuir a cor de pele ao lápis de cor rosa claro.

Diante disso, Modesto, Cardoso e Alcântara defendem que a escola deve trazer para o seu cotidiano pautas democráticas como forma de enfrentamento e do combate às estruturas do racismo, do preconceito e da intolerância.

Atividades tais como rodas de conversa a contação de histórias, a utilização de lápis de diferentes cores de peles e a interdisciplinaridade são táticas essenciais de combate ao racismo e às opressões que perpassam os corpos negros (Rodrigues; Euclides; Herneck, 2023) e dos indígenas.

O processo de silenciamentos de indígenas e negros e a valorização de uma cultura branca nos currículos é criticado por Mascarenhas (2017), além disso, a autora ainda aponta a necessidade de construir uma identidade amazônica pautada na verdade sobre o seu passado, sob o risco de viver uma existência alienada. Afinal, segundo Silva (2014), a Amazônia é um espaço de apagamento de populações, histórias e culturas.

Gomes da Conceição (2023) ao falar de racismo em um contexto mais amplo, ao referir-se à América Latina, afirma que o Banco Mundial ao impor seu projeto educacional a essa região o faz baseados em pressupostos racistas no qual infere que os professores desse espaço geográfico são pouco profissionais sem considerar as condições nas quais se trabalha.

Especialmente porque, conforme apontaram Modesto, Cardoso e Alcântara (2023) o funcionamento das instituições brasileiras historicamente tem se alicerçado no saber e no ser europeu, logo, a escola brasileira incorporou a hegemonia eurocêntrica em suas práticas pedagógicas que, quando aliadas ao racismo, permitem a construção e identidades favoráveis à população branca.

Diante disso, resgatar as histórias silenciadas e descredibilizadas por agências e instituições que ditam os projetos educacionais para o país são indispensáveis, é preciso, como propuseram Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) implementar a pedagogia do intolerável.

Uma pedagogia que possibilite por meio da história oral valorizada no processo de letramento, utilizando as lendas amazônicas, abordar na sala de aula das séries iniciais temas que possibilitem discutir acerca do ambiente e problematizar crimes ambientais como as queimadas e os reflexos do avanço do agronegócio e sua interferência nas vidas dos amazônidas, indígenas, ribeirinhos, quilombolas e as populações que vivem nos centros urbanos, pautada em uma abordagem antirracista para sua implementação.

Cabe salientar que o letramento tem como intencionalidade fazer com que as pessoas possam fazer uso da escrita, possibilita também que haja um envolvimento

em práticas sociais de leitura e escrita e que mude seu lugar social, isto é, mude seu modo de viver na sociedade e de se relacionar com os outros e com os bens culturais (Soares, 2009) construídos pela humanidade.

No Brasil a Lei nº 10.639/03, conforme foi apontada, tem pouco mais de duas décadas e tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em toda a educação básica e, embora ela represente um avanço, afinal, a conquista de um espaço no currículo escolar também reflete uma vitória entre interesses conflitantes que disputam as finalidades educacionais, há também a realidade de uma sociedade estruturalmente racista que invisibiliza os debates em torno desse tema.

Modesto, Cardoso e Alcântara (2023) asseveraram que essa lei foi basilar para fomentar as discussões sobre o racismo na escola. No entanto, as formas de responder, enfrentar e combater o racismo no ambiente escolar não tem uma receita de bolo e exige da prática docente o compromisso ético de atuação para contribuir com a luta antirracista, quer seja na construção de projetos diretamente voltados para o tema, ou, como na experiência refletida, em que o foco era o letramento e que o debate antirracista tomou o protagonismo diante da realidade que se impôs.

A prática pedagógica aqui refletida demonstra um potencial transformador coordenado pela e na prática docente, que, ao compreender criticamente a sociedade a orientar suas práticas pelo viés crítico avançou em fomentar uma experiência na turma no que se refere à educação antirracista.

Qual é a cor da pele? Já foi mencionado anteriormente que a escola brasileira tem inspirações europeias, mais especificamente francesa, portanto, é uma escola dos colonizadores. Obviamente, os colonizados não serão padrão e nem referência, nem de cultura, ciência, história ou religião se fomentarmos o que está posto ou silenciarmos nos casos que se colocam diante de nós, no cotidiano escolar.

Sinalizamos que, embora reconheçamos o sistema escolar como um espaço de dominação, simultaneamente, temos o entendimento de que a educação não é um campo fixo e estanque. Logo, a apresentação positiva da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira e indígena é uma das estratégias a serem colocadas em prática de modo efetivo e continuado para uma ruptura anticolonial a partir da práxis docente na escola, principalmente se forem direcionadas por uma práxis educativa antirracista conforme desejamos estabelecer nas nossas relações entre professores e alunos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCAR**, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38/20>. Acesso em: 15 out. 2024.
- BRANDELLI, Clara Lia Costa. **Plantas medicinais: histórico e conceitos**. 2022. Disponível em: <https://staticssubmarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/28283344.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade**. São Paulo: FFLCH, 2007.
- BATISTA, Djalma. **O complexo da Amazônia – Análise do processo de desenvolvimento**. 2. ed. Manaus: Valer; Edua; Inpa, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. [2003]. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 01 mar. 2019.
- CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: CNE, [2004]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.
- COSTA, Candida. **Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no Ensino Médio**. Cuiabá: EDUFMT, 2011.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.
- GOMES DA CONCEIÇÃO, André. O Banco Mundial e seu projeto educacional para a América Latina e o Caribe: racismo, exploração e alienação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 15, n. 3, p. 407-430, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54506>. Acesso em: 15 out. 2024.

GOMES, Nilma. **O Movimento Negro educador**: Saberes Construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Ecos do racismo na Amazônia - Desafios do ensino para superação da dívida histórica de respeito e cidadania para todos os brasileiros. **Revista EDUCAmazônia, Educação, sociedade e meio ambiente**, Humaitá, v. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/4592/3720>. Acesso em: 15 out. 2024.

MODESTO, Heloisa Batista dos Santos; CARDOSO, Frederico Assis; ALCANTARA, Guilherme. Quebrando o espelho do racismo: um estudo de caso sobre a construção identitária de meninas negras na escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 138-151, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/64699>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MOURA, Clovis. **As injustiças de Clio**: o negro na historiografia brasileira. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira; MODESTO, Monica Andrade; FONSECA, Mariana Reis; SANTOS, Hevelly Catharine dos Anjos. O não-lugar da formação ambiental na educação básica: reflexões à luz da BNCC e da BNC-FORMAÇÃO. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, e26552, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/26552>. Acesso em: 15 out. 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 107-121, 1992. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicosp/v3n1-2/a11v3n12.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

QUINTANA, Alberto M. A ciência de benzedura: mau-olhado, simpatias e uma pitada de psicanálise. Bauru: Edusc, 1999.

RODRIGUES, Lillian Ferreira; EUCLIDES, Maria Simone; HERNECK, Heloisa Raimunda. Lápis cor de pele: entre “riscos” e rabiscos das infâncias negras nos cotidianos escolares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 113-123, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/64690>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SARTORI, Thiago Luiz. Análise da educação brasileira em face ao estudo da sexualidade: marginalização da educação sexual na BNCC. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 23, n. 00, e022001, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/15558>. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, Marilene Corrêa da. **O paiz do Amazonas**. 3. ed. Manaus: Valer, 2012.

SILVA, Priscila Thayane de Carvalho. **Um estudo sobre a experiência da política de cotas na Universidade Federal do Amazonas**: caminhos para uma política universitária antirracista. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema de três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Recebido em: 17/10/2024

Aceito em: 03/04/2025

Publicado em: 05/06/2025



Este conteúdo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons BY-NC-AS 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)