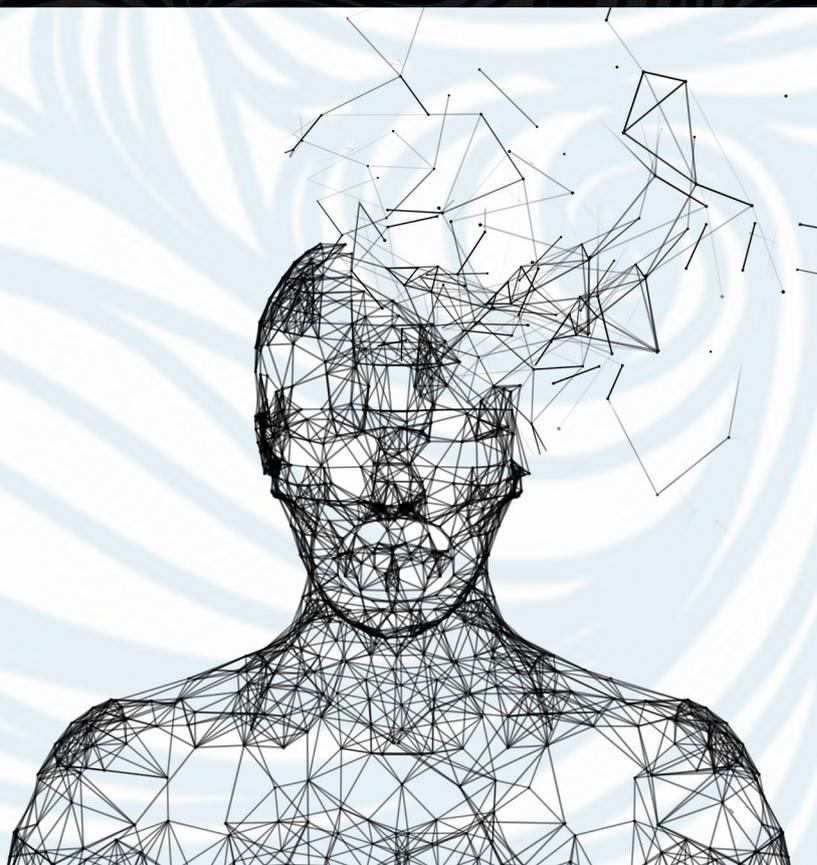


**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**

**Filosofia
Política,
Educação,
Direito e
Sociedade**

Atena
Editora
Ano 2019



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e
Sociedade

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade [recurso eletrônico] /
Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta
Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação,
Direito e Sociedade; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-094-0

DOI 10.22533/at.ed.940190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política.
6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 300.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A ideia do livro é o de aprofundar os estudos sobre FPEDE – Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade deriva, a princípio, de reconhecer nos direitos humanos, a partir da dignidade da pessoa humana, como afirma Hinkelammert (2014), condição insubstituível para que a sociedade seja vivível e, também, por compreender os saberes como essenciais para uma formação humana capaz de entender, questionar, desvelar e tentar mudar a realidade de injustiças que vivemos.

A EDH tornou-se experiência concreta inicial no Brasil nas décadas de 70 e 80 como instrumento utilizado, a princípio, pela Comissão de Justiça e Paz (CJP) e os movimentos sociais, contra a lógica arbitrária de violação aos direitos humanos vivenciados durante a ditadura militar (1964-1985). Neste período, como indica Genevois (2007), era cogente a implementação de um projeto de formação e vivência dos direitos humanos que pudesse construir consciência e mobilizar a luta em defesa desses direitos acachapados pela ação do militarismo que se implantou no poder. O que motivou o movimento de elaboração da EDH em âmbito popular foi a necessidade de construir junto às vítimas conhecimento sobre os direitos humanos e a maneira de reivindicá-los. Esse livro foi operacionalizado por meio de artigos e seus autores que procuram dar ênfase naqueles que não tinham voz: [...] os pobres, os presos, os excluídos, humilhados e discriminados em geral.

Contudo, a preocupação em torno de constituir uma educação voltada para os Direitos Humanos, considerando a importância do processo educacional na promoção da dignidade humana e garantia dos direitos humanos, tornou-se um movimento de proporções internacionais quando em 1993, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), foi lançada a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995-2004). Em seguida, no ano de 2005, com vista à necessidade de manter um marco mundial para a EDH posteriormente à Década, foi proclamado pela ONU o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), o qual apresenta contribuições e orientações para a construção de programas educacionais nacionais que fossem baseados no respeito aos direitos humanos, sendo ele ratificado pelo Estado brasileiro. Inserido nesse movimento de desenvolvimento da EDH, o Estado brasileiro organizou a Política Nacional de EDH, criando em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), responsável por elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), concluído em 2006. O PNEDH juntamente com as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012) são atualmente os principais documentos que inserem e organizam a EDH nos sistemas educacionais brasileiros. O PNEDH apresenta linhas gerais de ação em cinco eixos de atuação: (1) educação básica; (2) educação superior; (3) educação não-formal; (4) educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança e (5) educação e mídia.

Diante desse contexto a ONU consolidou um conceito de EDH a qual espera

que seja parâmetro de conceito nos países membro: A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de propagação de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as competências necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados. (ONU, 2012, p.3).

Neste sentido, a formação de uma cultura de direitos humanos apresenta-se como o principal objetivo da EDH e está bem identificada na produção teórica nacional. Benevides (2000, p. 1) indica a EDH como formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, promovido através da vivência dos valores [...] da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz e que deve impactar o educando para a apreensão de valores, sob os aspectos racionais e emocionais, devendo transformar-se em prática na vida das pessoas.

A EDH se apresentaria como um importante dispositivo que, por meio da educação escolar, seria capaz de fomentar uma cultura de respeito aos direitos humanos efetivos para a vida humana. Além de que, a educação está duplamente inserida na envergadura dos direitos necessários à pessoa humana, ou seja, a educação é uma categoria de direito humano fundamental para o desenvolvimento da vida e, ao mesmo tempo, pode permitir a realização de outros direitos sociais, políticos e civis na sociedade, portanto, pode ser entendida como eixo articulador dos direitos humanos, caminhando numa relação dialética ao longo de ambas as construções. Para Estêvão (2006, p. 91) [...] a educação constitui-se como um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos. Ela é uma arena de direitos e com direitos, cuja negação é notadamente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política.

Portanto, os direitos humanos poderiam ser considerados o meio e o fim nos quais a EDH está engajada. Não obstante o plano normativo que orienta a política educacional sobre a EDH no Brasil esteja considerado com várias iniciativas que pretendem efetivar-se na educação básica, ou seja, de construir uma cultura de respeito aos direitos humanos, a realidade social está marcada por inúmeras violações dos direitos humanos essenciais para a vida. Mas, essa afirmação provoca questionar o que seriam os direitos humanos?

Fundamentado na formulação elaborada pela ONU é possível entender os direitos humanos conforme sua natureza, categorias e objetivos. Nestes termos os direitos humanos são aqueles inerentes a todos os seres humanos, independente de raça, nacionalidade, religião ou qualquer outra condição, incluindo o direito à vida, liberdade, trabalho, educação e muitos outros, os quais devem ser promovidos e garantidos contra ações que interferem na efetivação da dignidade humana (ONU,

1948). A produção teórica sobre o tema, sobretudo a literatura jurídica, segue esta mesma linha de formulação sobre os direitos humanos. Comparato (2013, p. 71) elabora o discurso em torno da definição dos direitos humanos ressaltando que se trata de algo [...] inerente à própria condição humana, sem ligação com particularidades determinadas de indivíduos ou grupos, e segue problematizando como reconhecer a [...] vigência efetiva desses direitos no meio social. Portanto, seriam os direitos que visariam garantir a vida e a dignidade humana de todas as pessoas, e devem ser protegidos e exigíveis pela lei. Trata-se de direito de estar vivo e ter condições de viver, de alimentar-se, de ter onde morar, de trabalhar e receber justamente pelo trabalho, de ter educação, saúde, de poder votar e ser votado, de escolher sua religião, entre outros que estão descritos na DUDH e, reiterados no Estado Brasileiro por meio da Constituição Federal (CF-88). Entretanto, analisando na perspectiva dialética, essa compreensão torna-se discrepante ao confrontá-la com a realidade marcada cotidianamente por violações aos direitos humanos que geram exclusões. Ora, se os direitos humanos se apresentam como instrumento para garantir a vida humana, se inclusive são salvaguardados por um sistema normativo de proteção internacional e nacional, por que ainda há tantas violações a esses direitos? Todas as pessoas são realmente titulares desses direitos?

Um autor que permite identificar com maior rigorismo estes conflitos é Hinkelammert, que a partir de uma abordagem histórico dialética, argumenta que diante de tanta violação seria necessário conhecer e problematizar as bases dos direitos humanos na sociedade para compreender quais seriam as reais causas de violação, o que permitiria um enfrentamento mais efetivo. Com base na compreensão teórica de Hinkelammert (2014), que insiste na historicidade dos conflitos sociais sob os quais se constituem as concepções de mundo, neste caso, no contexto da nova fase da exploração capitalista, pode-se supor que as mudanças da estratégia de dominação, sob a globalização neoliberal, modificam profundamente a compreensão dos direitos humanos, sem negá-los. Reivindicam-se direitos humanos, sob as regras do mercado.

A organização econômica teria, segundo esse autor, a capacidade de influenciar e de modificar as concepções e modo de compreender esses direitos, impactando na política e na normatização (HINKELAMMERT, 2014). A relação de mútua influência entre as condições da realidade econômica e as formas de pensar permite compreender melhor a dinâmica de elaboração dos fundamentos dos direitos humanos e da educação em direitos humanos em diversas possibilidades. Entre estas, explicita a disputa das classes e grupos sociais na configuração da EDH, na ação por vezes de colaboração, por vezes de conflito entre movimentos sociais e dos gestores públicos que elaboram as normativas. Outra dinâmica é a tensão da contradição entre a importância do debate público para a elaboração da lei por um lado e, por outro, o importante papel que a norma desempenha na elaboração dos fundamentos teóricos.

Ainda, essa relação consentiria perceber que, paradoxalmente, quanto mais se avança institucionalmente na normatização da EDH, o avanço da ideologia neoliberal

e da estratégia da globalização promoveria um deslocamento no modo pelo qual a sociedade compreende os direitos humanos e isso poderia impactar substancialmente a forma de construção normativa e, conseqüentemente a atuação na EDH. Por isso, seria necessário, conforme propõe Hinkelammert (2014) pensar as bases que fundamentam as concepções de direitos humanos, tendo como horizonte de reflexão a visão constituída após os marcos econômicos da modernidade, em especial, nas implicações da ideologia neoliberal.

Problematizar a EDH, a partir dos direitos humanos que a fundamentam, permitiria compreender se há diferentes formas de concebê-la. Portanto parece imprescindível aprofundar, de forma crítica, a discussão sobre as concepções de direitos humanos.

Para refletir sobre a efetividade dos direitos humanos parecem ser importantes os questionamentos e a problematização decorrentes das formulações emancipatórias e da realidade concreta. Percebê-los através das lutas travadas evita que a análise se limite à perspectiva idealista, como se a mera normatização e retórica, fossem suficientes para a garantia da dignidade humana. Hinkelammert (2014) sugere que a problematização dos direitos humanos ocorra a partir de sua base na sociedade, pois, ir mais além nos permitiria perceber como os direitos humanos, tal como estão atualmente presentes na normativa internacional e nacional, tiveram seu sentido teórico e ideológico modificado. Essas mudanças permitiriam que os direitos humanos fossem concebidos, sobretudo em sintonia com a interpretação dada pelo mercado. Em decorrência disso as violações e suas alternativas de superação parecem estar banalizadas, constrói-se um conceito de direitos humanos aceitando que muitos seres humanos estejam às margens da sua titularidade. Partimos da concepção de que os direitos humanos são aqueles direitos que o sujeito corporal e necessitado possui para a realização da vida humana (HINKELAMMERT, 2002). Contudo, a abstração e a aplicação desses direitos muitas vezes são instrumentos para a violação do próprio sujeito. Essa possibilidade de inversão é analisada por Hinkelammert (2002) como sendo a inversão do sentido dos direitos humanos teorizada por John Locke no século XVII, como mecanismo legitimador das práticas econômicas inglesas pautadas na escravidão africana e exploração de terras indígenas na América. Ao inverter o sentido dos direitos humanos, Locke transformou a vítima em culpado. Atualmente, a lógica da inversão dos direitos humanos e o esvaziamento do sentido dos direitos humanos (HINKELAMMERT, 2016) decorrem da estratégia de globalização capitalista, marcada pela supremacia das instituições de mercado sobre a vida das pessoas, onde os direitos das instituições mercantis impõem-se sobre os direitos essenciais à vida do ser humano.

Os artigos que compõe esta coletânea evidencia que os principais autores que têm se dedicado à discussão da FPEDE – Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade EDH com as abordagens adotadas não incorporam a crítica, minimamente, em sintonia com as categorias apresentadas por Hinkelammert (2002, 2010, 2014, 2016).

Nessa perspectiva, o presente livro objetiva investigar **DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, das autoras de Evanir dos Santos e Renata Souza de Lima, no artigo busca elucidar a importância da Educação em Direitos Humanos na perspectiva da educação infantil. O interesse pela temática surgiu após a participação no projeto de extensão O ECA Itinerante no ambiente Escolar: Uma introdução formativa para crianças e adolescentes em Direitos Humanos Fundamentais, que esteve em vigor durante os anos de 2016 e 2017. No artigo, **A SEXUALIDADE E SUAS ARTICULAÇÕES NO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM, A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**, os autores, Solange Aparecida de Souza Monteiro, Gabriella Rossetti Ferreira, Paulo Rennes de Marçal Ribeiro, buscaram análise por meio de documentação, dos conteúdos aplicados em cursos a distância com momentos presenciais, de formação de professores na área da sexualidade, verificando como estes foram elaborados e implementados.

DIREITOS DOS ANIMAIS: A INTERVENÇÃO DO HOMEM das autoras Isadora Ramos Klein e Tailan Borges, procura entender o processo ao longo da história da criação das leis de defesa aos animais e de como eram e são tratados até os dias de hoje pelo homem. Passando por pensamentos de diferentes filósofos, teremos uma análise mais clara e ampla da evolução de tal processo. No artigo **DIREITO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA OS JOVENS COM FULCRO NO ESTATUTO DA JUVENTUDE** os autores Yossonale Viana Alves e Márcio Adriano de Azevedo, investigam sobre o Estatuto da Juventude é um dos dispositivos legais do Brasil que regula a educação básica, descrevendo que essa é obrigatória e deve ser oferecida gratuitamente a todos os jovens, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à educação, na idade adequada, conforme ditames da Constituição Federal de 1988 e da Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Desse modo, objetiva-se analisar o Estatuto da Juventude como instrumento jurídico regulamentador das garantias de direitos constitucionais aos jovens, de forma articulada com os indicadores educacionais oficiais, que analisam a inserção ou não desses sujeitos nos processos educativos de formação profissional, o autor procura-se analisar o **DIREITO AO ESQUECIMENTO COMO LIMITAÇÃO À LIBERDADE DE EXPRESSÃO**, esquecimento como limitação à liberdade de expressão em face do direito de intimidade do respeito permitiu-nos investigar sobre a dignidade da pessoa humana tutelada pelos princípios constitucionais. A vida privada da pessoa, sua privacidade e intimidade são asseguradas pela Carta Magna. No artigo **FORMAÇÃO HUMANA E AFETIVIDADE: ELEMENTOS CRUCIAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**, as autoras Daniela Fernandes Rodrigues e Farbênia Kátia Santos de Moura abordam que vivenciamos um período permeado por discursos e reflexões no cenário educacional que trazem para o cerne da discussão a formação docente, investigar a prática pedagógica com ênfase na Formação Humana e Afetividade das professoras. No artigo **FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DA INCLUSÃO**, das autoras Cândida Ivi Marcovich de Araújo, Carla Cristie de França e Denise Fetter Mold, o artigo tem como proposta possibilitar

a reflexão e contribuir com a formação continuada docente no ensino regular, no que se refere à inclusão escolar. A pesquisa teve como intuito, evidenciar a importância da formação continuada, bem como dos Serviços de Apoio no cotidiano docente escolar inclusivo.

FORMAÇÃO CONTINUADA A PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA FONOAUDIOLOGIA, da autora Ana Claudia Tenor O objetivo deste Estudo foi Identificar a Demanda Fonoaudiológica das Escolas De Educação Infantil.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A PRÁTICA NA CRECHE: QUE ESPAÇO SUAS ESPECIFICIDADES TÊM NOS CURSOS DE PEDAGOGIA? de autoria de Juliana Lima da Silva, apresenta parte do que foi desenvolvido em sua pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com o objetivo de compreender como acontece a formação inicial para professores do curso presencial de Pedagogia da UFJF no que se refere aos saberes/fazer para atuar com a faixa etária de 0 a 3 anos. De que modo esta formação contribui para a prática de futuros professores que atuarão nas creches? No artigo a

FORMAÇÃO PARA DOCENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A DISCIPLINA “METODOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL” DO CURSO CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO, das autores Patrícia Larisse Alves de Sousa e Anderson Ibsen Lopes de Souza, o objetivo deste estudo foi relatar a experiência docente na disciplina “Metodologias aplicadas à educação ambiental” do curso *Convivência com o semiárido*, abordando as práticas pedagógicas adotadas, a transversalidade, os projetos interdisciplinares e a potencialidade dessa experiência para a atividade curricular docente. No artigo

GLOBALIZAÇÃO: O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO COMO DETERMINANTE PARA OS HÁBITOS DE VIDA DE ESCOLARES, dos autores Márcio Barreto da Silva, Ludmila Bernardo de oliveira, Valéria Kamilla Gurgel Jales, Francisco Ferreira da Silva, que busca discutir sobre o processo de urbanização como fator condicionante a saúde e/ou hábitos de vida de escolares. Revisão bibliográfica a partir de bibliotecas virtuais. No artigo

HISTÓRIA ORAL: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS E (RE)VENDO O MUNDO ATRAVÉS DE REMINISCÊNCIAS, dos autores Simone Ribeiro, Dileno Dustan Lucas de Souza, Darieli Daltrozo Ilha, Neste artigo os autores buscam trazer reflexões produzidas pelo grupo de pesquisa ECUS- Educação, Culturas e Sustentabilidade/UFJF no contexto de implementação de projetos de pesquisa e extensão e , ao longo do texto, abordamos aspectos históricos, teórico-metodológicos e procedimentos práticos no uso da metodologia da História Oral. No artigo

IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO NA GESTÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA SOB A ÓTICA DOS TUTORES DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NA UF, os autores QUIRINO, R da. Heveline Ribeiro, CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo CORREA e Denise Maria Moreira Chagas, procuram identificar os Fatores Críticos de Sucesso (FCS) da gestão da aprendizagem no ensino à distância na visão dos tutores da Universidade Federal do Ceará Virtual do curso de Administração. No artigo

IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DA MULHER NO JORNAL PERNAMBUCANO

ESPELHO DAS BRASILEIRAS (1831), as autoras Mônica Vasconcelos e Marcília Rosa Periotto, buscam identificar as contribuições para a constituição e elevação da figura feminina no contexto de desenvolvimento social e material do Brasil na segunda metade do século XIX. No artigo **INFLUÊNCIA DAS CONCEPÇÕES DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA**, os autores Fabio Caires de Oliveira e Maurivan Barros Pereira Buscam identificar relações entre as concepções de ensino, aprendizagem e tecnologias digitais (TD), presente nas propostas de pesquisa encaminhadas ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Estadual de Mato Grosso-UNEMAT e suas possíveis influências e implicações para a prática docente. No artigo **INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA E A PEDAGOGIA HISTORICO CRITICA: UM DESAFIO E MUITAS POSSIBILIDADES**, as autoras LIMA, Erika Aparecida de Paula Silva e PINHEIRO, Bárbara Carine Soares, analisa o diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a prática dos docentes de Ciências do IFBA. Foi levantado o material bibliográfico desde o Liceu de Artes e Ofícios em 1872 até o atual Instituto Federal da Bahia, que nasceu com a perspectiva de mudança do perfil da Educação Profissional da Rede Federal com a Lei nº 11.892/08. No artigo **INTENCIONALIDADE DO CURRÍCULO ANTIRRACISTA EM CONTEXTOS HISTÓRICOS DE MULHERES NEGRAS**, as autoras Agatha Leticia Eugênio da Luz e Ana D’Arc Martins Azevedo

Buscam evidenciar o currículo na perspectiva antirracista em que contextualiza historicamente sobre mulheres negras, que contribuíram/contribuem com a militância e emancipação da identidade negra, viabilizando um conhecimento de histórias negadas, silenciadas e excluídas do contexto educacional, mas que repercute cotidianamente na sociedade brasileira, em forma de racismo, sexismo e discriminação. No artigo **LEITURAS CONTEMPORÂNEAS DE ROUSSEAU: CONSTANT, VAUGHAN, TALMON OU BERLIN: DE QUE LADO ESTARÁ O VERDADEIRO PENSAMENTO DO GENEBRINO?** O autor Arlei de Espíndola, procura analisar o livro *o contrato social*, publicado por Rousseau em Paris em abril de 1762, ressalta que o trabalho que lhe notabiliza no campo do pensamento político, imprime uma forma abstrata, metafísica, que o filósofo põe-se a enfrentar o problema da relação entre liberdade e autoridade, essa uma questão bastante espinhosa que suscita polêmicas e controvérsias fazendo às vezes perder-se a orientação verdadeira de seu pensamento. No artigo **O “RETRATO” DA REALIDADE DE JOVENS ENCARCERADOS: O QUE REVELAM OS DADOS**, as autoras, Riane Conceição Ferreira Freitas, Gilmar Pereira da Silva, Crisolita Gonçalves dos Santos Costa, Ana Maria Raiol da Costa, objetivam analisar os que os índices oficiais refletem sobre questão da escolarização e profissionalização de jovens que cumprem Medidas Socieducativas (MSE), conforme determinação do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, (Lei nº 12.594/2012), como meio de reorientar o indivíduo submetido a ela, de modo a oportunizar a reparação dos danos e

promoção de processos formativos-educacionais ao jovem que infligiu a lei. No artigo **O BRINCAR NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A LIBERDADE DE CRIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**, a autora Suzy Kamylla de Oliveira Menezes tem o intuito de analisar a relação do brincar com o desenvolvimento da criança na educação infantil. O estudo é baseado na teoria de Winnicott e resulta de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Dessa forma, essa análise enfatiza a necessidade de um ambiente que proporcione condições suficientes para que a criança se aproprie do brincar como expressão de um viver criativo, que traz como possibilidade a construção da própria subjetividade e a experiência de um desenvolvimento saudável. No artigo **O CONCEITO DE PRÁXIS EM ARISTÓTELES E MARX**: um estudo sobre a importância de aliar teoria e prática na formação dos trabalhadores da educação, da autora Andréia Carolina Severo Lima. Este artigo visa apresentar uma proposição teórica acerca da *práxis* como elemento vital na formação dos/as pedagogos/as que serão aqui chamados de trabalhadores da educação com ênfase na relação indissociável entre teoria e prática postulada pelo filósofo alemão Karl Marx. No artigo **O CRAS COMO ESPAÇO PÚBLICO DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NA DEMOCRACIA CONTEMPORÂNEA**, os autores Tayná Ceccon Martins, Rafael Bianchi Silva Buscam com este trabalho compreender a participação popular na democracia é entender o percurso histórico dessa forma de governo e como a liberdade e a ação política se relacionam no espaço público. No artigo **O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA SOB O HORIZONTE ARTICULATÓRIO DA INTERDISCIPLINARIDADE**, os autores Ieda Márcia Donati Linck, Leandro Renner de Moura, Fernanda Falconi Bastolla, o trabalho busca analisar o desenvolvimento da produção textual numa perspectiva interdisciplinar tendo como pano de fundo a proposta pedagógica do Proenem-Unicruz. Este programa institucional e social oferece a Cruz Alta – RS e região oportunidade de preparação de estudos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sob um horizonte articulatório, onde Redação, Língua Portuguesa e Literatura passam a fazer parte de uma mesma unidade originária, a unidade da linguagem. No artigo **O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA, ATRAVÉS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** da autora Luana Camila Gomes dos Santos o trabalho busca conscientizar os pais de que sua participação na educação dos filhos principalmente na educação infantil é de suma importância para o bom desenvolvimento e aprendizagem. No artigo **O ENSINO DE QUÍMICA NO 9º ANO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA SOB A ÓTICA DISCENTE**, o autor Amílcar Célio França Pessoa, busca investigar o ensino de Química no 9º ano de Escolas Municipais de João Pessoa e suas implicações na aprendizagem sob a ótica discente. No artigo **O ENSINO EM MATO GROSSO SEGUNDO O OLHAR DO PRESIDENTE DE ESTADO DOM AQUINO CORREA**, as autoras Emilene Fontes de Oliveira e Thalita Pavani Vargas de Castro, objetivo é mostrar as representações acerca do ensino em Mato Grosso e analisar o discurso de Estado referente às normas estabelecidas na Regulamentação da Instrução Pública de 1910 que previa inovação no que diz respeito

à expansão e ao método. No trabalho **O ESPAÇO RESERVADO AO LÚDICO NA ROTINA DE TRABALHOS EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**, a autora Fabiana Aparecida Gomes apresenta uma investigação das dinâmicas em uma sala de aula de uma turma que atende crianças de três a quatro anos de idade em um CMEI-Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Palmas/TO a fim de perceber se o conceito espaço como recurso pedagógico está presente no cotidiano da prática educativa. No artigo **O ESTUDO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A FORMAÇÃO HISTÓRICA DE SENTIDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE JÖRN RÜSEN**, os autores Patricia Paes Leme, e Diogo da Silva Roiz objetiva, a partir da análise das mudanças propostas no currículo resultante da aprovação da Lei nº 10.639/03, refletir sobre as possibilidades de transformações políticas e pedagógicas daí decorrentes. Para tanto nos ancoraremos na tipologia da consciência histórica criada pelo historiador e filósofo alemão, Jörn Rüsen e em seus conceitos de formação de sentido e de aprendizado histórico.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Evanir dos Santos	
Renata Souza de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.9401904021	
CAPÍTULO 2	9
SEXUALIDADE E SUAS ARTICULAÇÕES NO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM, A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Gabriella Rossetti Ferreira	
Paulo Rennes de Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.9401904022	
CAPÍTULO 3	22
DIREITOS DOS ANIMAIS: A INTERVENÇÃO DO HOMEM	
Isadora Ramos Klein	
Tailan Borges	
DOI 10.22533/at.ed.9401904023	
CAPÍTULO 4	26
O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA OS JOVENS COM FULCRO NO ESTATUTO DA JUVENTUDE	
Yossonale Viana Alves	
Márcio Adriano de Azevedo	
DOI 10.22533/at.ed.9401904024	
CAPÍTULO 5	41
O DIREITO AO ESQUECIMENTO COMO LIMITAÇÃO À LIBERDADE DE EXPRESSÃO	
Aleff Schmid Da Luz	
DOI 10.22533/at.ed.9401904025	
CAPÍTULO 6	56
FORMAÇÃO HUMANA E AFETIVIDADE: ELEMENTOS CRUCIAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Farbênia Kátia Santos de Moura	
Daniela Fernandes Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.9401904026	
CAPÍTULO 7	67
FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DA INCLUSÃO	
Cândida Ivi Marcovich de Araújo	
Carla Cristie de França	
Denise Fetter Mold	
DOI 10.22533/at.ed.9401904027	

CAPÍTULO 8 72

FORMAÇÃO CONTINUADA A PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA FONOAUDIOLOGIA

Ana Claudia Tenor

DOI 10.22533/at.ed.9401904028

CAPÍTULO 9 80

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A PRÁTICA NA CRECHE: QUE ESPAÇO SUAS ESPECIFICAÇÕES TÊM NOS CURSOS DE PEDAGOGIA?

Juliana Lima da Silva

DOI 10.22533/at.ed.9401904029

CAPÍTULO 10 87

FORMAÇÃO PARA DOCENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A DISCIPLINA “METODOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL” DO CURSO *CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO*

Patrícia Larisse Alves de Sousa

Anderson Ibsen Lopes de Souza

DOI 10.22533/at.ed.94019040210

CAPÍTULO 11 98

GLOBALIZAÇÃO: O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO COMO DETERMINANTE PARA OS HÁBITOS DE VIDA DE ESCOLARES

Márcio Barreto da Silva

Ludmila Bernardo de Oliveira

Valéria Kamilla Gurgel Jales

Francisco Ferreira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.94019040211

CAPÍTULO 12 109

HISTÓRIA ORAL: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS E (RE)VENDO O MUNDO ATRAVÉS DE REMINISCÊNCIAS

Simone Ribeiro

Dileno Dustan Lucas de Souza

Darieli Daltrozo Ilha

DOI 10.22533/at.ed.94019040212

CAPÍTULO 13 117

IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO NA GESTÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA SOB A ÓTICA DOS TUTORES DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NA UFC

Raimunda Heveline Ribeiro Quirino

Sueli Maria de Araújo Cavalcante

Denise Maria Moreira Chagas Correa

DOI 10.22533/at.ed.94019040213

CAPÍTULO 14 127

IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DA MULHER NO JORNAL PERNAMBUCANO *ESPELHO DAS BRASILEIRAS* (1831)

Mônica Vasconcelo

Marcília Rosa Periotto

DOI 10.22533/at.ed.94019040214

CAPÍTULO 15	138
INFLUÊNCIA DAS CONCEPÇÕES DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA	
Fabio Caires de Oliveira Maurivan Barros Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.94019040215	
CAPÍTULO 16	144
INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA E A PEDAGOGIA HISTORICO CRITICA: UM DESAFIO E MUITAS POSSIBILIDADES	
Erika Aparecida de Paula Silva Lima Bárbara Carine Soares Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.9401904026	
CAPÍTULO 17	155
INTENCIONALIDADE DO CURRÍCULO ANTIRRACISTA EM CONTEXTOS HISTÓRICOS DE MULHERES NEGRAS	
Agatha Leticia Eugênio da Luz Ana D’Arc Martins Azevedo	
DOI 10.22533/at.ed.94019040217	
CAPÍTULO 18	170
LEITURAS CONTEMPORÂNEAS DE ROUSSEAU: CONSTANT, VAUGHAN, TALMON OU BERLIN: DE QUE LADO ESTARÁ O VERDADEIRO PENSAMENTO DO GENEBRINO?	
Arlei de Espíndola	
DOI 10.22533/at.ed.94019040218	
CAPÍTULO 19	187
O “RETRATO” DA REALIDADE DE JOVENS ENCARCERADOS: O QUE REVELAM OS DADOS	
Riane Conceição Ferreira Freitas Gilmar Pereira da Silva Crisolita Gonçalves dos Santos Costa Ana Maria Raiol da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.94019040219	
CAPÍTULO 20	199
O BRINCAR NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A LIBERDADE DE CRIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	
Suzy Kamylla de Oliveira Menezes	
DOI 10.22533/at.ed.94019040220	
CAPÍTULO 21	206
O CONCEITO DE <i>PRÁXIS</i> EM ARISTÓTELES E MARX: UM ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE ALIAR TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO	
Andréia Carolina Severo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.94019040221	

CAPÍTULO 22	217
O CRAS COMO ESPAÇO PÚBLICO DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NA DEMOCRACIA CONTEMPORÂNEA	
Tayná Ceccon Martins Rafael Bianchi Silva	
DOI 10.22533/at.ed.94019040222	
CAPÍTULO 23	228
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA SOB O HORIZONTE ARTICULATÓRIO DA INTERDISCIPLINARIDADE	
Ieda Márcia Donati Linck Leandro Renner de Moura Fernanda Falconi Bastolla	
DOI 10.22533/at.ed.94019040223	
CAPÍTULO 24	241
O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA, ATRAVÉS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	
Luana Camila Gomes dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.94019040224	
CAPÍTULO 25	252
O ESTUDO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A FORMAÇÃO HISTÓRICA DE SENTIDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE JÖRN RÜSEN¹	
Patricia Paes Leme Diogo da Silva Roiz	
DOI 10.22533/at.ed.94019040225	
SOBRE A ORGANIZADORA	263

INTENCIONALIDADE DO CURRÍCULO ANTIRRACISTA EM CONTEXTOS HISTÓRICOS DE MULHERES NEGRAS

Agatha Leticia Eugênio da Luz

Universidade da Amazônia (UNAMA), Belém-PA

Ana D’Arc Martins Azevedo

Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém-PA

RESUMO: O referente trabalho busca evidenciar o currículo na perspectiva antirracista em que contextualiza historicamente sobre mulheres negras, que contribuíram/contribuem com a militância e emancipação da identidade negra, viabilizando um conhecimento de histórias negadas, silenciadas e excluídas do contexto educacional, mas que repercute cotidianamente na sociedade brasileira, em forma de racismo, sexismo e discriminação. Assim, este artigo científico consiste em um estudo de pesquisa bibliográfica, a partir de leituras e pesquisas em periódicos, livros, artigos científicos, etc., que visa um pensamento crítico e reflexivo sobre diversidade racial e de gênero, proporcionando uma ruptura de posturas e posicionamentos, centralizando a temática étnico racial no currículo escolar que fomente a construção da identidade negra/mulher, no qual é entendida como uma construção social, histórica, cultural e de resistência do seu papel social e de valorização da diversidade cultural nesse âmbito.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Antirracista.

Mulher Negra. Currículo. Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT: The paper discusses about curriculum on antiracist perspective and it contextualizes historically on black women who contributed and contribute to militancy and empowerment of the black identity, enabling a knowledge of denied, silenced and excluded stories from the educational context, but which reverberates daily in Brazilian society, in racism, sexism and discrimination ways. Thus, this paper consists in a study of bibliographical research, from readings and researches in periodicals, books, scientific articles, etc., it aims at a critical and reflexive thinking about racial and gender diversity, providing postures and positioning ruptures, centering the racial ethnic theme on school curriculum that fosters the construction of black

/woman identity, that it is understood as a social, historical, cultural and resistance construction of her social role and of cultural diversity valorization in this scope.

KEYWORDS: Anti-racist Education. Black woman. Curriculum. Racial Ethnic Relationships.

INTRODUÇÃO

Dialogar com currículo na perspectiva antirracista sobre contextos históricos de

mulheres negras, recai na conjuntura de escravização estabelecida no Brasil, a partir dos anos de 1530 à 1888, no qual negros(as) africanos(as) eram sequestrados(as) de suas terras, obrigados(as) a esquecerem de sua identidade, saberes ancestrais e religiosidade, para servirem como mão de obra para uma minoria branca da população que detinha do poder.

Para Bentes (2013), foram traficados mais homens que mulheres africanas, com predominância de jovens, pois pressupõe que a partir do imaginário escravocrata, do corpo jovem negro detinha de mais resistência física; contudo, foram trazidos(as) aproximadamente, 4 milhões de negros(as), e o tráfico negreiro tornou-se a principal fonte de reabastecimento de mão de obra escravizada.

O reconhecimento do negro(a) na sociedade brasileira, construção e (auto) afirmação da sua identidade, sempre foi/é um desafio, pois segundo Fanon(2008), a civilização europeia quando entrou em contato com o negro, o estereotipou de maneira negativa, no qual o identificava como “princípio do mal”, os comparando com as trevas, labirintos, as profundezas, etc. Concepções estas, que ainda hoje servem para legitimar desigualdades sociais e raciais.

O construção do conceito da racialização branca e negra, também contribuiu para o fortalecimento do racismo, onde Banton (1977), aponta que o mesmo foi se modificando, a partir de 1800, no qual anteriormente era associada à linguagem, e depois do século XIX, estava relacionada a características fenotípicas, ou seja, com predominância biológica, marcando as diferenças físicas das pessoas, a ponto de se afirmar a existência de lugares de superioridade e inferioridade nas relações humanas.

Desta forma, foi se estabelecendo modelos categóricos, na tentativa de demarcar as pessoas conforme seus atributos e características, estigmatizando as pessoas que não pertenciam ao padrão imposto. Goffman (1988), afirma que o estigma é um atributo que produz amplo descrédito na vida do sujeito, e que em situações extremas, é nomeado como defeito, falha e desvantagem em relação ao outro.

Compactuando dessa perspectiva, segundo Melo (2000), para o estigmatizado, a sociedade reduz as oportunidades, esforços, movimentos, não atribui valor, impõe a perda de identidade social e determina uma identidade deteriorada, de acordo com o modelo que convém à sociedade. Frente a tanta exclusão, o sujeito assume uma posição (imposta) desacreditada de si mesmo, e passa a negar sua história, cultura e identidade, na tentativa de moldar-se às referências “positivas” daqueles que o deslegitimam.

E nessa perspectiva, após o período de colonização portuguesa, foi-se adotando medidas que impossibilitavam os(as) escravizados(as) reconhecerem-se como sujeito de direitos e pertencentes de uma identidade, pois mesmo após o a colonização, a estrutura das ideologias do que é ser negro(a) se desenvolveram tão tenuamente, que deixou suas marcas para além das amarras físicas, sendo inserida ideologicamente.

O sujeito negro, possuído pelo ideal de embranquecimento, é forçado a querer destruir os sinais de cor do seu corpo e da sua prole. Mas, para executar este intento,

compromete seu pensamento com o trabalho de lidar quase que exclusivamente com afetos e representação vinculadas à dor e à morte. O pensamento do sujeito negro, parasitado pelo racismo, termina por fazer do prazer um elemento secundário na vida corpo e da mente (SOUZA, 1983, p. 7).

E para as mulheres negras essas marcas foram ainda mais profundas, que deixaram sequelas na autoestima e na construção do não ser sujeito; seus corpos foram e são marcados como um território de disputa, pois principalmente, nesse período escravista, a mulher negra era comparada a um animal, e que se encontrava hierarquicamente na base da pirâmide social.

Assim, constatamos que a exclusão da presença das mulheres negras (a exemplo das mulheres indígenas e de outras pessoas e grupos) dos relatos da história política brasileira e mundial, e da história do Vents d'Est, vents d'Ouest 161 feminismo, deve ser compreendida, principalmente, como parte das estratégias de invisibilização e subordinação destes grupos. Ao mesmo tempo em que pretendem reordenar a história de acordo com o interesse dos homens e mulheres branco@s. O que permite apontar o quanto esta invisibilização tem sido benéfica para aquelas correntes feministas não comprometidas com a alteração substantiva do status quo (WERNECK, 2016, p. 161-162).

Assim, esse corpo foi contruído como um território político e de resistência, que serve de instrumento simbólico ao extermínio de qualquer prática discriminatória e racista. Por isso, diante desses cenários de mazelas, justifica-se a necessidade da criação de políticas públicas e ações afirmativas para a promoção da igualdade/ equidade racial, interseccionando as considerações acerca do gênero, onde marca o lugar da mulher negra nesse processo.

Historicamente o conceito de gênero foi utilizado em pelo menos três posições teóricas: a primeira delas, eminentemente feminista, atribuiu as desigualdades entre homens e mulheres ao sistema de dominação patriarcal; a segunda corrente aproximou-se do pensamento marxista, enquanto que o terceiro grupo, pós-estruturalista, inspirou-se na psicanálise. A concepção pós-estruturalista superou a noção de papéis sociais femininos e masculinos e os esquemas binários que eles pressupõem, avançando para um compreende gênero como constituinte de uma identidade, assim como classe e raça/etnia (MENEGUEL; FARINA; RAMÃO, 2005, p. 568).

Portanto, consideramos que suscitar a transversalização de relações raciais e gênero na escola, firma o compromisso com aqueles(as) que foram agentes de construção da sociedade, assim como, parte de uma perspectiva inversa da epistemologia discriminatória. A escola é uma das principais instituições à promover a subversão do contextos racista e sexista, tendo em vista, que a educação é uma forte propulsora da cultura, na qual o sujeito fomenta apropriação da sua história e entende-se como constituidor da mesma.

Nessa perspectiva, é importante pontuar as considerações e construções sócio históricas e culturais sobre gênero, os papeis socialmente estabelecidos, e que impactam as subjetividades do ser sujeito, ou não sê-lo. Discutir as relações de gênero na educação escolar é imprescindível aos que almejam uma sociedade mais equânime, pois entende-se que só a partir do diálogo, das trocas entre os sujeitos, é

que se constrói um coletivo que respeita a diversidade, e que luta e combate contra qualquer desigualdade.

Assim, quando se intersecciona a questão de mulheres negras, que tiveram seu corpo marcado por esse não ser sujeito, diante de uma construção social e delimitação dos três papéis sociais que Gonzalez (1984), aponta como a empregada doméstica, mulata sexual ou a ama de leite, se rompe essa lógica que estigmatiza a mulher negra, excluindo suas possibilidades de ser e ocupar certos espaços sociais.

Os movimentos negros lutaram/lutam em prol que políticas públicas educacionais, para que fossem estabelecidas ações que promulgassem o combate ao racismo e as diversas formas de opressão que a partir dele se constroem. E uma dessas prerrogativas, concerne na Lei 10.639/03, que visa a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro Brasileira na educação básica e no ensino superior, objetivando refletir sobre a necessidade de ampliação dos conhecimentos que envolva a educação étnico racial.

Assim, este trabalho discute sobre a resignificação do papel e o lugar da mulher negra na sociedade brasileira, bem como, ao reconhecimento e à valorização da história de mulheres que têm sido grandes agentes para a transformação dessa realidade em interface com o currículo escolar sob a perspectiva antirracista.

A INTENCIONALIDADE DO CURRÍCULO ANTIRRACISTA EM CONTEXTOS HISTÓRICOS DE MULHERES NEGRAS

O currículo intencional que perpassa por práticas antirracistas em contextos históricos de mulheres negras admite a valorização do currículo oculto das escolas, por meio de pesquisas que evidenciem caminhos metodológicos, pautados no “[...] “viver” nas salas de aula, ver as formas complexas de interação que lá ocorrem” (APPLE, 2006,

p. 50), para que assim, as teorias curriculares se constituam em esquemas de representações, advindas das questões pedagógicas inseridas em contexto histórico, cultural, político, e institucional, pois, a meu ver, não há como teorizar o currículo “fora do contexto do qual a procedem” (SACRISTÁN, 1998, p. 38).

O antirracismo e as políticas de ações afirmativas que são cunhadas a partir dessas concepções, ganharam visibilidade nas academias brasileiras, que refletem acerca da Constituição do Brasil, enquanto um país multicultural, no entanto com índices alarmantes de desigualdade social, racial e de gênero.

É, portanto, propiciar e determinar ação e prática (cultura) “enquanto fator dinâmico na fundamentação das ações na educação, tanto das pessoais como das Uma vez, que, por meio dessa configuração, nexos sujeito-cultura, é evidenciado uma “cultura mutante e estando os sujeitos submetidos a circunstâncias variáveis, o caminho do nexos será sempre provisório” (SACRISTÁN, 1999, p. 165); é uma poda na cultura codificada, por meio de um diálogo aberto e permanente. Nesse contexto, acredito que

o nosso estudo busca atender esse nexo, quando propõe discutir a identidade étnico-racial, relações de gênero em história de mulheres negras no contexto curricular das práticas educativas de professores(as), sem perder de vista, o contexto histórico-cultural em que essas práticas estão inseridas.

Diante desse pano de fundo, torna-se então, complexo e desafiador o nosso estudo, no sentido de admitir um currículo comprometido com a política de transformação social, à desconstrução das desigualdades raciais e de gênero, ao sexismo e racismo estruturante, apelos às vontades, desejos, emoções por parte daqueles que participam do processo educativo, por meio de um diálogo permanente, contínuo e transparente, bem como proporcionar mais autonomia nas decisões internas quanto a conteúdos, métodos, etc.

Nesse contexto, vejo que se torna relevante para o currículo escolar trilhar por caminhos de práticas emancipatórias e libertadoras, pois esse cenário que está posto impede muitas vezes, e porque não afirmar sempre, a viabilização de políticas curriculares para além do capital (MÉSZÁROS, 2005).

É importante destacar, entretanto, que a implementação desse processo depende do conjunto de todos os segmentos que lidam com a educação, como governo, escola e sociedade em geral, considerando que a comunidade escolar é viva e ativa, os membros são inteligentes e reagem, o tempo não para e o meio se altera a cada instante, as ações estabelecidas não são normas rígidas, mas concretamente influenciadas por interferências comportamentais daqueles que fazem parte desse cenário.

Jinkings (2005) afirma que:

[...] educar é – citando Gramsci - colocar fim à separação entre *Homo faber e Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. E recorda que transformar essas ideias e princípios em práticas concretas é uma tarefa a exigir ações que vão muito além dos espaços da sala de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos. Que a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo (p. 9-10).

Logo, o currículo, enquanto ação pedagógica intencional e crítica, é necessário para o processo educacional de “investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura”

(SEVERINO, 2001, p. 67). Porém, que essa inserção ocorra por meio de um currículo que não pode copiar o espírito de competitividade individualista e egoísta da sociedade capitalista, e nem tampouco usar belos discursos e práticas antidemocráticas no qual instrumentos pedagógicos sejam manipulados para fins autoritários, por meio de programas, regulamentos, disciplina, prêmio, aprovação. Mas, que se utilize do espaço educativo enquanto “espaço rico, imprevisível, imponderável, incompleto e estimulante nos quais diferentes atores traduzem e redefinem o que se esboça como possibilidade e como regulação em planos, propostas e políticas” (MOREIRA, 2002, p. 71).

Diante disso, ao nosso ver, o currículo descolado da concepção de controle a serviço do poder econômico, face à perspectiva de valorização do nexo sujeito-cultura, torna-se o caminho vetor que pode possibilitar as chances de manutenção de processos pedagógicos. Assim, apesar das dificuldades, permite-me insistir, que existem saídas, por meio do próprio exercício de uma nova prática de colaboração entre aqueles que se ocupam com o currículo escolar.

Assim, o currículo que propõe um debate acerca de gênero, se apresenta como uma ferramenta contra-hegemônica, pois visa transgredir as amarras das construções hierárquicas e discriminatórias, de uma história velada e silenciada nas escolas. Apresentar proposta de ensino em que os alunos(as) possam conhecer história de mulheres e mulheres negras é romper com uma história única, linear e estereotipada da população negra. E acreditamos que é de extrema relevância se usar as mulheres negras como sujeitos que lutaram para o fim desse construto.

Para Guimarães (2005), falar sobre racismo no Brasil é um tabu, pois a maioria dos brasileiros se imagina em uma democracia racial, e essa pretensão a um antirracismo institucional tem raízes profundas, tanto na nossa história, quanto na literatura, respaldado pelo mito da harmonia das raças, e que portanto, a política antirracista, segundo Silva e Trapp (2012), foi cunhada após a conferência de Durban, que propiciou à reestruturação do movimento negro no Brasil, com a perspectiva antirracista, de identidade negra e racismo, fazendo o intercruzamento acerca do transnacionalismo. Os autores citam, que os movimentos negros nos anos 70 e 80, não eram uma novidade no Brasil, mas que é somente no final da década de 1970 que começaram as articulações, afim de questionar o regime político vigente, fomentando a implementação de políticas educacionais, promovendo o antirracismo e a construção de uma identidade negra como lócus do debate.

Ao salientar estas discussões, foi imprescindível que houvesse a separação das perspectivas de pertencimento identitário nacional para o étnico, pois não se pode englobar no Brasil, apenas uma identidade nacional, já que no período colonial, já se fazia a diferenciação entre a racialização do negro, entendida como (negativa) e a do branco, constituída positivamente, e nesse contexto, os movimentos negros assumem o pensamento de subversão desse padrão europeu.

No entanto, é em 1970, que o movimento negro, ou melhor, os movimentos negros (como autores referem-se, para contemplar todas as vertentes das organizações negras), começaram-se a mobilizar-se com a perspectiva de introduzir ponderações antirracistas, assim como, o pertencimento a identidade e cultura negra; e é em 1990, que essas articulações se começam a serem implementadas e visualizadas no cenário político brasileiro.

A consciência e o sentimento de pertencimento à chamada negritude e a cultura negra constitui-se em um contexto transnacional de lutas e experiências da população negra, intermediados e perpassados pela ideia de diáspora africana, no espaço cultural do atlântico negro (SILVA; TRAPP, 2012, p. 39).

Nesse sentido, a conferência de Durban em 2001 se procedeu como uma das grandes mobilizações em articular e promover reflexões acerca das temáticas supracitadas acima, como antirracismo, racismo, identidade negra, etc.

No entanto, essa perspectiva transnacional cria um paradoxo e problematiza a construção da ideia de identidade nacional, nas relações de estado e de cidadania; desconstruindo a criação do mito da democracia racial, e da mistificação positiva, esvaziada pelos discursos de branqueamento.

Contudo, ao entender os movimentos negros, é imprescindível que se entenda a África como base da diáspora, articulando diferenças culturais e políticas; construindo assim, um nexos como a simbolização do trajeto e suas vertentes da rota do atlântico negro, possibilitando assim, que a África, América e Europa, se interligassem em uma só compreensão do processo diaspórico e suas conseqüentes perceptíveis ainda hoje na sociedade.

E assim, compreende-se que o atlântico negro e a diáspora africana possibilitam compreender os processos de subjetivação da identidade negra, a fomentação entre o antirracismo e a mestiçagem, e o transnacionalismo presente nessas conceituações; e como a conferência de Durban elucidou todos esses discussões e direcionou as ações dos movimentos negros contemporâneos. E segundo Rodrigues (2012), estudar a diáspora e suas conseqüências permite aumentar nossa capacidade de resistência à secular opressão que vivenciamos por nossa especificidade étnica e cultural.

Pensar o currículo escolar em meio a essa prerrogativas, é portanto, entende-lo envolvido em contextos históricos e socioculturais pelo qual se configura sob a égide de acontecimentos tensos no cotidiano, e que assim, esse currículo, modela-se e se configura dentro desses cenários que experimenta. Com isso, o currículo gravita e circunda nesses espaços e se desdobra em protagonista predispondo sua condição e função social.

Nesse contexto, é o currículo escolar exercendo função social entre a escola e o contexto sociocultural, cujo olhar está sempre atento para sua finalidade, o que supõe voltar-se a serviço de práticas de professores que convergem para uma ação educativa curricular autocrítica e autorrenovadora, sob um cenário cultural, político e social, inebriado de valores que cabe decifrar.

O termo “currículo”

[...] emergiu na confluência de vários movimentos sociais e ideológicos. Primeiro, sob a influência das revisões de Ramus, o ensino da dialética ofereceu uma pedagogia geral que podia ser aplicada a todas as áreas de aprendizagem. Segundo, as visões de Ramus sobre a organização do ensino e da aprendizagem tornou-se consoante com as aspirações disciplinares do calvinismo. E, terceiro, o gosto calvinista pelo uso figurado de “vitae curriculum” – uma frase que remonta a Cícero (morte: 43 A.C.) – foi ampliado para englobar as novas características de ordem e de seqüência da escolarização do século XVI (HAMILTON, 1992, p. 47).

Esse termo pode ser também derivado de uma raiz latina significando pista ou circuito atlético que tinha ressonâncias similares com “ordem como conseqüência”

e “ordem como estrutura”, associado por ocasião da reforma calvinista, quando supostamente trazia para a prática educacional um tipo de controle explicitamente evidenciado na prática social calvinista (*ibidem*, 1992).

Portanto o currículo, desde a sua origem, é evidenciado sob forma da ideia de controle. Nele se admite um conceito que subjaz a um campo de tensão, no qual ocorrem diferentes interesses e lutas de classe.

[...] As escolas estabelecidas empresarialmente pelos mercadores, usando professores clericais, representavam uma solução intermediária em termos de custos. Inevitavelmente, entretanto, permaneciam problemas residuais de controle. E são esses problemas, eu sugiro que ajudam a explicar a subsequente (isto é no século XVI) introdução de “classes” e “currícula”. Os mercadores da Renascença, como suas contrapartes medievais, continuavam a “realizar fora” a educação de seus filhos; contudo, como na condução mais ampla de seus negócios, eles desenvolveram novas técnicas gerenciais (cf. novos procedimentos contábeis) para aumentar a rentabilidade de seu investimento (*ibidem*, 1992, p. 17-8).

No século XX, então, “para caracterizar as transformações ocorridas nas sociedades” (SACRISTÁN, 1999, p. 147), observa-se que o Currículo admite ainda uma educação pelo viés da escolarização universal (dotada de conteúdos), uma escola submissa à reprodução ou à transmissão da cultura objetiva menos restrita e conteudista; mas submissa às demandas dessas mudanças envoltas numa ideia de universalização enquanto condição de igualdade para todos, como ideal democrático (visões filosóficas e políticas). O Currículo assim, é gerado num ambiente de conflitos e tensões que se desenrolam no processo educativo (SACRISTÁN, 1999).

Nesse sentido, Currículo é função de contradição ideológica, é trilhar em vetores que apresentam uma “estrutura política e ética” (APPLE, 2006, p. 217). Para tanto, pede-se uma condição *sine qua non*: “conhecer para transformar”, ou seja, o apropriar-se do movimento intelectual hegemônico da classe dominante que aliena e assume as atividades cotidianas na escola de maneira reprodutora e controladora por meio de mecanismos técnicos que convencem para apenas reproduzir o que está posto. Significa, portanto, que os

[...] membros da área devem afastar-se de sua posição de aceitar totalmente a ideologia e as instituições que prevalecem em sociedades corporativas como as nossas. Precisam se unir com os grupos culturais, políticos e econômicos que estão trabalhando de maneira autoconsciente para alterar o sistema institucional que estabelece os limites às vidas e esperanças de muitas pessoas desta sociedade (*ibidem*, p. 220).

Logo, Currículo advoga “entender mais profundamente a relação entre educação e estrutura econômica, assim como as conexões entre conhecimento e poder” (*ibidem*, p. 35). O autor pauta-se ainda no princípio de que,

[...] quando pensamos sobre o conhecimento aberto (ou manifesto) e o conhecimento encoberto (ou oculto) ensinados nas escolas, os princípios de seleção e organização desses conhecimentos e os critérios e modos de avaliação utilizados para “medir o sucesso” do ensino, [...] a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições de ensino está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural de uma sociedade (p. 36).

Nesse aspecto, cabe desvelar conteúdos subservientes que estejam a serviço de um poder econômico e político, disponibilizados (e não disponibilizados) aos alunos, sob atitude não ousada diante de um cenário social que se autodenomina sociedade do conhecimento, que muitas vezes se mostra “vazio, ahistórico, parcial e ideologicamente enviesado” (*ibidem*, p. 41).

EM DIÁLOGO COM UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DAS MULHERES NEGRAS

A educação em relações étnico raciais tem como marcador histórico meandros do século XX, constituída como uma forte bandeira do movimento negro. As contestações do movimento negro, requerem um currículo escola no qual possam se ressignificar, a partir da contestação de um currículo eurocentrado e que escamoteia a verdadeira história da diáspora africana e a construção sócio histórica da sociedade brasileira, e consequentemente a história do negro(a).

As práticas que consolidam o preconceito, a discriminação e a exclusão dos(as) negros(as) nos diversos espaços sociais, acontecem de maneira velada, sendo internalizada na sociedade de maneira naturalizada, e as pessoas acabam não atentando para suas diversificadas formas de materialização, e concluem que o racismo e discriminação é construído e internalizado apenas pelas pessoas negras.

O epistemicídio, em negar nos centros educacionais, a intelectualidade da população negra, se fez e ainda hoje, resiste em se perpetuar, se fundou além da anulação e menosprezo do conhecimento dos povos tidos como subalterno, mas se caracteriza como um processo persistente de produção cultural, que se consolidou na colonização, ao inferiorizar e deslegitimar o negro, como um possuidor e produtor de conhecimento, desqualificando sua capacidade cognitiva.

E foi partindo desse pressuposto, e inquietações enlaçadas com o silenciamento da história da população negra, mas precisamente de história de mulheres negras, que o racismo e suas diversas segmentações se instalaram tão arquitetonicamente para o seu silenciamento.

Freire (2016), aponta que as pessoas que passaram pela objetivação do que é ser sujeito, se propõe agora, a problematizar a si mesmo, de tal forma que se inquietam em saber seu “posto no cosmo”, ou seja, sua história, se fazendo problema deles mesmos, indagando-se, respondendo à si mesmo, e suas respostas os levando a novas perguntas. Nesse sentido, a desumanização que não se encontra só naqueles que tiveram sua humanidade roubada, mas aqueles que as roubaram (mesmo que de forma diferenciada), é uma distorção da vocação do ser mais.

E é nessa perspectiva que a população negra, se organiza produzindo seus conhecimentos, disserta sobre essas histórias e saberes, e luta para esses feitos sejam anexadas nas práticas educativas de professores(as), na educação básica e no

ensino superior.

Essa racialização europeia em relação aos(as) negros(as), trouxeram profundas mazelas e atrasos para a superação do racismo, por isso, Oliveira e Candau (2010), defendem uma perspectiva de pedagogia decolonial, no qual entendem como uma estratégia que vai além da desconstrução da descolonização, ou seja, supõe também a construção e criação do ser, do poder e do saber, elencando estratégias de interculturalidade como principal orientador do pensamento, ações e enfoque epistêmicos.

Este conceito de interculturalização é central na reconstrução do pensamento do(a) outro(a), suscitando a alteridade. Portanto, a escola deve deixar de ser o espaço de negação dos saberes para enfatizar a afirmação da diferença, num processo em que os indivíduos e grupos sejam aceitos e valorizados pelas suas singularidades, ao invés de buscar a igualdade pela tentativa de anulação e inferiorização das diferenças.

Gomes (2011) e Munanga (1996) apresentam que, apesar da escola ter contribuído para a continuação de práticas racistas e discriminatórias, existe a possibilidade de sua transformação social. Embora não ocorrerá apenas pelo combate ao racismo por meio da legislação, mas também, através de práticas pedagógicas que contribuam para desconstrução de ideias racistas e discriminatórias, valorizando os(as) estudantes negros(as), a partir de ações afirmativas, para que os(as) mesmos(as) tenham oportunidades, condições de acesso e permanência nas escolas. Assim,

a educação escolar, entendida como parte constituinte do processo de humanização socialização e formação, tem, pois, de estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros (GOMES; SILVA. 2011, p.18).

Portanto, a Educação perpassa necessariamente por um processo de intervenção que alcance tais aspectos, tornando-se urgente, a necessidade de uma educação antirracista que implique na reformulação dos currículos escolares visando corrigir os estereótipos sobre as representações da história da África e luta do povo negro (SOUZA; SOUZA, 2008, p.13).

Nesse sentido, as visibilidades de histórias de mulheres negras contribuem para essa perspectiva de educação, que desenvolve um pensamento crítico e reflexivo sobre diversidade racial e de gênero, proporcionando uma ruptura de posturas e posicionamentos, centralizando a temática étnico racial no currículo escolar, que fomenta para a construção da identidade negra, no qual é entendida como uma construção social, histórica e cultural.

Para Camurça (2018) para viabilizar estas lutas é preciso dar visibilidade às desvantagens, injustiças e exploração que as mulheres negras sofrem (número de assassinadas, as que não têm acesso às políticas, etc.); fortalecer as organizações de mulheres negras no interior de nosso movimento.

Essa identidade negra, que foi estereotipada e racializada de maneira negativa, precisa ser reinventada, e positivada nas práticas educativas, pois as crianças negras

que desde de cedo são vítimas de racismo, sofrem também como os efeitos psíquicos que nelas se (re)produzem, seja pela negação de sua história, de seus traços raciais (muito em presente em meninas negras que alisam seus cabelos), e pela falta de autoestima em não se perceber como sujeitos que pode circular em diferentes espaços sociais.

Em 1851, Sojourner Truth, uma ex escravizada, denunciou em sua fala, toda essa invisibilidade que a mulher negra passa, apontando esse não ser mulher, não ser sujeito, não ser pessoa. O seu discurso na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio, intitulado “E eu não sou uma mulher?” ficou muito famoso, e deu um impulso em se construir um movimento que abarcasse as de mandas de mulheres negras.

“Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, que é preciso carregá-las quando atravessam um lamaçal e que elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também agüentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher?” (RIBEIRO, 2018, p. 52).

É importante pontuar, que essa discussão sobre histórias não contadas de mulheres negras, tem urgência em seres apenas para fomentar o empoderamento e emancipação de identidade negras, mas sim na resignificação da identidade da pessoa branca, em se reconhecer como sujeito de privilégios, e assentir a diversidade racial e de gênero. Quando pontuamos isso, é apenas para desnaturalizar que as questões raciais só podem ser debatidas, problematizadas e resignificadas pelas pessoas negras, longe disso, ela precisa ser um compromisso de todas as pessoas que utopizam uma sociedade mais justa.

Com isso, as mulheres negras resistiram à escravidão e resistem cotidianamente, pois a sua chegada no Brasil, aconteceu, a partir da escravização dos(as) negros(as) trazidos do continente africano, passando por situações de troca e venda, prestado serviços nas “casa grande”, como serviçais, mucamas, e assessorando as suas “senhoras”, ocorrendo após isso a troca de seus nomes, com mudança para típicos religiosos. O que não se esperava era a luta, e resistências por parte das mulheres negras escravizadas, que segundo Schumaher; Brasil (2013):

Desde os primeiros momentos, resistiram, lutaram e geraram soluções. Ao longo do tempo, reinventaram verdadeiramente um Mundo Novo, no qual plantaram sementes e valores que brotaram, floresceram e deram os mais variados, belos e vigorosos frutos. Agregaram fé, saberes e sabores às maneiras de ser de toda gente, que, de geração em geração, continua a chegar para ajudar na recriação de novos rumos (SCHUMAHER; BRAZIL, 2013, p.19).

Após o processo de exclusão social em que as mulheres vivenciaram, ainda percebe-se o resultado de tal exclusão, o qual foi gerado, a partir da história de luta pela defesa de sua liberdade, respeito a raça negra, e aos seus direitos civis, políticos

e sociais.

O feminismo negro teve/tem lugar imprescindível na quebra desses paradigmas, pois começou a pautar a realidade de mulheres negras, e suas incongruências no movimento feminista de mulheres brancas. Ribeiro (2016), diz que existe uma invisibilidade e ausência de um olhar étnico-racial no movimento feminista, acerca das demandas e vivências de mulheres negras e suas lutas, o qual nega a possibilidade de enxergá-las como sujeitos políticos e potentes que agregam a luta das mulheres. Assim, a contribuição teórico-analítica de feministas negras, que coloca em evidência a combinação das opressões – de raça, classe e outras formas de discriminação, propicia um olhar crítico e ações contundentes que rompa com essa invisibilidade, e propõe meios para o movimento do enfrentamento.

Portanto, é imprescindível que se utilize uma análise interseccional quando falamos de mulheres negras, para entendermos as opressões que são atravessadas por esse sujeito. O termo interseccionalidade, por mais que feministas negras já utilizassem para falar das múltiplas facetas do lugar das mulheres negras, foi cunhado por Kimberlé Crenshaw em 1981, e baliza os atravessamentos dessa vivência.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, Kimberlé, 2002, p. 177).

Assim, identifica-se as duas lógicas que perpassam essa organização de corpos e valores, no qual o racismo e o sexismo, mantidos por processo de inferiorização e subordinação social, fundamentam o mito da democracia racial e de gênero. Para Rodrigues e Prado (2010), a questão de gênero das mulheres negras possui demandas que não podem ser tratadas exclusivamente pela categoria gênero, se não levarem em conta suas especificidades. Por isso, o combate ao racismo é prioritário para as mulheres negras, na medida em que a partir do racismo, se produziu gêneros inferiores no tocante das mulheres negras em relação às mulheres brancas.

Deste modo, Bell Hooks propõe fazermos uma pedagogia interseccional libertadora, pois acredita que

a construção de uma educação humanista – antirracista, antissexista, anti-homofóbica e etc. – que reconheça as peculiaridades do indivíduo e que garanta a voz dos estudantes, é capaz de estimular o senso crítico dos mesmos e avançar para uma prática que liberte as minorias das opressões. Mas para isso, se faz necessário combater os métodos pedagógicos arcaicos, descentralizar o conhecimento teórico e reconhecer a falta de compromisso da academia em aproximar a teoria da prática (SILVA, 2018).

Os contextos educacionais se edificaram na ausência, no silenciamento, na invisibilidade e na exclusão da história de mulheres negras, no que concerne o

ambiente escolar, resgatá-las como parte imprescindível na promoção da igualdade racial, construção da identidade negra e de superação do racismo, que se torna obrigatório estar inserido no currículo oculto das escolas que tenham a perspectiva transformadora e emancipatória.

CONCLUSÕES

A educação em relações étnico raciais se apresenta como uma possibilidade de tratar assuntos da diversidade étnico racial através do incentivo e produção de conhecimento, reestabelecendo uma reeducação em atitudes, valores e costumes dos(as) cidadãos(s), tornando-se capazes de dialogar, interagir e respeitar as diferentes culturas.

A Pedagogia é uma ferramenta propulsora imprescindível nesse ofício, de desnaturalizar e politizar a forma como as relações sociais e raciais de desigualdade se formam e são produzidas na sociedade, tornando assim, de extrema relevância a discussão dessa temática na formação de professores(as), servindo de subsídio para as práticas pedagógicas, sustentadas na garantia de direito de sujeitos, que contemple uma educação de qualidade com equidade e alteridade.

Assim, abordar sobre Mulheres Negras nesse contexto, significa desvelar as histórias que por anos foram negadas nos centros educacionais, e que fazem parte da constituição da nação brasileira, elucidando a luta dessas mulheres que participaram e participam ativamente na conquista de direitos e resistência do seu papel social, visto que, até hoje, a mulher negra sofre dupla opressão, de sexismo e racismo, historicamente construída, no qual propicia para o sofrimento psíquico no sujeito.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENTES, Nilma; **Aspectos da Trajetória da População Negra no Pará: aspectos relevantes**. Belém: UFPA, GEAM, 2013.

BRASIL. *CNE/CP. Resolução nº 1*, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC, 2004.

CAMURÇA, Silva. Org. **Mulheres Negras e Populares do Norte e Nordeste: experiências que se entrelaçam**. Recife: CESE, 2018.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 90. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. Ed. Brasil: LTC, 1988.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. O desafio da Diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. (Org.) **Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, Rio de Janeiro, p. 223-244, 1984.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. Ed. 34. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2005.

HAMILTON, David. "Mudança social e mudanças pedagógicas: a trajetória de uma pesquisa histórica" in **Revista Teoria e Educação**, 6. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MELO, Zélia Maria de. **Os Estigmas**: a deterioração da identidade social. 2000.

MENEGHEL, Stela Nazareth; FARINA, Olga; RAMÃO, Sílvia Regina. Histórias de Resistência de Mulheres Negras. **Estudos feministas**, Florianópolis, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 117, p. 81-101, novembro. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: EDUSP/Estação das Letras, 1996.

OLIVEIRA Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, 26(1), 15-40, 2010.

RODRIGUES, C. S.; PRADO, M. A. M. Movimento de Mulheres Negras: trajetória política, práticas mobilizadoras e articulações com o estado brasileiro. **Psicologia & Sociedade**, 22(3), 445-456, 2010.

RIBEIRO, D. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. SUR - **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?**. Editora Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES, Ricardo Santos. Entre o Passado e o Agora: diáspora negra e identidade cultural. **Revista EPOS**, Rio de Janeiro, v.3, n. 2, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SCHUMACHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. **Mulheres Negra do Brasil**. Ed. Condensada. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SILVA, Andressa Ribeiro da. **Pedagogia Interseccional**. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/bell-hooks-por-uma-pedagogia-interseccional/>>. Acesso em: 07 de setembro de 2018.

SOUZA, Edileuza Penha. SOUZA, Bárbara Oliveira. Introdução. In: RIBEIRO, Álvaro; S. T. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Ágede Cooperação em Advocacy, 2008.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro, ou, As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Graal, 1983.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, Rio de Janeiro v. 1, n. 1; p. 8-17, 2010.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-094-0

