

	Universidade Federal da Paraíba - UFPB Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHLA Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos - NCDH Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH	
---	---	---

PEDRO TIAGO DE SOUZA COSTA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM DIÁLOGO COM A
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:** Práticas educativas da Casa de Cultura
IAO a partir dos adolescentes do Projeto Sankofa em Campo
Verde/Pedras de Fogo

**João Pessoa/PB
2025**

PEDRO TIAGO DE SOUZA COSTA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM DIÁLOGO COM A
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: Práticas educativas da Casa de Cultura
IAO a partir dos adolescentes do Projeto Sankofa em Campo
Verde/Pedras de Fogo

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Direitos Humanos, Cidadania e
Políticas Públicas da Universidade
Federal da Paraíba – UFPB, Núcleo
de Cidadania e Direitos Humanos,
como requisito parcial e obrigatório
para a obtenção do título de mestre.

Linha 02 – Políticas Públicas em
Educação em Direitos Humanos.
Orientador: Prof. Dr. Orlandil de
Lima Moreira

JOÃO PESSOA - PB
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C838e Costa, Pedro Tiago de Souza.

Educação em direitos humanos em diálogo com a educação antirracista : práticas educativas da Casa de Cultura IAO a partir dos adolescentes do Projeto Sankofa em Campo Verde/Pedras de Fogo / Pedro Tiago de Souza Costa. - João Pessoa, 2025.

150 f. : il.

Orientação: Orlandil de Lima Moreira.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Direitos humanos. 2. Educação. 3. Antirracismo.
4. Casa de Cultura IAO. I. Moreira, Orlandil de Lima.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 342.7(043)

ATA DE DEFESA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) MESTRANDO(A) **PEDRO TIAGO DE SOUZA COSTA** DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS/CCHLA/UFPB

Aos trinta do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte e cinco, às treze horas e trinta minutos, realizou-se a sessão de defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) **Pedro Tiago De Souza Costa**, matrícula 20221017544, intitulada: **“EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: Práticas educativas da Casa de Cultura IAO a partir dos adolescentes do Projeto Sankofa em Campo Verde/Pedras de Fogo”**. Estavam presentes os professores doutores: Orlandil De Lima Moreira (Orientador(a), Aurea Augusta Rodrigues Da Mata (Examinador(a) interno(a), Suelidia Maria Calaça (Examinador(a) externo(a) e Maria Do Socorro Pimentel Da Silva (Examinador(a) externo(a). O(A) Professor(a) Orlandil De Lima Moreira, na qualidade de Orientador(a), declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente, em seguida passou a palavra a(o) mestrando(a) Pedro Tiago De Souza Costa, para que no prazo de trinta (30) minutos apresentasse a sua Dissertação. Após exposição oral apresentada pelo(a) mestrando(a), o(a) professor(a) Orlandil De Lima Moreira concedeu a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem à arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, o(a) mestrando(a) Pedro Tiago De Souza Costa às perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo(a) Orientador(a), que se reuniu secretamente, apenas com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer: A Banca Examinadora considerou a DISSERTAÇÃO: APROVADA com o seguinte parecer O estudo deu conta de responder à questão de pesquisa e seus objetivos, sendo considerado um trabalho significativo, com uma temática importante para a linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos, apresentando como foco a questão étnico racial, com contribuições para pensar possibilidades de educação, com um diálogo entre direitos humanos, educação étnico racial e antirracista. A banca examinadora sugere as seguintes observações: revisão da língua portuguesa padrão e da ABNT. Reorganização do texto referente ao percurso metodológico, ampliar as contribuições das pedagogias decoloniais na análise dos dados. Diante do exposto, a banca considera a dissertação aprovada. Uma vez realizada as observações sugeridas, a banca indica o texto para

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS



publicação. A seguir, o(a) Orientador(a) apresentou o parecer da Banca Examinadora o(a) mestrando(a) Pedro Tiago De Souza Costa, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E, para constar eu, Herbert Henrique Barros Ribeiro, assistente em administração do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, lavrei a presente Ata. João Pessoa, 30 de janeiro de 2025.

Herbert Henrique Barros Ribeiro
Síntia Maria Cabral
Áurea Augusta Rodrigues da Mata

Dedico esta dissertação à minha mãe, Ademilda Tavares de Souza Costa (*in memoriam*), o maior amor da minha vida. A pessoa que mais eu honro através do meu trabalho ético e estudo. Sei que, onde estiver, assim como o rio encontra o mar, suas águas me banharão de sua experiência. Obrigado por me incentivar tanto. Como diz o trecho da música de Nação Zumbi: “Não sei se sonhava o meu sonho, ou se o sonho que eu sonhava era seu”.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Osoguiã, a Oxum e a Oxóssi por me guiarem até aqui e por não permitirem que a tristeza se alastrasse em momentos difíceis, cuidando do meu Ori. Nos últimos anos, vivi momentos desafiadores, com perdas e surpresas inesperadas, mas estar aqui e vivo representa uma grande vitória.

Sou imensamente grato ao meu pai, Carlos Alberto Costa, que sempre reconheceu o valor da educação e desejou o melhor para mim. Agradeço também às minhas queridas avós, Zenita Pereira da Costa (in memoriam) e Inácia Tavares da Silva (in memoriam), que guardarei para sempre em meu coração, sentindo muitas saudades de ambas. Agradeço também às minhas irmãs, Carla Carolina Costa e Naara Talita Costa, duas mulheres de respeito e valor.

Agradeço com todo o carinho ao meu Babalorixá Mano de Oxóssi, liderança do Ilê Axé Odé Tá Ofá Si Iná (a Casa que o Caçador Atira sua Flecha Contra o Fogo).

Agradeço a todas as forças femininas que contribuíram para o sucesso deste mestrado, em especial ao meu amor, Mariana Carneiro de Andrade, e também as minhas amigas Gracila Graciema de Medeiros, Cláudia Fabiana da Silva Oliveira, Iany Elizabeth da Costa, Hermana Cecília Oliveira Ferreira e Alexandra Camilo da Silva.

Agradeço aos professores e as professoras e colegas do programa, em especial, ao Professor Dr. Eduardo Henrique Guimarães, por ser uma pessoa inspiradora e por me incentivar a ingressar neste programa de Pós-Graduação.

Agradeço nominalmente ao Professor Dr. Nelson Gomes de Sant'Ana e Silva Junior, coordenador do PPGDH-UFPB, e ao Professor Dr. Fernando Cezar Bezerra de Andrade, vice-coordenador do PPGDH-UFPB, por serem fontes de inspiração e sabedoria. Sou profundamente grato por tê-los em meu caminho.

Agradeço ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio fornecido ao longo deste trabalho.

Por fim, agradeço ao meu orientador, o Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira, por me acolher e orientar minha pesquisa de forma precisa, conduzindo-a por caminhos mais adequados. Agradeço ainda a força desta banca examinadora de defesa, composta pelas Prof^a Dr^a Suelídia Maria Calaça, Prof^a Dr^a Aurea Augusta Rodrigues da Mata e Prof^a Dr^a Maria do Socorro Pimentel da Silva, por suas valiosas contribuições que tanto enriqueceram significativamente meu trabalho.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar as práticas educativas do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro, em Campo Verde/Pedras de Fogo, a partir da perspectiva dos/as adolescentes participantes. Os objetivos específicos foram: 1) Examinar as práticas educativas antirracistas promovidas pelo projeto; 2) Identificar os processos formativos e educativos propostos ao longo das atividades do Projeto Sankofa, da Casa de Cultura IAO; e 3) Compreender como esses saberes se contrastam com os conhecimentos transmitidos pela educação tradicional. O trabalho está amparado nos referenciais teóricos da Educação em Direitos Humanos (EDH), a partir de uma abordagem epistemológica decolonial e antirracista, com base em leituras como Maria da Glória Gohn, Vera Maria Candau, Bárbara Carine Soares Pinheiro, entre outras, entre outras. A pesquisa adotou uma abordagem de campo, realizada entre junho e novembro de 2023, utilizando de instrumentos de coleta de dados por meio de diferentes instrumentos, incluindo observações, notas de campo, grupos focais e conversas do cotidiano. Para a análise dos dados, foi adotado o referencial teórico-metodológico da etnopesquisa crítica e multirreferencial, buscando garantir a participação dos sujeitos e o respeito aos aspectos éticos da pesquisa, com a construção colaborativa das interpretações finais. Como resultado, observa-se que os saberes propostos pela Casa de Cultura IAO ampliam o planejamento pedagógico escolar tradicional e promovem a mobilização coletiva dos/as adolescentes participantes em torno de seus referenciais identitários. Esses saberes, relacionados à diversidade africana e afro-brasileira, contribuem significativamente para o desenvolvimento dos/as adolescentes, promovendo a construção de laços afetivos de aprendizado. Tais afetos geram um desejo crescente de aprender, destacando a importância da continuidade de ações educacionais. Diante disso, ressalta-se a importância da educação antirracista como uma ferramenta de letramento racial, potencializando seus efeitos no combate ao racismo sistêmico. A educação antirracista também se configura como uma prática educativa de Educação em Direitos Humanos, permitindo que os adolescentes refletissem, a partir da prática, sobre as identidades negras de forma positiva.

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Antirracismo; Casa de Cultura IAO.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the educational practices of the Sankofa Project: Building a Future, in Campo Verde/Pedras de Fogo, from the perspective of the adolescent participants. The specific objectives were: 1) to examine the antiracist educational practices promoted by the project; 2) to identify the formative and educational processes proposed throughout the activities of the Sankofa Project at the IAO Cultural House; and 3) to understand how these forms of knowledge contrast with the knowledge transmitted by traditional education. The study is grounded in the theoretical frameworks of Human Rights Education (HRE), from a decolonial and antiracist epistemological approach, based on works by Maria da Glória Gohn, Vera Maria Candau, Bárbara Carine Soares Pinheiro, among others. The research adopted a field approach, conducted between June and November 2023, using various data collection instruments, including observations, field notes, focus groups, and everyday conversations. For data analysis, the critical and multireferential ethno research theoretical-methodological framework was adopted, aiming to ensure the participation of the subjects and respect for the ethical aspects of the research, with the collaborative construction of final interpretations. As a result, it is observed that the knowledge proposed by the IAO Cultural House expands the traditional school pedagogical planning and promotes the collective mobilization of the adolescent participants around their identity references. This knowledge, related to African and Afro-Brazilian diversity, significantly contributes to the development of the adolescents, fostering the creation of affective learning bonds. These affective connections generate a growing desire to learn, highlighting the importance of continuing educational actions. In this context, the importance of antiracist education as a tool for racial literacy is emphasized, enhancing its effects in combating systemic racism. Antiracist education also stands as an educational practice in Human Rights Education, enabling adolescents to reflect on Black identities in a positive way through practice.

Keywords: Education; Human Rights; Antiracism; Casa de Cultura IAO.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Missão, visão e valores da Casa de Cultura IAO	71
Figura 2. Princípios educativos da Casa de Cultura IAO.	72
Figura 3. Mapa de Estudo da Pesquisa Campo Verde - Pedras de Fogo/PB	75
Figura 4. Mapa de Localização de Campo Verde - Pedras de Fogo/PB.	76
Figura 5. Convite para a Caminhada por Direitos	93
Figura 6. Proposta de oficina com figuras de bonecas.....	99
Figura 7. Mulher negra e Homem negro retirando as máscaras brancas.	101
Figura 8. Princípios para o trabalho da EREER.....	108
Figura 9. Planejamento do dia 20 de novembro do Projeto Sankofa.	109
Figura 10. Perspectiva decolonial para as oficinas.	110

LISTA DE FOTOS

Fotos 1. Adolescentes do Projeto Sankofa em Campo Verde.....	60
Fotos 2. Encontro dos adolescentes na sala Estação Digital Manoel Jr.	80
Fotos 3. Grupo Cultural Raízes de Campo Verde.....	91
Fotos 4. Adolescentes na Caminhada rumo à Câmara dos Vereadores.....	94
Fotos 5. Oficina sobre identidade negra.....	103
Fotos 6. Palavras escritas pelos adolescentes.....	105

LISTA DE SIGLAS

CASA DE CULTURA IAO	Casa de Cultura Ilé Asé D’Osoguiã
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CONANDA	Conselho Nacional da Criança e do Adolescente
CONAPIR	Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CTTo	Comunidade Tradicional de Terreiro
DH	Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
ENMN	Encontro Nacional de Mulheres Negras
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FMDCA	Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
FNB	Frente Negra Brasileira
FOJUNE	Fórum Paraibano de Juventude Negra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MNU	Movimento da Negro Unificado
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NCDH	Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPA	Observatório Paraibano Antirracismo
PLANAPIR	Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPGDH	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEN	Teatro Experimental Negro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO COMO DIMENSÃO DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA SOCIEDADE JUSTA E DEMOCRÁTICA	14
3	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS, RESISTÊNCIAS E AVANÇOS NA LUTA CONTRA O RACISMO	26
3.1	A Identidade e a Educação: Desafios e Transformações no Combate ao Racismo para a Valorização da Negritude	32
3.2	Educação Antirracista: Descolonizando e Valorizando a Identidade Negra na Construção de uma Sociedade Justa.....	40
3.3	O Papel do Ativismo: Lutas, Resistências e Construção da Identidade Negra na Paraíba.....	48
4	PRÁTICAS EDUCATIVAS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NO PROJETO SANKOFA: UMA ABORDAGEM ETNOMETODOLÓGICA NA COMUNIDADE DE CAMPO VERDE/PEDRAS DE FOGO-PB.....	57
4.1	O problema da construção das identidades raciais de adolescentes no Projeto Sankofa da Casa de Cultura IAO: Reflexões sobre EDH e a Educação Antirracista.....	66
4.2	Objetivos e perspectivas de etnopesquisa das práticas educativas no Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde.....	68
4.3	Práticas Educativas Antirracistas e a construção da identidade negra do Projeto Sankofa em Campo Verde/Pedras de Fogo-PB.....	69
4.4	Adolescentes do Projeto Sankofa: participantes e construtores de identidade no contexto educativo da ONG em Campo Verde/Pedras de Fogo-PB.....	79
4.5	Instrumentos e estratégias de coleta de dados na pesquisa de campo: Diário de campo, observação participativa e oficinas educativas	82

5	PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PROJETO SANKOFA: IDENTIDADE, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PARTICIPAÇÃO COLETIVA DOS ADOLESCENTES	106
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS.....	115
	APÊNDICES	123
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA OFICINA DIA 08/08/2023	123
	APÊNDICE B - ROTEIRO DA OFICINA DIA 15/08/2023.....	125
	APÊNDICE C - ROTEIRO DA OFICINA DIA 24/10/2023	127
	APÊNDICE D - ROTEIRO DA OFICINA DIA 14/11/2023.....	129
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	131
	APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO	135
	ANEXOS	139
	ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA	139
	ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	140

1 INTRODUÇÃO

Para começar, cito a frase da filósofa africana Sobonfu Somé (2003, p. 68), que diz: “cada pessoa escolhe seu propósito de vida antes do nascimento”. Essa afirmação nos convida a refletir sobre nossa missão na Terra e a influência dos ancestrais em nossas trajetórias. No meu caso, sendo filho de uma família negra em que todos estudaram em escolas públicas, entendo essa missão ao escolher este tema de pesquisa, que aborda como a educação pode se tornar uma ferramenta de resistência e promoção do povo negro, com foco na educação antirracista para adolescentes dentro de suas comunidades.

Estudar as práticas de educação antirracista tem sido, portanto, um processo que cresceu ao longo de toda minha formação acadêmica e pessoal. Tudo começou quando concluí a graduação em História na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2017, onde apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a História e a Memória da Afro-Jurema em Alhandra, com ênfase na análise do tombamento do sítio de Acais.

Em seguida, ingressei na especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) na UFPB, em 2022, onde desenvolvi meu TCC sobre o tema do racismo religioso dentro do ambiente escolar. Sendo assim, esse percurso acadêmico foi fundamental para a construção do meu lugar como pesquisador negro, militante e membro de Comunidade Tradicional de Terreiro (CTTo). Adoto, assim, esse termo, conforme sugerido por Sidnei Nogueira (2020), para unificar as diversas práticas religiosas afro-brasileiras, como Umbanda, Candomblé, Xambá, entre outras, além de ser um termo que representa uma resistência contra a perseguição histórica enfrentada por essas religiões.

Finalmente, produzir este trabalho na linha da Educação em Direitos Humanos (EDH) do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) é fundamental para mim, pois representa o resultado de uma grande luta coletiva que me antecede, pois, como diz o ditado Bantu da filosofia Ubuntu: “Eu sou porque nós somos”.

Quanto à minha experiência na militância negra, participei de fóruns como o Fórum Paraibano de Juventude Negra (FOJUNE-PB) em 2017, além de ingressar na Marcha de Negritude Unificada da Paraíba, em João Pessoa, em seu início, no

ano de 2019. Nessas experiências, também pude participar de manifestações, passeatas, protestos, reuniões e encontros, entre outras atividades voltadas ao debate crítico e social.

No ano de 2018, fui iniciado e confirmado como Ogã¹ no candomblé Ketu² para o Orixá³ Oxóssi. O Ogã é um sacerdote do candomblé, cujo nome vem da palavra do dialeto Iorubá “ga”, que significa “chefe”. Suas funções incluem comandar os rituais, tocar atabaques, orientar os mais novos na religião e a ajudar na administração do terreiro. Depois que escolhido e confirmado pelo orixá, o Ogã é denominado “Ogã de (orixá que o escolheu)”. Assim, existem diferentes tipos de Ogãs, como Alabê, Onilú, Axogun e Pejigan.

O Candomblé, por sua vez, é composto por diversas nações, sendo a nação Ketu uma das mais populares e influentes do Candomblé de Salvador. Sua origem vem das tradições Iorubás Nagôs da região de Ketu, no Benim e na Nigéria. A palavra “Candomblé” significa “dança ritual ou reunião em homenagem aos deuses”. No candomblé de origem Nagô, cultuam-se os Orixás, divindades que representam as forças da natureza, ancestrais divinizados ou energias divinas. Os Orixás são associados a elementos naturais como fogo, água, vento, raios, chuvas, rios, árvores e minérios, além de ofícios como agricultura, pesca, metalurgia, guerra e maternidade.

Foi nesse processo que comecei a conhecer mais profundamente a espiritualidade africana e a filosofia Iorubá. Através de outras pessoas, tive acesso também à Casa de Cultura Ilê Asé d' Osoguiã - Casa de Cultura IAO. Nela, participei de projetos sociais, como o Cadastramento de Terreiros da Região Metropolitana e os cursos de Formação Antirracista do Projeto Sankofa, ambos promovidos em parceria com a Assessoria Educacional Griot e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de João Pessoa (CMDCA-JP). Como resultado, ajudei a elaborar duas cartilhas antirracistas, que foram distribuídas para órgãos públicos estaduais e municipais.

Além disso, tive a oportunidade de debater a construção de políticas públicas

¹ Para mais informações, consulte: BRAGA, Júlio. Cadeira de ogan e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

² Para mais informações, consulte: CARNEIRO, Edson. Candomblés da Bahia. São Paulo: WMF editora, 2008.

³ Para mais informações, consulte: PRANDI, Reginaldo, Mitologia dos Orixás. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

voltadas para a população negra de João Pessoa e conheci o coordenador de projetos da Casa, que é da Assessoria Educacional Griot. Isso me possibilitou estudar as práticas da Casa de Cultura IAO.

Como pesquisador, posso afirmar que estudar as práticas de educação antirracista promovidas pela Casa de Cultura IAO remete ao conceito africano de Sankofa. Esse conceito une os termos "San" (voltar, retornar), "Ko" (ir) e "Fa" (olhar, buscar, pegar). O olhar sobre o passado, diante das questões raciais, auxilia na compreensão dos problemas do presente e contribui para a busca de novas soluções, que valorizem a igualdade e o respeito à ancestralidade africana através da luta pela garantia de direitos.

Com base no Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde, voltado para crianças e adolescentes de escolas públicas e considerado "o projeto de destaque" pela Casa de Cultura IAO, surgiu o interesse em analisar suas práticas educativas a partir dos adolescentes envolvidos. O projeto, iniciado em 2022 e com conclusão prevista para 2024, tem como objetivo oferecer apoio pedagógico, promover a garantia de direitos e realizar ações com foco no olhar étnico-racial, conforme a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003). Aborda a educação antirracista e o respeito à diversidade, além de contemplar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), e o Estatuto da Igualdade Racial - Lei nº 12.288/2010 (Brasil, 2010). O projeto visa beneficiar o Assentamento de Campo Verde/Pedras de Fogo-PB.

Dada a natureza da pesquisa, que envolve a análise de práticas educativas em um projeto de uma ONG, com ênfase no apoio pedagógico e na educação antirracista, respeitando a ancestralidade, a cosmogonia africana, o combate ao racismo e a promoção da cultura dos direitos humanos, o objetivo geral é analisar as práticas educativas do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde/Pedras de Fogo-PB, a partir da perspectiva dos/as adolescentes participantes.

Para conduzir a pesquisa das práticas educativas na perspectiva dos sujeitos envolvidos, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) examinar as práticas educativas antirracistas promovidas pelo projeto da Casa de Cultura IAO; 2) identificar os processos formativos e educativos propostos nas atividades da Casa de Cultura IAO; 3) compreender as cosmovisões do Projeto Sankofa frente

aos saberes tradicionais da escola.

Nesta construção, uma indagação é importante, a saber: como são refletidas as identidades étnico-raciais dos sujeitos adolescentes que participam do projeto da Casa de Cultura IAO?

Partiu-se da hipótese de que a prática educativa antirracista do projeto contribui para a construção de uma identidade negra positiva para adolescentes, fazendo com que se mobilizem coletivamente para exercerem a sua cidadania e a participação social no contexto das realidades de sua comunidade.

Lélia Gonzalez (1988) afirmava que é necessário ressignificar o olhar para a contribuição do negro na formação da cultura em diversas áreas. Contudo, se olharmos para o tempo presente, essa participação muitas vezes é silenciada e negada pelo racismo. Por esta razão, e em consonância com o debate antirracista, a proposta deste trabalho visa refletir sobre a educação e as práticas educativas antirracistas como forma de resistência histórica e coletiva.

Para isso, a discussão teórica apresenta fundamentos que sustentam a produção e validação desse conhecimento, por meio de autores e autoras que abordam o antirracismo, a negritude, a decolonialidade e a perspectiva crítica na educação. Essas abordagens estão alinhadas com as referências teóricas que valorizam a cultura, a identidade negra africana e afro-brasileira, além das experiências históricas e políticas dos movimentos e ativismos negros, tanto no âmbito nacional quanto local.

Entende-se que os conhecimentos adquiridos fora da sala de aula são de suma importância para o aprendizado na formação humana. Nessa perspectiva, a educação aqui discutida abrange toda a vivência e experiência, individual ou coletiva, formal e não-formal, que contribui para a experiência política e social, principalmente dos grupos excluídos e marginalizados. Portanto, a educação, de maneira geral, configura-se não apenas como um ato de formação técnica, mas também como um todo que abrange diversos aspectos e que ajuda na transformação social e educativa pela prática da liberdade (Brandão, 1982), (Freire, 1987).

Por esse motivo, consideramos que o estudo sobre as práticas educativas da Casa de Cultura IAO, a partir dos/as adolescentes participantes, é inédito e contribui significativamente para a educação e para a grande área das Ciências

Humanas, apesar das dificuldades envolvidas na construção deste tipo de trabalho. Além disso, a Casa de Cultura IAO também atua como CTTo e é membro do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), o que faz com que a abordagem epistemológica deste estudo dialogue de forma interdisciplinar entre a pedagogia, a sociologia, a antropologia e a história.

O CNPIR, por sua vez, é um órgão colegiado de caráter consultivo, integrante da estrutura básica da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Criado pela Lei nº 10.678/2003, sua finalidade é propor, em âmbito nacional, políticas de promoção da igualdade racial, com ênfase na população negra e em outros segmentos étnicos da população brasileira. O principal objetivo do CNPIR é combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial, além de reduzir as desigualdades raciais em várias dimensões, como as econômicas, sociais, políticas e culturais. Assim, busca-se ampliar o processo de controle social sobre essas políticas. Atualmente, o CNPIR conta com 53 entidades habilitadas.

Sendo assim, e em razão de toda essa relevância desta ONG, para a composição deste estudo, foi realizada uma pesquisa de campo na escola municipal dentro do Assentamento Campo Verde, em Pedras de Fogo-PB, especificamente onde o Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde executou suas atividades. Durante o período deste estudo, iniciado em 14 de junho de 2023, conduziu-se uma pesquisa de campo baseada na Etnopesquisa crítica e multirreferencial (Macedo, 2004), com o objetivo de compreender o fenômeno a partir dessa realidade educativa. Nesse sentido, procurou-se aproximar da perspectiva dos sujeitos, considerando a complexidade e a dinamicidade dialética dessa realidade. Portanto, este estudo está dividido em cinco partes:

Na primeira parte, apresentam-se, inicialmente, reflexões sobre a educação como ferramenta de transformação social. O objetivo é, portanto, iniciar a discussão sobre os temas que têm sido abordados com relevância e propriedade por diversos autores e documentos, destacando, assim, os desafios e as principais perspectivas da educação não formal para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Na segunda parte, foram abordados conceitos teóricos, como identidade negra, educação antirracista e ativismo negro na educação. Esta seção tem como

objetivo destacar a dimensão epistemológica, oferecendo os subsídios necessários para a análise histórica e sociológica da pesquisa. Além disso, explorará a relação entre Educação Antirracista e Direitos Humanos. A discussão será estruturada em três subitens, fundamentados nos conceitos teóricos apresentados.

Na terceira parte, apresenta-se a caracterização da Casa de Cultura IAO, seguida pela descrição do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde. Também serão detalhados os adolescentes participantes das oficinas de Cultura Popular, com base nos dados obtidos na pesquisa de campo realizada na escola. Todos os sujeitos diretamente envolvidos no processo serão considerados, proporcionando uma contextualização mais abrangente.

Na quarta parte, discute-se o contexto metodológico do estudo, detalhando sua estruturação desde a concepção até a execução da pesquisa de campo. Serão abordados os seguintes elementos: o objeto de estudo, a problemática, a hipótese de pesquisa, os objetivos geral e específicos, o campo de estudo, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, além dos resultados obtidos e as respectivas discussões.

Por fim, a quinta parte são apresentadas as conclusões do estudo, destacando os limites e as possibilidades identificados ao longo da pesquisa. Essa seção não se configura como uma conclusão definitiva, mas como uma reflexão sobre os aspectos abordados, ressaltando, assim, as contribuições e os desafios encontrados durante o processo investigativo.

2 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO COMO DIMENSÃO DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA SOCIEDADE JUSTA E DEMOCRÁTICA

A construção de uma sociedade mais justa e democrática tem como pilar fundamental a educação. Segundo Paulo Freire (2001), a função política da educação é o desvelamento crítico do mundo, permitindo a superação das relações estruturais de poder e submissão. Dessa forma, a educação possibilita que os indivíduos se tornem conscientes das relações e das estruturas sociais que os oprimem, capacitando-os a intervir no mundo e promover mudanças significativas.

Além disso, a educação é uma experiência que atravessa as histórias de vida das pessoas, estando envolvida em relações voltadas para o aprender, o ensinar, o aprender a aprender e o aprender a ensinar (Morin, 1999). Para Carlos Rodrigues Brandão (1981), refletir sobre o processo de educar exige compreender o contexto em que os sujeitos se encontram e a quem a educação se destina. Nesse sentido, entende-se que não existe uma única forma de ensinar, e que o professor não é o único que participa desse processo. Existem, na verdade, múltiplas formas, diversos lugares e diferentes pessoas que aprendem todos os dias e constroem suas experiências.

Nessa construção, é fundamental compreender como as identidades dos diferentes sujeitos se inter-relacionam com outras pedagogias (Arroyo, 2012), especialmente no contexto da Educação, da EDH e da Educação Antirracista. Compreender essas relações visa garantir que o empoderamento dos sujeitos favoreça a construção coletiva da dignidade da pessoa humana, contribuindo para a promoção da igualdade e o respeito à diferença. Além disso, essa compreensão assegura o respeito aos direitos individuais, coletivos, étnicos e de gênero.

A educação é amplamente reconhecida como um direito humano essencial, desempenhando um papel crucial na inserção dos indivíduos na ordem social e no desenvolvimento das habilidades necessárias para sua participação ativa na sociedade. No entanto, a história da educação brasileira revela sérios desafios que ainda refletem no presente.

Inicialmente, a educação formal no Brasil era privilégio de poucos. Sua origem remonta ao período do Brasil Colônia, com a chegada dos Jesuítas, em

1549, que tinham como objetivo a conversão e dominação ideológica das populações originárias indígenas por meio da fé católica. Posteriormente, com a presença da Companhia de Jesus, foi garantida a importação da cultura europeia, voltada para atender às exigências das camadas dirigentes que desejavam se aproximar do estilo de vida da metrópole.

Com o passar do tempo, muitas mudanças ocorreram na educação brasileira. No entanto, foi com a promulgação da Constituição Cidadã (Brasil, 1988) que a educação passou a ser oficialmente reconhecida como uma ferramenta essencial. Dessa forma, a educação deixou de se restringir apenas aos interesses particulares, passando a abranger todos, com o objetivo de preparar para o mercado de trabalho e formar para a cidadania.

Posteriormente, foi criada também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecida pela Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), que regulamentou a educação no Brasil, determinando suas diretrizes e princípios para a organização e funcionamento do sistema educacional do país. Essa lei define a educação como um direito de todos, de forma ampla e capacitante, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos indivíduos. Além disso, a LDB destaca a educação como um processo contínuo, valorizando a diversidade e a inclusão, e estabelece os direitos e deveres de alunos, professores e instituições educacionais.

Dentro dessas normas que orientam o sistema educacional brasileiro, a educação formal desempenha um papel crucial na construção de valores. Ela ocorre no ambiente escolar e é caracterizada por um processo sistemático e organizado de ensino-aprendizagem. No entanto, a LDB também afirma que a educação se desenvolve não apenas na escola, mas também em outros espaços. Como pode ser observado:

(...) processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Sendo assim, essa lei nos permite refletir sobre as diversas dimensões dos processos educativos em um contexto amplo. Ele ilustra como as práticas educativas podem se expandir para diferentes ambientes de aprendizagem e, ao mesmo tempo, destaca os desafios e as contribuições importantes dessas

experiências para a garantia dos direitos educacionais.

Dessa maneira também, a importância de garantir os direitos e os objetivos de aprendizagem deve ir além dos muros da escola, assegurando que a educação alcance o maior número possível de indivíduos e contribua efetivamente para o desenvolvimento social e pessoal dos sujeitos. Para iniciar essa discussão, apresentarei reflexões sobre as práticas educativas, com foco na contribuição da EDH em um contexto de ensino que vem crescendo no país: a chamada educação não-formal.

Em primeiro lugar, é imprescindível que, enquanto educadores críticos, continuemos a defender o direito à educação, especialmente diante dos constantes ataques sofridos pela educação no Brasil. Embora esses ataques não sejam fenômenos recentes, o período a partir de 2019 tem sido particularmente marcado por confrontos mais diretos e intensificados contra esse direito⁴. Tais ataques vão desde cortes de recursos até a negação da educação como instrumento de emancipação e transformação social. Diante desse cenário, a resistência e a defesa da educação para todos no país tornam-se compromissos contínuos, essenciais para a defesa da democracia.

Outro ponto que precisa ser refletido é a redefinição do papel do Estado como movimento histórico em um período específico. No caso brasileiro, após a ditadura, a luta pela democratização da sociedade também envolveu, por conseguinte, a construção de uma gestão democrática da educação. Contudo, segundo Vera Maria Vidal Peroni (2012), a partir de 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Estado, os interesses do capitalismo começaram a se sobressair. Nesse contexto, houve a difusão de um discurso que defendia o Estado mínimo, a privação de direitos e a priorização do mercado.

Dessa forma, o papel do Estado foi sendo redefinido e, conseqüentemente, a gestão pública passou a seguir as lógicas do mercado. Esse processo impactou nas execuções das políticas públicas, incluindo a educação. Como resultado, surgiram prejuízos aos direitos sociais, uma vez que houve a falta de uma atuação efetiva do Estado e a responsabilização da sociedade pela execução das políticas

⁴ Para mais informações, consulte: FRIGOTTO, Gaudencio. O ataque à educação pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo. Revista Lephe, v. 1, p. 12-30, dez. 2019. ISSN 1807-6211

sociais. Segundo Peroni (2012, p. 20):

Entendemos que, no caso brasileiro, há uma especificidade, pois, com o processo de abertura política, após longa ditadura, a luta pela democratização da sociedade passou também pela construção de uma gestão democrática da educação. No entanto, ao mesmo tempo que lutávamos muito, na América Latina, para conquistar os nossos direitos, as estratégias do capitalismo para superar suas crises já redefiniam o papel do Estado, com a perda de direitos sociais, materializados em políticas públicas.

Nesse cenário, Maria da Glória Gohn (2011) destaca que, nas décadas de 1990 e 2000, as ONGs e outras entidades do terceiro setor passaram a desempenhar um papel crescente na implementação das políticas sociais. A lógica privatista e mercantil se inseriu no sistema público, influenciando tanto a gestão quanto o currículo das escolas. Em alguns casos, essa lógica também impactou a formação dos/as professores/as, transformando a educação, que deveria ser um direito universal, em uma mercadoria voltada aos interesses do capital.

Embora o debate sobre a mercantilização da educação seja necessário, pois envolve a análise dos impactos da privatização e da lógica de mercado no acesso e na qualidade do ensino, concordo com a ideia de que a participação da sociedade civil é fundamental. Essa participação é essencial para garantir que a educação seja realmente democrática, inclusiva e diversificada, especialmente quando a sociedade civil organizada questiona o impacto do capitalismo e das práticas de discriminação e violência na sociedade.

O impacto positivo da educação não-formal nas comunidades é o reflexo da participação da sociedade civil, e tem se mostrado um importante instrumento de formação para a cidadania, promovendo a justiça social, os direitos humanos, a liberdade, a igualdade, a democracia, o exercício da cultura, a valorização das diferenças culturais e o combate à discriminação (Gohn, 2009). Esse movimento se alinha à educação antirracista, fortalecendo as bases para a promoção dessa perspectiva para dentro das comunidades.

Além disso, é fundamental destacar que a educação não-formal, que ocorre fora do sistema formal de ensino, desempenha um papel significativo no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores. Embora distinta da educação formal, a educação não-formal é igualmente relevante para a formação do sujeito. No contexto deste estudo, ela assume um valor especial, particularmente

no que se refere à construção das identidades por meio de suas práticas educativas. Exemplos disso incluem as diversas produções de conhecimento geradas pelos projetos educativos promovidos por ONGs e movimentos sociais.

Para Gohn (2009), a educação não-formal, realizada tanto dentro quanto fora dos muros da escola, é frequentemente vista como desprovida de utilidade formativa. No entanto, para a autora, essa modalidade educacional, muitas vezes considerada uma alternativa ou contraponto à educação formal, não deve ser encarada dessa maneira. Ao contrário, a educação não-formal contribui para a formação dos indivíduos, proporcionando formas de aprendizado e saberes essenciais para a construção de valores políticos e sociais, os quais se manifestam em diversos espaços. Segundo Gohn (2009):

A educação não-formal tem seu próprio espaço-forma cidadãos, em qualquer idade, classe sócioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida! Ela tem condições de unir cultura e política (aqui entendidas como *modus vivendi*, conjunto de valores e formas de representações), dando elementos para uma nova cultura política (Gohn, 2009, p. 42).

É importante destacar que o ensino tradicional ainda está imerso nas relações de dominação e subalternização, características dos períodos coloniais, especialmente quando se analisa a estrutura educacional em diversos contextos históricos e sociais. Segundo Miguel Gonzalez Arroyo (2012), o modelo tradicional de ensino, em muitos casos, mantém estruturas herdadas das missões colonizadoras, que reduziam a diversidade pedagógica, desvalorizavam e inferiorizavam processos educativos, além de marginalizar os saberes, os valores e a humanização de povos e coletivos considerados inferiores, sem saberes ou produtores de saberes "inferiores". Essas hierarquias e práticas pedagógicas refletem um legado de controle e exclusão, heranças dos sistemas coloniais e autoritários.

No caso específico da educação no Brasil, persiste uma forte influência de uma perspectiva eurocêntrica, que perpetua desigualdades e marginaliza saberes e culturas não ocidentais, como as africanas e indígenas, mantendo uma continuidade com os períodos coloniais. O mesmo se aplica a aspectos do autoritarismo, como o modelo educacional de controle rígido, punibilidade e pouca valorização da liberdade de expressão e da participação ativa dos estudantes.

Conforme Ana Cristina Leal Ribeiro e Aurelielza Nascimento Santos (2019), o modelo educacional e a produção de conhecimento no Brasil ainda refletem um legado colonial. Esse passado não só perpetuou desigualdades, injustiças e exclusão social, mas também consolidou a valorização de saberes, culturas e ciências a partir de uma perspectiva eurocêntrica, ou o que podemos chamar de caráter monocultural da cultura.

Nesse cenário, é essencial compreender que as questões da colonialidade, que atravessam a educação, as identidades e a cultura, exigem uma abordagem decolonial dentro de uma perspectiva crítica da educação, especialmente no contexto da EDH. Como proposta alternativa, a educação não-formal tem se mostrado um modelo relevante a ser analisado no presente, devido ao seu papel significativo no desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e diversa.

Nessa perspectiva crítica, Vera Candau destaca a interculturalidade como um diálogo horizontal entre diferentes saberes, essencial para o processo de descolonização. Para Candau (2008), as perspectivas de igualdade e diferença são fundamentais não apenas para repensar a educação, mas também para refletir sobre as práticas pedagógicas e os desafios impostos pelo caráter monocultural da cultura escolar. Vai dizer:

Um segundo núcleo de preocupações relaciona-se à articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas. Essa preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar (Candau, 2008, p. 53).

Assim, a educação como uma prática contra-hegemônica se relaciona com práticas de resistência decolonial, que se opõem ao pensamento dicotômico (Louro, 2013), marcado pelos mecanismos de controle monocultural. Por meio dessas práticas, os indivíduos constroem suas ações cotidianas, frequentemente consideradas pelo senso comum como desviantes, ilegítimas ou alternativas, sendo essa resistência essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais plural e inclusiva (Certeau, 1990, p. 86).

A educação não-formal desempenha um papel fundamental no

reconhecimento e valorização de saberes e culturas marginalizados pela cultura dominante. Frequentemente desenvolvidas em espaços não-tradicionais localizados em comunidades periféricas, essas práticas educacionais têm como objetivo garantir a inclusão social, especialmente em contextos de opressão e invisibilidade em relação ao poder do Estado. Muitas organizações e movimentos sociais enxergam a educação não-formal como uma estratégia para promover diálogos sobre questões políticas e sociais. Nesse contexto, os educadores sociais desempenham um papel essencial, atuando em territórios e comunidades frequentemente excluídas, como casas de acolhimento, centros de referência para a juventude e centros culturais.

Embora a educação não-formal não siga um sistema formal, conforme Moacir Gadotti (2005), ela é estruturada e organizada e tem como objetivo promover a cidadania, a inclusão social e o desenvolvimento dos indivíduos. Sua metodologia diversificada, que valoriza a ludicidade e a experiência cotidiana, desperta o prazer de aprender em indivíduos que, muitas vezes, não se sentem motivados pelas práticas escolares tradicionais.

Além disso, a formação para a cidadania está intrinsecamente conectada aos Direitos Humanos, especialmente no contexto brasileiro. Conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003 e revisado em 2007, o plano propõe a incorporação dos direitos humanos no processo educativo de forma transversal, abrangendo tanto o ensino formal quanto a educação não-formal. Fundamentado nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, o PNEDH visa promover a inclusão social, a cidadania e o respeito à diversidade.

Ademais, o Brasil está formalmente comprometido com os princípios que destacam a importância do combate à discriminação no fortalecimento da cidadania. Nesse sentido, a inclusão e a não discriminação são fatores essenciais para garantir o acesso de todos aos bens comuns da sociedade. Isso envolve, não apenas a compreensão de conhecimentos historicamente construídos, mas também a reafirmação de valores, atitudes e práticas sociais que refletem a cultura dos direitos humanos. Exemplos disso são os acordos firmados por meio da adesão a diversos tratados e convenções internacionais, como a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação Racial (1965) e a Conferência de Durban (2001).

Além do mais, conforme Maria de Nazaré Zenaide (2008), a Educação para os Direitos Humanos (EDH) tornou-se um tema central nas políticas públicas, com o objetivo de estabelecer uma década voltada para o direito de ter direitos, o acesso à informação e a capacitação das pessoas para se defenderem e protegerem suas comunidades. Nesse contexto, a educação é um meio indispensável para promover esses objetivos, além de desenvolver uma cultura de paz dentro da sociedade.

Os documentos internacionais estabelecem parâmetros para que o Brasil assegure que todos os indivíduos sejam tratados de forma igualitária, sem distinção de cor, raça, gênero, orientação política, sexual ou religiosa. Um marco importante nesse processo foi a Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, realizada em 1993, que reconheceu a educação como um instrumento crucial para a promoção da cultura de paz. Durante o evento, foi enfatizado que a educação desempenha um papel fundamental na realização dos objetivos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), especialmente no que se refere à dignidade humana e ao respeito aos direitos fundamentais. A educação passou a ser vista como uma ferramenta chave para transformar os princípios universais dos direitos humanos em práticas sociais concretas, promovendo a cidadania, a democracia e a justiça social.

Em 2005, após a Conferência de Viena, surgiu o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esse programa visa integrar os direitos humanos nos currículos educacionais e nas políticas públicas, além de influenciar propostas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil. Seu objetivo é ampliar a conscientização sobre os direitos humanos e promover a educação como um meio essencial para a construção de uma cultura de respeito, igualdade e justiça.

Esses eventos e documentos internacionais refletem o compromisso global com a promoção dos direitos humanos, destacando a educação como um pilar fundamental para garantir esses direitos. Contudo, apesar dos avanços alcançados, é necessário refletir sobre a realidade brasileira e os desafios atuais, especialmente em um cenário marcado pelo capital, pela precarização da educação e pela desigualdade social, que afeta principalmente os grupos marginalizados. A implementação efetiva da EDH também enfrenta estes desafios, além dos baixos

índices de aprendizagem, problemas na oferta de educação de qualidade e condições precárias de ensino para populações pobres e periféricas, especialmente as populações negras e os povos indígenas.

Ademais, os retrocessos nas políticas públicas de Direitos Humanos, observados nos últimos anos, têm dificultado ainda mais a plena realização dos objetivos relacionados a essa área. No relatório anual de 2021 da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), da Organização dos Estados Americanos (OEA)⁵, a Comissão reconheceu que o Brasil possui um Estado de Direito fundamentado em instituições democráticas sólidas. No entanto, ela destacou, de forma preocupante, os diversos ataques aos direitos humanos e às políticas fundamentais que garantem a proteção dos direitos humanos para as populações marginalizadas e carentes, especialmente as populações negras e indígenas.

Além disso, a desvalorização dos direitos sociais e culturais, aliada à redução dos investimentos na educação pública, contribui significativamente para o aumento das desigualdades sociais e a exclusão social no Brasil. Assim, em consequência, esses retrocessos comprometem o compromisso do Brasil com a promoção da cultura de direitos humanos, limitando, assim, a concretização de uma educação transformadora e inclusiva.

Ainda que tenham ocorrido avanços significativos que estabeleceram uma base para a educação e para a EDH, as desigualdades estruturais e a precarização dos serviços educacionais ainda exigem o reconhecimento das questões sociais emergentes. Isso é necessário para garantir que os direitos humanos se tornem uma realidade para todos, especialmente para os grupos mais pobres e marginalizados. Nesse contexto, a sociedade civil, por meio das ONGs, tem desempenhado um papel fundamental na promoção dos direitos humanos, ampliando a difusão dessa cultura, principalmente em territórios marginalizados.

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a EDH, especialmente no ensino não-formal, visa alcançar públicos em condições sociais mais marginalizadas, promovendo inclusão social, participação cidadã e transformação de realidades, com foco em situações de vulnerabilidade. Vai dizer

⁵ Para mais informações, consulte: COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH). Situação dos direitos humanos no Brasil. OEA/Ser.L/V/II. Doc. 9/21, 12 fev. 2021.

o plano:

A educação não formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano (Brasil, 2018, p. 28).

Além do mais, no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), criado pela antiga Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República⁶, a terceira versão do programa, por meio da diretriz 20, estabelece que a educação não-formal deve ser um espaço fundamental para a defesa e promoção dos direitos humanos. Dessa forma, as ONGs vem atuando estrategicamente em contextos onde o acesso a políticas públicas ainda é limitado ou ineficiente para promover a democracia.

Embora inserida em um contexto neoliberal, a educação não-formal ainda desempenha um papel crucial na socialização e discussão dos direitos humanos em diferentes espaços sociais. Ela oferece a oportunidade para que educadores sociais atuem em contextos marginalizados, abordando questões como gênero, etnia, raça e orientação sexual.

A atuação no campo da educação não-formal em direitos humanos, embora com limitações, apresenta diversas possibilidades de ação. Sob a perspectiva freireana, busca-se criar espaços de aprendizagem que promovam a participação social, o empoderamento e o fortalecimento da cidadania. Aliada às práticas educativas em direitos humanos, a educação não-formal visa a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, oferecendo a todos uma compreensão compartilhada sobre a importância dos direitos humanos.

Isso se alinha com o objetivo da cultura dos direitos humanos em empoderar os indivíduos por meio da conscientização crítica, promover a inclusão social e

⁶ Medida Provisória nº 768, de 2017. Estabelece a transformação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República no Ministério dos Direitos Humanos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Mpv/mpv768.htm. Acesso em: 26 fev. 2025

fortalecer os princípios de direitos humanos em diversas comunidades. Apesar dos desafios impostos por discursos conservadores, a cultura dos direitos humanos, promovida por práticas não-formais, desempenha um papel crucial no enfrentamento da violência e na luta contra a negação de direitos que afetam grupos marginalizados. Nesse contexto, a educação não-formal em direitos humanos é uma ferramenta indispensável para a construção de ambientes mais democráticos.

Nesse sentido, vai dizer Silva e Tavares (2013):

Compreendemos que, por meio da educação, nessa direção, as pessoas podem tornar-se sujeitos de direitos, conhecedores dos processos e construções históricas das conquistas, avanços e recuos em relação à efetividade e ampliação dos seus direitos e deveres (Silva e Tavares, 2013, p. 50).

Para Maria Creusa de Araújo Borges (2008), a EDH é um dos principais mecanismos de enfrentamento das violências estruturais. Nesse mesmo sentido, Marilena Chauí (2022) destaca que a democracia brasileira ainda enfrenta desafios, como as violências estruturais e os vestígios autoritários do passado, sendo os grupos vulnerabilizados os mais atingidos por essas questões.

Dentro dessa perspectiva, foi recentemente aprovada a Lei nº 14.986/2024, que institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História nas escolas de educação básica do Brasil. Esta lei obriga a inclusão de abordagens sobre as mulheres nas disciplinas curriculares, criando um espaço de reconhecimento e valorização dessas figuras históricas. A medida contribui diretamente para a luta pela equidade de gênero e fortalece a construção de uma educação capaz de enfrentar as desigualdades estruturais de maneira abrangente. Ao garantir que a história de grupos historicamente marginalizados seja adequadamente representada e discutida, a lei enriquece o processo educacional. Assim, mais do que necessária, a atuação preventiva contra as violações de direitos humanos passa obrigatoriamente pela educação, o que torna a EDH o principal meio para construir uma cultura de respeito e promoção desses direitos.

No Brasil, como já foi apresentado, a EDH é orientada por princípios e parâmetros tanto nacionais quanto internacionais. Embora tradicionalmente associada aos currículos escolares, a EDH também envolve práticas não curriculares, mais lúdicas e acessíveis a diferentes comunidades. Partindo dessa

lógica, a educação não-formal possibilita, por meio de abordagens mais flexíveis, a construção de práticas educativas em direitos humanos que alcancem as comunidades, promovendo debates e contribuindo para a promoção dos direitos humanos e a cultura democrática em diversas situações.

A necessidade de uma sociedade mais justa exige uma formação coletiva que alcance as comunidades mais marginalizadas e carentes. Nesse contexto, a educação não-formal em Direitos Humanos desempenha um papel essencial, destacando-se na construção de caminhos que incentivem a participação social e ajudem a superar obstáculos em sua implementação. Algumas ONGs contribuem para a afirmação da identidade, utilizando métodos que, alinhados aos seus próprios, combinam com outros saberes diversos. No entanto, categorizar e definir esses projetos ainda representa um desafio, devido à desvalorização de suas práticas pedagógicas e às divergências ideológicas sobre suas abordagens.

3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS, RESISTÊNCIAS E AVANÇOS NA LUTA CONTRA O RACISMO

As identidades negras brasileiras na educação envolvem dinâmicas que atravessam as experiências de diferentes contextos, realidades e memórias. Nesse sentido, essas experiências, nas relações sociais, são construídas e constituem produtos de contextos histórico-sociais. Assim, a raça surge como uma das diversas identidades assumidas pelos indivíduos dentro do contexto multicultural brasileiro, sendo, portanto, utilizada para referir-se a um processo de resistência ao que é denominado "negação da mestiçagem" (Munanga, 2012).

Esse contexto nos remete ao surgimento das primeiras ideologias racistas durante o Iluminismo, especialmente no século XVIII. Embora o Iluminismo seja frequentemente associado à defesa dos direitos humanos e à liberdade, algumas correntes desse movimento também desempenharam um papel importante na construção de discursos e teorias racistas. De forma direta ou indireta, esses discursos foram utilizados como forma de violência contra povos não-brancos, em particular negros e indígenas.

Essas ideologias racistas, que foram empregadas para discriminar os negros na sociedade moderna, tiveram, segundo Lilia Moritz Schwarcz (2001), a função de marcar, classificar e hierarquizar as diferenças raciais. Esse processo foi crucial para o avanço do colonialismo europeu e do capitalismo moderno, consolidando as relações raciais a partir do século XIX, sem, no entanto, haver garantias de reparação histórica.

Nesse sentido, ao trazer essa reflexão para a contemporaneidade, o conceito de Racismo Estrutural (Almeida, 2019) emerge como o resultado de todo um processo histórico. Ele é fundamental para compreender como as teorias racistas favoreceram o homem branco até o momento presente, principalmente por meio de mecanismos de negação e desumanização dos povos negros e povos originários. Concordamos com o sociólogo Carlos Hasenbalg (2006), que afirma que o racismo funciona como um poderoso mecanismo consolidado de seleção social.

Ainda de acordo com Sílvia Almeida (2019), podemos destacar as seguintes características do racismo:

- Está presente historicamente, por meio de um conjunto de práticas discriminatórias;
- Está institucionalizado, gerando violências e desigualdades, favorecendo pessoas brancas em detrimento de pessoas negras;
- Está presente de forma estrutural, pois organiza todas as relações políticas, culturais e sociais da sociedade e dos grupos sociais;
- Está manifesto nas práticas e formas de tratamento desigual dirigidas a pessoas ou grupos considerados minoritários, resultando em constrangimento e marginalização.

Além disso, a Colonialidade do Poder (Quijano, 2005), um conceito importante que ajuda a compreender como essas dinâmicas se perpetuam na contemporaneidade, reflete-se por meio de alguns mecanismos centrais: 1) a violência estrutural contra as etnias; 2) a imposição eurocêntrica do modo de pensar o mundo; 3) a desumanização de outras populações em favor do universalismo europeu.

Nesse contexto, as ciências sociais contemporâneas consideram a descolonização (Mignolo, 2008) como uma teoria epistemológica essencial no enfrentamento do racismo histórico e sistêmico. De fato, esse conceito envolve um conjunto de ações voltadas para o resgate da história dos povos colonizados (Mignolo, 2008) e auxilia na negação dos processos de embranquecimento da população brasileira, os quais, como apontado por Abdias Nascimento (2016), começaram no século XIX e continuam prevalentes até os dias atuais. Portanto, para as populações negras, a descolonização torna-se cada vez mais relevante à medida que os conceitos de identidade negra emergem e ganham força.

A ideia central dessa abordagem é a construção de uma consciência crítica frente ao pensamento monocultural dominante, com o objetivo de promover a desconstrução e a libertação das mentes. Esse processo é essencial para a luta negra, visando à transformação da educação contemporânea e à promoção da igualdade racial através da afirmação da identidade negra. Conforme aponta Cruz (2005), as populações negras sempre criaram formas alternativas de acesso à educação devido à histórica exclusão social. No entanto, essa luta permanece constante, pois a escola ainda exerce uma dupla função para a população negra:

ao mesmo tempo em que é um veículo de ascensão social, também se configura como um instrumento de discriminação racial.

Embora a Lei 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, tenha promovido uma reflexão crítica sobre as desigualdades históricas enfrentadas pela população negra, sua implementação ainda representa um grande desafio⁷. Aliás, a Lei 10.639/03, que completa 22 anos desde sua criação, ainda persiste em muitos desafios para sua plena implantação. Apesar de ser um marco legal significativo e um avanço do movimento negro e da descolonização, garantir que a lei seja efetivamente aplicada nas escolas vai além de um simples cumprimento da norma, exigindo esforços contínuos para superar obstáculos estruturais e assegurar sua efetividade no cotidiano escolar.

Ainda conforme Marileia dos Santos Cruz (2005, p. 29), a luta histórica das camadas negras pela inclusão no processo educacional evidencia que, mesmo à margem da cidadania, os povos negros buscaram acompanhar os avanços institucionais e reinvidicarem sua identidade. Nesse contexto, as políticas de inclusão das populações negras carregam memórias históricas, e, a partir delas, é possível observar os avanços na luta contra o racismo e a implementação de políticas voltadas à educação da população negra.

Essa lei desempenha um papel crucial ao possibilitar que educadores/as negros/as desconstruam a narrativa histórica eurocêntrica, trazendo à tona as contribuições dos povos negros e originários para a formação histórica e cultural do Brasil. Nesse contexto, a história afrodescendente e a negritude puderam ser visibilizadas. Segundo bell hooks (2013), a educação negra tem um impacto significativo nas trajetórias acadêmicas de estudantes negros, pois reflete as memórias das lutas do povo negro em busca de reconhecimento, bem como suas contribuições culturais e identitárias.

Por meio da luta dos ativismos negros, torna-se imprescindível a defesa de uma educação politizada (Hooks, 2013), em contraste com uma educação bancária

⁷. Para mais informações, consulte o artigo: NASCIMENTO, Joseane da Silva; COSTA, Sayonara Souza da. A lei 10.639/03 e os desafios de sua implantação: uma abordagem sobre as dificuldades dos professores de literatura em lecionar o que não se aprende na IES. In: V Seminário Nacional de Estudos Culturais Afro-brasileiros e III Semana Afro-paraibana, 2014, João Pessoa. V Seminário Nacional de Estudos Culturais Afro-brasileiros e III Semana Afro-paraibana, 2014. v. 3.

(Freire, 2011), que questione e se posicione diante das hierarquias sociais e dos sistemas de dominação existentes.

Dessa forma, esses avanços podem ser identificados nas políticas pela diversidade étnico-racial em construção, permitindo que os ativismos negros denunciem as várias formas de racismo e segregação racial através de mobilização e conscientização sobre as questões raciais. Abaixo, segue uma linha cronológica destacando algumas dessas conquistas:

- A criação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), já comentada acima, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio;

- A criação em 2003 da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), responsável por coordenar as políticas de promoção da igualdade racial e implementar ações afirmativas em diversas áreas, como educação, saúde, trabalho e cultura;

- A criação das cotas raciais em universidades públicas, que teve início em 2001 com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e se expandiu para outras instituições de ensino superior, estaduais e federais;

- A criação do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010 (Brasil, 2010), que reconhece a discriminação racial como crime e estabelece diretrizes para a promoção da igualdade.

Desse modo, foram criadas a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), estabelecidos pelos decretos nº 4.886/2003 e nº 6.872/2007, com o objetivo de desenvolver políticas voltadas à promoção do respeito e valorização das identidades negras nos âmbitos cultural, educacional e social. Assim, respeitando os princípios democráticos, a construção da política de promoção da igualdade teve como foco a formação de um conjunto de ações individuais e coletivas para o combate ao racismo e suas formas correlatas.

Além disso, deve-se destacar as fases de organização das comunidades negras até a criação do Movimento Negro e dos ativismos negros. Para este estudo, é essencial compreender a importância das práticas dos ativistas negros e do

movimento negro, o que exige um conhecimento histórico de suas atuações. Esse entendimento começou com a exclusão absoluta das comunidades negras no período colonial, passando pela busca de autonomia por meio de iniciativas como a criação de periódicos e mobilizações no pós-República. Um exemplo significativo disso é a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931.

Ademais, as resistências e cobranças ao Estado, mesmo diante das perseguições do regime da ditadura civil-militar (1964-1985), também são marcos importantes dessa trajetória. Outro exemplo é a criação do Teatro Experimental Negro (TEN), em 1944, que se tornou um espaço de resistência cultural e política. E como destaque, o Movimento Negro Unificado (MNU), iniciado em 1978, que também emergiu com um papel significativo nas lutas negras no Brasil do século XX, em particular, através de um papel central na organização da luta contra o racismo e na reivindicação de direitos fundamentais.

Graças ao TEN e ao MNU, o processo de luta negra foi fortalecido, abrangendo desde as lutas por representatividade negra nos espaços, as históricas lutas quilombolas, até a reivindicação do 20 de novembro como data histórica de memória. Esses processos são, portanto, fundamentais para compreender os avanços políticos que ocorreram com a redemocratização e as garantias de direitos fundamentais durante a República democrática no Brasil (1889-2000). Além disso, a participação dos movimentos negros na formulação de políticas no século XXI teve um papel crucial na construção da consciência racial nos espaços educativos. Essa participação ajudou a educar diversas gerações de militantes, motivando-as a adotar uma perspectiva antirracista, voltada para o enfrentamento do racismo e a criação de novos ativismos negros.

Esses processos demonstram que as políticas de inclusão têm sido historicamente uma ferramenta crucial para a promoção da igualdade racial. Garantir que a inclusão seja desenvolvida em diversos ambientes, como afirma a Constituição de 1988, é um marco que assegura também as políticas de inclusão étnico-racial, especialmente no combate à discriminação e à exclusão de pessoas negras. Considerando o grande hiato entre os direitos humanos e a realidade social da população negra (Santos, 2013), a luta pela verdadeira inclusão da população negra ainda enfrenta desafios históricos. Nesse contexto, a educação surge para os ativismos negros como uma das principais políticas, representando avanços

significativos na implementação de ações voltadas à igualdade racial.

A construção de uma educação étnico-racial nas escolas reflete a pauta racial e as ações do ativismo negro, especialmente o engajamento da negritude. No contexto educacional, um estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, sobre as desigualdades sociais por raça ou cor no Brasil revelou dados alarmantes. O estudo constatou que 28,7% dos estudantes negros, entre 6 e 17 anos, ficaram sem aulas presenciais e sem oferta de atividades escolares, enquanto o percentual de estudantes brancos nesta situação foi de apenas 6,8%. Além disso, os estudantes negros apresentaram menores percentuais de frequência diária ao estudo (menos de 5 dias por semana) e dedicaram menos de 2 horas diárias às atividades escolares. Esses dados evidenciam como a desigualdade afeta ainda mais a população negra, especialmente em momentos de crise.

Portanto, a inclusão da população negra na educação apresenta tanto avanços quanto desafios. A identidade e a cultura negra são fundamentais nesse processo. Segundo Sandra Petit (2015), por meio de práticas de educação étnico-racial nos currículos escolares, é possível ampliar as possibilidades de métodos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem e a construção coletiva, como a valorização da ancestralidade e da tradição oral africana.

Da mesma forma, a partir da Lei nº 10.639/2003, pode-se repensar os arranjos da educação tradicional brasileira, ainda eurocêntrica. A educação étnico-racial, voltada para a construção da igualdade e emancipação, também tem o objetivo de enfrentar as desigualdades raciais que afetam historicamente a população negra. Além disso, busca promover discussões sobre a implementação de ações afirmativas, como as cotas raciais, e debates sobre a celebração do Dia da Consciência Negra, entre outras iniciativas.

Nesse sentido, o ativismo negro tem sido essencial nesse processo, promovendo debates antirracistas na sociedade e refletindo sobre essas questões dentro da escola. É por meio da educação que muitos desses debates antirracistas têm acontecido, apontando como o racismo se reflete nos modos como as diferenças são tratadas e traçando caminhos para seu enfrentamento.

Dentro da educação, métodos como a Pretagogia (Petit, 2015) e a Pedagogia das Encruzilhadas (Rufino, 2019) são possibilidades descolonizadoras

e antirracistas que se baseiam nas expressões da identidade africana e afro-brasileira como práticas educativas emancipatórias. O respeito e a igualdade contribuem para a construção de uma sociedade mais plural. Por fim, configura-se como um elemento da educação diversificada apoiar conteúdos afro-referenciados, que desenvolvem uma educação inclusiva. Esta perspectiva ideológica busca transformar os sujeitos em elementos centrais, críticos e conscientes.

Embora iniciativas voltadas ao ensino étnico-racial tenham avançado, ainda persistem desafios, como a falta de formação sobre questões raciais e a persistente invisibilidade de sujeitos negros nas escolas tradicionais. Manter viva a ancestralidade e os saberes africanos é um grande passo para promover a cultura e identidade negra afro-brasileira na educação, além de estimular novos olhares sobre a luta contra o racismo estrutural.

Abaixo, alguns conceitos, como identidade negra, educação antirracista e o papel do ativismo negro na Paraíba, foram desenvolvidos com o objetivo de responder a questões fundamentais, como: De que forma se efetivar a igualdade racial no Brasil? Como é a identidade de pessoas negras no Brasil? E quais são os desafios atuais dos ativismos na construção das políticas locais?

3.1 A Identidade e a Educação: Desafios e Transformações no Combate ao Racismo para a Valorização da Negritude

Em primeiro lugar, ao falarmos sobre identidade, estamos nos referindo a um processo em constante construção, mas que está intimamente relacionado à cultura e à educação. A identidade é composta por um conjunto de características que se manifestam por meio da consciência das diferenças, tanto em relação ao outro quanto à sua alteridade, definindo, assim, a sua posição dentro de um grupo ou na sociedade.

Segundo Guacira Lopes Louro (2013), a identidade é uma construção que ocorre dentro de um contexto cultural, sendo formada a partir de tensões e conflitos, além de ser influenciada por marcadores sociais. Nesse sentido, Richard Miskolci (2012) afirma que, sob uma perspectiva cultural, o tratamento das diferenças revela como os marcadores culturais estão hierarquizados nas estruturas sociais, influenciando a formação dos valores atribuídos pela sociedade. Esses valores, por

sua vez, podem determinar o tipo de tratamento diferenciado direcionado a um grupo social, com base em quadros e referências construídas ao longo do tempo. Nesse contexto, a negação de uma identidade reflete-se nas práticas discriminatórias, estereotipadas e preconceituosas, que se desenvolvem com o passar dos anos (Miskolci, 2012).

Além disso, de acordo com Michel de Certeau (1994), a cultura é composta por redes de relações e práticas significativas que os indivíduos possuem. Através de suas ações, eles desenvolvem maneiras próprias de identificar ou impor significados sobre aquilo que a sociedade tenta definir, em um processo contínuo de construção e transformação, influenciado por mudanças sociais, políticas e intelectuais.

Ao abordar a identidade e a cultura negra, é crucial observar que ela se diferencia socialmente devido às suas condicionantes, especialmente quando se fala de racismo, o qual cria um complexo de inferioridade. Como destaca Neusa Santos Souza (1983), a discriminação resultada do racismo dificulta o reconhecimento da identidade das pessoas negras. No Brasil, essa alienação está associada ao estigma relacionado à cor da pele, imposto pela branquitude, e revela como o racismo opera na formação dos valores sociais.

Como bem coloca Souza (1983, p. 77):

É que, no Brasil, nascer com a pele escura e/ou outros caracteres do tipo negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra.

Para Frantz Fanon, um dos maiores pensadores do século XX, as pessoas negras enfrentam grandes dificuldades em lidar com sua identidade racial e os valores de sua comunidade, especialmente quando a ideologia racial, introduzida pelo homem branco, estrutura estereótipos racistas nas Américas desde a colonização.

Com base nisso, é essencial compreender o impacto do racismo e da intolerância (Nogueira, 2020) sobre as identidades negras, incluindo o etnocídio associado. Fanon tem uma profunda influência nesse campo, particularmente em suas obras *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952) e *Os Condenados da Terra* (1961). Nessas obras, sua preocupação ultrapassa as fronteiras do conhecimento, dialogando com as negritudes e mantendo-se como tema central tanto nos debates

históricos quanto contemporâneos.

De acordo com Fanon (2008), o homem branco buscou estabelecer-se como o "universal", desumanizando o homem negro e colocando-o na posição de "outro", o que impôs uma hierarquia racial. Sua teoria de descolonização explora como esse racismo aliena subjetivamente o sujeito negro, defendendo que a lógica dualista da sociedade colonial dividiu e excluiu as identidades de forma binária. Essa liberdade, segundo Fanon, foi um privilégio do homem branco ocidental, excluindo os negros e suas experiências.

Fanon (2008) afirmava que:

O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial... E ninguém pensa em contestar que ela alimenta sua veia principal no coração das diversas teorias que fizeram do negro o meio do caminho no desenvolvimento do macaco até o homem. São evidências objetivas que dão conta da realidade. (Fanon, 2008, p. 33).

Essas reflexões nos levam a destacar a descolonização como uma estratégia para organizar a negritude e enfrentar a opressão histórica. A descolonização oferece uma lente racial que ajuda a compreender as condições das populações negras e originárias, tanto no mundo quanto nas Américas. Nesse contexto, a influência de Fanon sobre o conceito de Colonialidade do Poder, desenvolvido por Aníbal Quijano (2005), é evidente, especialmente no que tange à compreensão do racismo e dos mecanismos de opressão que estruturam as relações de poder no mundo pós-colonial.

Para Quijano (2005), a raça não é uma categoria biológica ou natural, mas uma construção histórica intimamente ligada ao sistema colonial. Assim como Fanon (2008), Quijano (2005) argumenta que, durante a colonização, uma hierarquia racial foi estabelecida, colocando o homem branco no topo da pirâmide social, sendo considerado universal e superior, enquanto as populações indígenas, negras e outras foram subjugadas e desumanizadas.

A partir dessas reflexões de ambos os autores, podemos compreender como o ativismo negro, ao longo da história, construiu o reconhecimento da temática racial, destacando suas diferenças em relação à branquitude (Bento, 22), especialmente a partir das reivindicações de acesso à educação e à inclusão das

populações negras e indígenas nas universidades. Aqui, a branquitude (Bento, 2022) é entendida como um espaço de privilégio racial, econômico e político, no qual a questão racial, embora não explicitamente mencionada pelos beneficiários desse privilégio, está impregnada de valores históricos. Ela se relaciona diretamente com as políticas de embranquecimento da população implementadas pelo governo no século XIX.

Segundo Schwarcz (1993) e Cida Bento (2022), houve uma tentativa por parte de políticos e cientistas racistas da época de resolver o "problema racial" brasileiro apagando a identidade dos negros e mestiços. O objetivo dessa estratégia era aproximar a população brasileira dos moldes europeus de civilização, os quais não reconheciam negros e mestiços como civilizados, nem como passíveis de se tornarem civilizáveis.

Desse modo, quando o MNU surgiu, ele buscou combater a branquitude, levando a educação étnico-racial para o debate e questionando os padrões normativos de poder. Com isso, gerou experiências inovadoras tanto na descolonização quanto na reestruturação do currículo e dos materiais escolares. Nesse contexto, Nilma Lino Gomes (2011) destaca que:

(...) trazem para o cerne do debate político e educacional a indagação sobre a forma como historicamente a direito à vivência da diversidade, com dignidade, e a efetivação da igualdade social e racial articulada à equidade e à justiça social vêm sendo construídos (Gomes, 2011, p. 115).

Ainda assim, a afirmação da identidade racial negra exige uma reflexão sobre o doloroso processo histórico que não garantiu uma reparação efetiva. Apesar de o IBGE e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) considerarem pessoas negras aquelas autodeclaradas de cor de pele preta ou parda, essas populações ainda permanecem invisíveis. No censo de 2022, a população negra foi identificada como predominante no Brasil, representando cerca de 55,5% dos brasileiros autodeclarados, o que reflete uma transformação social no contexto da afirmação racial no país. No entanto, ainda existem desafios significativos quanto ao reconhecimento do papel dos negros e indígenas na construção histórica do Brasil e à garantia de direitos como terra, saúde, educação, moradia, cultura, entre outros.

A reformulação dos instrumentos educativos ainda é um desafio, mas os

estudos decoloniais no campo das identidades podem oferecer soluções para repensar a educação, com base nas contribuições de autores como Frantz Fanon, Stuart Hall, Bell Hooks, entre outros.

Nesse contexto, Cunha Jr. (2023) advertia que o principal fator de reprodução das desigualdades é o capitalismo racista. Esse sistema, como evidenciado pelos índices de desigualdade, revela que, dentro da questão racial, as pessoas negras são as principais vítimas. Por exemplo, o Atlas da Violência de 2023⁸ apontou que, a cada 100 pessoas mortas em abordagens policiais, 84 são negras.

O racismo brasileiro não se limita ao preconceito baseado na origem étnica, mas também se manifesta pela aparência física e externa. No Brasil, a "deficiência" de cor fazia com que as pessoas negras buscassem se aproximar do padrão branco, embora a ascensão social fosse difícil devido ao preconceito racial. Mesmo com as políticas raciais desenvolvidas ao longo do tempo, a população negra continua sendo a principal vítima da desigualdade social, o que é um reflexo direto do passado histórico do país. A adoção de uma política escravocrata no Brasil impôs uma hierarquia racial que, além de ser histórica, ainda afeta a população negra no presente, especialmente porque essa ideologia racial moldou a formação cultural do país e suas mentalidades.

Neusa Santos Souza (1983) já afirmava que:

A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior. (Souza, 1983, p. 19).

Para a antropóloga brasileira Lélia Gonzalez (2020), o racismo brasileiro naturaliza a divisão racial na formação cultural do país. A branquitude dominante se erigiu à custa da construção de um alvo de extermínio para as pessoas negras, especialmente mulheres negras. Isso gerou estereótipos sobre a capacidade cognitiva dos negros e a redução da identidade negra a temas marginalizados pela sociedade, considerando-os questões de pouca relevância para uma elite nacional.

⁸ Para informações, acessar: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Atlas da Violência 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/250/atlas-da-violencia-2023>. Acesso em: 26 fev. 2025.

Assim, Gonzalez (2020) afirma que:

A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice etc. e tal. Daí é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha é malandro, e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha, 4 pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (Gonzalez, 2020, p. 69).

Dessa forma, o racismo produziu na maioria da população uma condição de inferioridade e subalternidade do negro. Por isso, atitudes racistas se reproduzem silenciosamente. Combater o racismo estrutural é desafiador, pois suas violências se manifestam por meio de estereótipos, silenciamentos e isolamento. O que ocorre nas entrelinhas é, na realidade, uma ação de genocídio do negro brasileiro (Nascimento, 2016).

O mito da democracia racial, filho direto dessa branquitude, foi desenvolvido nos anos 1920 e criticado fortemente por Carlos Hasenbalg (1982) e Nascimento (2016) em suas atuações políticas e reflexões sobre o negro e o racismo no Brasil. Esse mito, portanto, dificulta a percepção do racismo como uma questão estrutural. Ao discutir a formação histórica e cultural do povo brasileiro, Lélia Gonzalez (1984) coloca o negro e a mulher negra em evidência, destacando que ser uma pessoa negra e ser uma mulher negra implica, inevitavelmente, conviver com dificuldades de natureza econômica, social e cultural. Essas dificuldades, por sua vez, prejudicam a construção da própria identidade.

Dessa forma, o racismo brasileiro dá ênfase às segregações e às discriminações raciais, as quais se legitimam por meio desses mecanismos de perversidade no Brasil. Reafirma-se, portanto, com o ativismo negro e a educação negra como ferramentas fundamentais em reconhecer a organização coletiva negra para o enfrentamento das violências raciais no país.

Nesse sentido, a perspectiva negra, de modo geral, percebe a educação tradicional como um resultado do sistema colonial, cuja ordem social e cultural visa à manutenção dos privilégios. As leituras sociológicas e históricas sobre o racismo inconsciente e a democracia racial tiveram, nesse caso, fortes influências,

principalmente nas análises que ajudaram na conscientização sobre as relações raciais no Brasil, especialmente no que tange à participação da população negra na sociedade.

Conforme aponta Castro-Gómes (2005), o padrão eurocêntrico é trazido pelo processo de branqueamento, o qual coloca a raça como determinante para a desigualdade de classe. No Brasil, além disso, a contribuição da educação negra tem sido essencial para conscientizar a população negra sobre seus direitos e sobre a importância de seu reconhecimento na sociedade. Portanto, educadores, historiadores, sociólogos e antropólogos negros brasileiros têm se dedicado a promover a história afro-brasileira e a educação para relações étnico-raciais no ensino de modo geral.

Levando em conta as africanidades na construção da educação antirracista na sociedade, fica evidente que a importância da superação do racismo na educação demonstra a busca por justiça social por meio da educação étnico-racial. Essas reivindicações são entendidas como fundamentais para a construção de uma sociedade mais plural e diversificada.

Embora esse processo de transformação exija a participação coletiva de pessoas negras e brancas, Sueli Carneiro (2023) aponta que a história da produção de conhecimento nas comunidades científicas foi marcada pela negação dos sujeitos negros na sociedade. Isso, por sua vez, resulta no reflexo do epistemicídio, que relegou as pessoas negras a uma condição de "zona do não-ser".

Esse conceito, tomado emprestado do teórico negro Frantz Fanon, para Carneiro (2003), reflete a violência racial e de gênero manifesta no Brasil. A negação da história causou, como consequência, a invisibilização e a falta de representatividade negra como protagonistas na sociedade atual.

Dessa maneira, as africanidades na educação tornam possível a construção do pertencimento negro como forma de engajamento e participação social. Assim, a educação, portanto, é uma abordagem essencial para o fortalecimento da identidade. Trabalhar essa categoria no âmbito educacional contribui, sem dúvida, para a construção positiva da identidade negra.

As africanidades, enquanto indicativo de letramento racial (Nascimento e Beatriz Melo da Silva, 2023), oferecem aos educadores uma oportunidade crucial para refletir sobre temas como raça, racismo e identidade racial, entre outros. Além

disso, elas estimulam a busca por conhecimento, com o objetivo de (des)construir conceitos na sala de aula e, dessa forma, contribuir para a formação de alunos críticos e antirracistas. Esses alunos devem, portanto, ir além de serem simplesmente não-racistas, sendo fundamental que sejam antirracistas e se engajem ativamente na luta contra o preconceito racial.

Nesse contexto, Eduardo Oliveira (2014) afirma que:

Africanidades é uma categoria que compreende e se compreende a partir do mundo cultural africano-diaspórico na superação do racismo e na produção de uma nova regra de justiça social e felicidade subjetiva. (Oliveira, 2014, p.31).

De maneira similar, Tomaz Tadeu Silva (2000) destaca que a construção da identidade na educação propõe uma transformação profunda da sociedade. Nesse sentido, destaco a importância da identidade negra. Além disso, para Kabengele Munanga (2012), a identidade negra revela a existência de diversas identidades inseridas em um contexto multicultural. Portanto, a presença da identidade negra na educação reflete a necessidade de um estado democrático que valorize a população negra e combata o racismo.

Isso pode ser confirmado por Munanga (2012), que afirma:

A identidade afro-brasileira ou identidade negra passa, necessária e absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro num universo racista" (Munanga, 2012, p. 6-7).

Além disso, Henrique Cunha Jr. (2011) argumenta que, entre as categorias da cultura negra afrodescendente, a ancestralidade negra deve ser afirmada como um aspecto fundamental que demonstra a presença do negro no mundo. Com efeito, a ancestralidade africana é uma parte essencial da identidade cultural, representando a valorização da história africana na perspectiva de resgatar suas heranças e tradições culturais.

Conforme Cunha (2011) argumenta:

Dentro dos parâmetros do conhecimento africano, as relações sobre a memória coletiva, identidade e patrimônio cultural, num determinado lugar, são tratadas como parte da ancestralidade. Elas constituem os repertórios de pessoas e feitos passados de dada localidade, num período ou ciclo

histórico, que influenciam no presente, e no futuro. Trata-se do legado passado para as gerações futuras. A ancestralidade é parte da identidade cultural do grupo social. A ancestralidade é a energia estabelecida do passado e restabelecida no presente e no futuro, entretanto, sempre sofrendo modificações. (Cunha, 2011, p.123).

Por fim, a luta contra o racismo vai além da simples contestação das práticas individuais, pois exige também a transformação das estruturas educativas. Nesse sentido, os debates sobre as identidades negras são centrais tanto para o movimento negro quanto para os ativismos negros contemporâneos. Em consonância com isso, o letramento racial (Nascimento e Beatriz Melo da Silva, 2023) existe na educação para garantir que a população tenha acesso às questões raciais antirracistas.

Assim, a reflexão sobre o contexto educacional tem se tornado cada vez mais relevante para os educadores antirracistas, estando profundamente ligada ao processo de valorização e reconhecimento das raízes culturais e históricas dos povos afro-brasileiros, originários e das comunidades tradicionais de origem africana e afro-brasileira.

3.2 Educação Antirracista: Descolonizando e Valorizando a Identidade Negra na Construção de uma Sociedade Justa

No contexto atual, o monoculturalismo e o mito da democracia racial ainda funcionam como mecanismos que dificultam a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas diferentes modalidades de ensino. A colonialidade do saber (Castro-Gómes, 2005) é outro dispositivo de poder que, de forma sistemática, tem contribuído para manter a hegemonia dos grupos dominantes brancos, especialmente nas Américas e em África.

Segundo Munanga (1999), a ausência de ferramentas educativas adequadas contribui para as diferenças nas formas de aprendizagem entre pessoas negras e pessoas brancas. Nesse contexto, torna-se fundamental adotar uma abordagem de ensino que resgate a história e a memória da comunidade negra e das comunidades originárias.

Além disso, a educação comprometida com o antirracismo beneficia não só

os alunos de ascendência negra, mas também aqueles de outras ascendências étnicas, especialmente os de ascendência branca. Isso ocorre porque, ao longo do processo educativo, todos esses alunos foram expostos a uma educação contaminada pelos estereótipos racistas do legado epistemológico do eurocentrismo, os quais precisam ser desconstruídos..

Embora a Constituição de 1988, a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) tenham reconhecido a diversidade nas relações étnico-raciais e as contribuições das culturas negra e indígena para a formação da sociedade brasileira, essas contribuições ainda permanecem marginalizadas. Isso ocorre porque o ensino tradicional, preso à lógica colonial e ao pensamento eurocêntrico, continua a perpetuar a invisibilidade e a desvalorização das culturas negras e indígenas.

De acordo com Djamila Ribeiro (2019), a branquitude tem contribuído para que as questões raciais no Brasil sejam tratadas como um tabu, dificultando a discussão desses temas em determinados espaços. Essa branquitude, vinculada ao pensamento colonizado e eurocêntrico, estabelece uma relação com a cultura dominante. Ela se manifesta na transculturação de modelos socioculturais, em um processo sistêmico que visa à manutenção das desigualdades sociais e à preservação do status quo, fundamentado na herança política do sistema-mundo (Mignolo, 2005). Na educação brasileira, por exemplo, é difícil encontrar liberdade para discutir essas questões de forma aberta e transformadora.

Voltando-se para a educação como um resgate, Djamila Ribeiro afirma que a educação antirracista é fundamental para desconstruir essas estruturas de poder e desigualdade, promovendo um espaço de reflexão e transformação. Vai dizer:

Perceber-se é algo transformador. É o que permite situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante das injustiças contra grupos sociais vulneráveis. Pessoas brancas, por exemplo, devem questionar por que em um restaurante, muitas vezes, as únicas pessoas negras presentes estão servindo mesas, ou se já foram consideradas suspeitas pela polícia por causa de sua cor. Trata-se de refutar a ideia do sujeito universal – a branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos. Devemos lembrar que este não é um debate individual, mas estrutural: a posição social do privilégio vem marcada pela violência, mesmo que determinado sujeito não seja deliberadamente violento (Ribeiro, 2019, p. 13-14).

É importante compreender que, como afirmam Freire (2011) e Libâneo (1990), a prática educativa exige um compromisso ético por parte do pedagogo crítico. Portanto, as práticas educativas não se restringem apenas à escola ou à família. Dessa forma, a educação antirracista deve ser entendida como um processo de avaliação constante e ampla. Além disso, ensinar não se resume à simples transferência de conhecimento, mas sim à criação de condições para que os indivíduos possam construí-los coletivamente.

Segundo Gomes (2003), ao longo da história da educação brasileira, o racismo dificultou o processo formativo das pessoas negras, que enfrentaram grandes obstáculos devido à exclusão e à marginalização social. A educação dessas pessoas foi marcada pela presença de estereótipos raciais, como os encontrados em algumas edições de livros didáticos, além de silenciamentos sobre suas subjetividades dentro do currículo oficial. Nesse contexto, a luta pela educação negra atravessou e ainda atravessa os campos da participação social e da cidadania, reivindicando, também, a visibilidade e a total inclusão.

Assim, a desigualdade educacional entre brancos e negros no Brasil reflete como a discriminação racial afetou, e ainda afeta, a educação de diferentes formas, seja por meio da estereotipação, discriminação ou preconceito. Na tentativa de privilegiar uma classe branca, a invisibilização de pessoas negras utilizou mecanismos excludentes contra os povos negros e afrodescendentes. Para Cruz (2005), a presença histórica das pessoas negras foi muitas vezes relegada à ignorância e à alienação, o que evidencia as dificuldades que essas camadas da população ainda enfrentam para participar igualitariamente do processo educativo.

Contra essa lógica colonial, a busca pela garantia de direitos para as populações negras, como nas lutas antirracistas dos movimentos negros, reflete os anseios históricos dos povos negros pela educação e pela efetivação da democracia. O tema da EREER no ensino concebe a história da população afro-brasileira como um percurso de resistência ao racismo estrutural. Aqui, é importante destacar que a questão da raça deve ser tratada não apenas como uma categoria social ou biológica, mas como uma categoria sociológica e histórica.

Como mencionado anteriormente, a Constituição de 1988 estabeleceu direitos fundamentais para as pessoas negras. No entanto, foram necessárias as lutas dos movimentos e dos ativismos negros para garantir que esses direitos

fossem efetivamente respeitados. Segundo Cunha Jr. (2005), o surgimento de manifestações dos movimentos negros, especialmente na luta por políticas de acesso à educação, representou uma forma de resistência ao pensamento racista presente na sociedade brasileira após o período ditatorial. A promulgação da Lei Federal 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, foi um avanço importante para superar o eurocentrismo na educação.

Contudo, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica gerou reflexões sobre as diferenças nas formas de tratamento, reconhecendo a identidade negra como distinta da identidade branca, mas igualmente valiosa. Essa abordagem levou os diferentes campos do ensino a politizar a história sociológica das populações negras, identificando suas produções culturais e conferindo-lhes a visibilidade que lhes foi historicamente negada.

Dessa forma, buscou-se fazer com que a cultura negra fosse reconhecida na educação, com o objetivo de combater a tradicional visão de uma miscigenação pacífica nas relações sociais, políticas e culturais do Brasil. Além disso, mais do que desempenhar um papel importante na formação do ensino, essa lei também contribui para a reflexão sobre o racismo histórico e as formas de desumanização que foram impostas às pessoas negras, levando-as a situações de desvantagem. Entretanto, essas populações conseguiram sobreviver e criar novas formas de existência dentro da chamada "cultura do Atlântico Negro" (Gilroy, 2001).

Portanto, a preocupação com a educação negra deve seguir o caminho da cultura dos direitos humanos. Gomes (2003) destaca a importância da cultura negra como um movimento de conhecimento da formação cultural brasileira. Embora frequentemente negada pelo senso comum, o reconhecimento das práticas culturais negras é uma excelente maneira de evidenciar a presença negra na sociedade. Nesse sentido, a literatura e a música desempenham um papel fundamental nesse processo, pois ajudam a combater estereótipos, promovem o afro pertencimento, valorizam as tradições culturais afro-brasileiras e possibilitam uma aprendizagem racial coletiva.

Para Neusa Santos Souza (1983), a posição inferiorizada dos negros na sociedade teve impacto negativo, gerando discriminação e preconceito. Historicamente, na educação, essas discriminações foram estruturadas para

reforçar uma hierarquia racial que considerava os brancos superiores e os negros e indígenas inferiores. Isso reflete uma realidade que remonta ao período da escravidão no Brasil, quando a população negra foi excluída da sociedade. Além disso, as classes dominantes sempre buscaram garantir uma política que não interferisse nas estruturas sociais e econômicas, favorecendo a conciliação e a manutenção do cativeiro (Gorender, 2016).

A partir do princípio filosófico africano Sankofa, podemos concluir que é necessário retornar ao passado, recuperar o que foi perdido e buscar sabedoria para transformar o presente. Nesse sentido, reflexões sobre a história afro-brasileira e a ancestralidade africana visam mudar o pensamento eurocêntrico dominante. Dessa maneira, a educação tem um papel central na construção de valores multiculturais e na promoção de um debate que reconheça as culturas dentro do contexto da pluralidade. Portanto, o debate sobre o direito à diferença e à igualdade, como garantia de direitos culturais para todas as pessoas, é fundamental na educação, pois, como afirma Silva (2000, p. 101), "educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que, sem ela, se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto".

A educação antirracista, portanto, contribui para romper com o ensino tradicional, considerando outras formas e modelos de educação. Nesse sentido, Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023) defende as práticas educativas antirracistas a partir do que denomina "pedagogia da implosão", que visa desconstruir o "edifício brancocêntrico ocidental", a fim de construir uma diversidade plena. Esse processo promove novos olhares sobre as práticas escolares e abre novos caminhos para uma pedagogia decolonial (Walsh, 2007), combativa ao racismo e à discriminação.

Além disso, Pinheiro (2023) afirma que as práticas educativas antirracistas buscam garantir a equidade e a igualdade na construção do saber coletivo, a partir da aceitação do "eu" na subjetividade negra e da valorização da autoestima negra como ferramenta contra o racismo estrutural. Dessa forma, a educação antirracista desempenha um papel fundamental na construção do letramento racial (Nascimento e Beatriz Melo da Silva, 2023), promovendo igualdade em espaços escolares e em outros contextos sociais, com o objetivo de transformar a sociedade.

No que diz respeito à postura dos educadores antirracistas, Pinheiro (2023)

destaca a responsabilidade ética e moral desses profissionais, apresentando-a como uma proposta para promover a justiça racial. Nesse contexto, a negação do preconceito racial e a afirmação de que "vidas negras importam" tornam-se um compromisso essencial para educadores/as, além de valorizar a autoestima negra que o racismo busca negar.

Compreender como romper com esse sistema racista é um desafio para o/a educador/a antirracista, que busca afirmar a identidade negra de forma multicultural, crítica e instrutiva. A importância da educação antirracista na construção positiva da identidade negra é evidenciada por Pinheiro (2023), que afirma:

O educador, a educadora antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas 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. (Pinheiro, 2023 p. 103).

Portanto, a educação antirracista tem como objetivo construir uma metodologia afrorreferenciada, colocando educador/a e educando/a na posição de agentes transformadores de sua realidade sociocultural e histórica racial. Para isso, são utilizadas experiências negras, pesquisas educacionais negras e debates afrorreferenciados sobre a questão racial.

A preocupação dos educadores/as antirracistas está voltada para as práticas que promovem o empoderamento do povo negro, com forte influência dos pensamentos de Paulo Freire. A partir das contribuições de Petit (2015) e Luiz Rufino (2019), que propõem caminhos para romper com a lógica colonial, busca-se subverter a educação tradicional. A atenção ao sujeito, no processo de construção de caminhos e aprendizados, tem papel ativo na transformação da realidade.

Seguindo este debate, a prática de métodos autoritários na sala de aula está relacionada aos desafios impostos por uma educação tradicional, que é herdeira da mentalidade eurocêntrica. Nesse sentido, Sueli Carneiro (2000), em artigo publicado no Jornal Correio Braziliense, aponta que a omissão de educadores/as em debater questões raciais evidencia a ausência de sujeitos negros no processo educativo. Assim, novas categorias, como a Pretagogia (Petit, 2015) e a Pedagogia

das Encruzilhadas (Rufino, 2019), oferecem abordagens que buscam refletir sobre o desenvolvimento de uma educação antirracista na perspectiva decolonial.

Além disso, esse processo de construção das identidades remete aos valores da identidade étnico-racial afro-brasileira, com base na raiz africana da cultura popular. O termo "cultura popular" é utilizado aqui para designar a riqueza e a diversidade da cultura de resistência negra, em um processo contínuo de vida, reconexão e ressurgimento dos sentidos ancestrais na produção de saberes.

De acordo com Sandra Petit (2015), a educação deve abranger a compreensão das diversidades presentes nas sociedades. A Pretagogia, como proposta para os diferentes modelos de ensino, busca educar para a transformação social, começando pela valorização da perspectiva do corpo e a necessidade do autocuidado. Para Petit (2015), a ancestralidade africana revela uma forma telúrica do ser negro, concebe a identidade negra de maneira plural e nos leva a refletir sobre os seguintes pontos:

- Postura autoafirmativa sobre a importância da raiz africana para a formação cultural;
- Apropriação da ancestralidade na valorização do sentimento de pertencimento a uma identidade coletiva;
- Entrelaçamento de saberes e dimensões da religiosidade de matriz africana com o conhecimento;
- O conhecimento por meio da oralidade, da vivência e da experiência;
- A relação de circularidade entre os seres e o tempo;
- A compreensão do lugar social historicamente reconhecido pelo negro.

Pensar a negritude na educação é um desafio complexo que exige uma postura de organização, resistência e desconstrução do colonialismo, o que a educação antirracista, na perspectiva da EDH, é capaz de promover. Essa abordagem implica considerar a negritude em sua totalidade, sem fragmentar os conteúdos essenciais para a formação antirracista dos/as educandos/as. Para tanto, é necessária uma proposta educativa antirracista consistente, que desempenhe um papel antirracista de maneira circular e que contribua para a formação de cidadãos participativos e críticos.

No entanto, devido ao racismo ainda presente na sociedade, muitas vezes essa proposta não é reconhecida como fundamental por parte de diversos profissionais da educação. Como Petit (2015) destaca:

No caso nosso, aqui no Brasil, existe um impressionante desconhecimento, um verdadeiro apagamento histórico relativo às possíveis contribuições culturais da matriz africana nas ciências em geral, inclusive na Pedagogia. Junta-se a isso uma espécie de inconsciente coletivo que mantém toda a referência ao negro abafada ou silenciada, ou extremamente estigmatizada. Em consequência, há uma tendência a se tratar do afrodescendente sempre na terceira pessoa, como o outro. Chega ao ponto de uma aluna de fenótipo visivelmente negro falar em seu irmão como “o negro que sofreu preconceito na família por ser negro”. Mas, e ela, não se vê negra? Como, se são dos mesmos pais? (Petit, 2015, p. 147-148).

Nesse sentido, Luiz Rufino (2021) afirma que a descolonização da educação tradicional passa pela valorização dos saberes ancestrais. De acordo com ele, a educação está em uma encruzilhada, e os saberes decoloniais são capazes de proporcionar ao educador a superação dos antigos modelos para um novo saber, que seja realmente crítico e dinâmico. Portanto, o que Rufino (2019) chama de epistemologias exuísticas, remetendo-se ao Orixá Exu, aquele que tem o poder de construir uma prática multirreferencial, voltada para os sujeitos e sua localização, e que repensa o conhecimento em relação às formas de colonialismo.

Além disso, métodos como a Pretagogia (2015) e a Pedagogia das Encruzilhadas (2019) se configuram como possibilidades descolonizadoras e antirracistas, baseando-se nas expressões da identidade africana e afro-brasileira enquanto práticas educativas emancipatórias. Essas abordagens têm servido como fonte de inspiração para diversos projetos educativos, especialmente no contexto da implementação da Lei 10.639/03. Nesse sentido, é fundamental considerar a educação não formal como espaços de fortalecimento da identidade, em especial da identidade negra e indígena, e reconhecer que esse fortalecimento pode ser ampliado para toda a sociedade. Ademais, é possível promover o processo de desconstrução entre pessoas brancas, incentivando-as a refletir sobre seus lugares sociais de privilégio e a se engajarem ativamente na educação antirracista.

Como destaca Pinheiro (2023, p. 43), essa reflexão é crucial, pois a branquitude desempenhou um papel fundamental na construção do racismo. Assim, as pessoas brancas, ao adotarem uma postura crítica, devem, portanto,

buscar a construção de novos caminhos, rompendo, dessa forma, com o campo relacionado ao Pacto da Branquitude (Bento, 2022). Nesse sentido, é necessário compreender que essa mudança não se dá apenas em um nível individual, mas também exige um movimento coletivo e contínuo, visando a desconstrução das estruturas de poder estabelecidas.

3.3 O Papel do Ativismo: Lutas, Resistências e Construção da Identidade Negra na Paraíba

O ativismo negro, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, tem desempenhado um papel fundamental no desafio de enfrentar as narrativas dominantes, na afirmação das identidades negras e na promoção do reconhecimento de direitos da população negra. Nesse sentido, movimentos como o Black Lives Matter, que surgiu em 2012 como resposta à violência policial e ao assassinato de jovens negros nos Estados Unidos, continuam a repercutir globalmente, ampliando o alcance da luta antirracista e denunciando a violência estrutural.

Essas organizações de pessoas negras influenciaram experiências históricas e prepararam a própria população negra para uma estratégia contra-hegemônica, voltada para a afirmação identitária coletiva e individual. Essa luta se reflete, também, em diversos coletivos, grupos culturais e organizações civis negras, que desenvolvem práticas educativas que, embora fundamentais, muitas vezes não recebem o devido reconhecimento dentro da formação educacional tradicional.

É fundamental, nesse contexto, realizar uma análise histórica do ativismo negro, tanto no âmbito nacional, por meio do movimento negro brasileiro, quanto no nível local. Segundo Gomes (2003), é essencial refletir sobre a diversidade de formas e modelos educativos produzidos pelo movimento de luta das pessoas negras ao longo da história. Além disso, a autora enfatiza que a escola não é o único espaço privilegiado onde a educação ocorre, e que o professor não é o único responsável por essa prática.

De acordo com Gomes (2003), a educação vai além dos muros da escola, envolvendo diversos espaços e agentes sociais que contribuem para a formação

dos sujeitos. Nesse sentido, ela destaca que é necessário considerar as diferentes formas e modelos de educação, pois, como menciona, a escola não é o único local onde a educação acontece, nem o professor é o único responsável por sua prática.

Ademais, Gomes (2003) afirma que essa reflexão é crucial para repensar os processos educativos, sejam eles escolares ou não-escolares. Muitas vezes, as práticas educativas que ocorrem paralelamente à educação escolar, desenvolvidas por grupos culturais, movimentos sociais e ONG's precisam ser reconhecidas pelos educadores escolares como legítimas e formadoras.

Gomes (2003) afirma:

Consideramos, assim, que existem diferentes e diversas formas e modelos de educação, e que a escola não é o lugar privilegiado onde ela acontece e nem o professor é o único responsável pela sua prática. Essa reflexão é importante para se pensar os processos educativos, quer sejam escolares ou não-escolares. Muitas vezes, as práticas educativas que acontecem paralelamente à educação escolar, desenvolvidas por grupos culturais, ONG's, movimentos sociais e grupos juvenis precisam ser considerados pelos educadores escolares como legítimas e formadoras (Gomes, 2003, p. 170).

Portanto, é essencial que essas práticas, frequentemente negligenciadas, sejam reconhecidas e incorporadas ao debate sobre a educação, pois elas contribuem significativamente para a formação de uma sociedade multirracial e mais inclusiva e consciente das diversas realidades culturais e sociais.

Desde a sua origem nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, o MNU constituiu-se como um tipo de ativismo, organizado em protesto contra a morte de um operário negro em uma delegacia da cidade e contra a expulsão de quatro atletas negros de um clube paulista (Alberti e Pereira, 2005). Além disso, segundo Almicar Araujo Pereira (2012), o movimento estava profundamente ligado à questão da educação e à história ensinada nas escolas, funcionando, assim, como uma estratégia de organização dos coletivos negros.

Com o passar do tempo, até o ativismo negro contemporâneo, a luta pela presença e pela voz ativa dos negros nos espaços de educação tornou-se uma das principais bases de atuação do movimento negro. Esse esforço, portanto, teve como objetivo inicial fortalecer a mobilização política da população negra, garantir sua participação social e assegurar o comprometimento político com questões raciais, assim como suas interseções com gênero, sexualidade e outras dimensões

sociais. O objetivo central desse movimento foi, assim, garantir que essas questões fossem devidamente atendidas nas esferas das políticas educativas da sociedade.

Podemos afirmar, através das experiências nas lutas históricas pela democracia, nesse contexto, que a busca pela igualdade exige garantir a luta contra o racismo e o machismo, além de promover a garantia dos direitos humanos para toda a população negra. Nesse sentido, o ativismo negro feminista, assim como o ativismo negro em geral, pautam a superação da condição histórica de opressão vivenciada por pessoas negras, destacando, ainda, a dupla discriminação que a mulher negra enfrenta devido às condições de raça e gênero.

A importância do I Encontro Nacional de Mulheres Negras (ENMN)⁹ realizado em Valença, no Rio de Janeiro, entre 2 e 4 de dezembro de 1988, é indiscutível. Esse evento se consolidou como um espaço de troca de experiências entre mulheres negras brasileiras e marcou o início de uma trajetória de luta das ativistas negras.

É necessário direcionar o olhar para as experiências dos movimentos negros na educação, pois esta ainda se depara com legados históricos de racismo. As experiências organizativas de luta de diversos coletivos e ativismos negros refletem, assim, os desafios do ativismo negro nacional, considerando as perspectivas de classe, raça e gênero. Esses debates, inseridos no contexto educacional, abrangem questões como o racismo estrutural, o colonialismo, a branquitude, a resistência e o empoderamento diante das pautas raciais, entre outras. Portanto, esses debates são enriquecidos pelos marcos históricos gerados pelas conquistas do ativismo negro.

A educação, por sua vez, sempre esteve imersa em um campo minado de disputas e resistências. Esse campo, de fato, é marcado por exclusões e silenciamentos, não apenas nos conteúdos curriculares, mas também no próprio sistema educacional. Nas escolas brasileiras, por exemplo, o contexto de ausência do ensino étnico-racial em algumas escolas, mesmo sendo exigido por lei, continua sendo uma pauta de luta do ativismo negro nacional e, localmente, na Paraíba é

⁹ Para mais informações, acessar GONÇALVES, R. Trinta anos do I Encontro Nacional de Mulheres Negras: uma articulação de gênero, raça e classe. *Lutas Sociais*, [S. l.], v. 22, n. 40, p. 09–22, 2019. DOI: 10.23925/l.v22i40.46646. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/l/article/view/46646>. Acesso em: 9 jan. 2025.

discutida pelo Coletivo Abayomi¹⁰, o Coletivo de Mulheres Negras na Paraíba. De acordo com o estudo Dossiê 20 anos da Lei 10.639/2003: A Paraíba fez sua lição? (2024), desenvolvido pelo Coletivo Abayomi, os dados refletem a escassez de recursos e apoio institucional, além da falta de materiais didáticos e de formação específica, fatores que se configuram como obstáculos significativos para a implementação da Lei.

Criado em 2016, após a mobilização para a Marcha das Mulheres Negras de 2015, o Coletivo Abayomi tem se mostrado significativo na organização da luta das mulheres, com foco no combate ao racismo, especialmente voltado para mulheres negras, de terreiro, marisqueiras e quilombolas. Além disso, o coletivo promove capacitações para fortalecer o ativismo de mulheres, com ênfase nas mulheres negras.

Embora a luta dos ativismos negros tenha contribuído significativamente para a produção de conhecimento afro-referenciado, como podemos observar, esse conhecimento se distingue da historiografia tradicional ao valorizar a presença negra e suas raízes africanas na formação cultural e social do Brasil, conforme aponta Danilo Santos da Silva (2016). No entanto, como podemos discutir, a superação do racismo na educação ainda enfrenta diversos desafios.

Nesse cenário, as desigualdades raciais têm como raiz as discriminações resultantes da exclusão social relacionada à cor da pele. A própria implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, continua sendo ignorada e silenciada dentro de muitos sistemas escolares de ensino, tanto nas esferas públicas quanto privadas.

Esse fenômeno está intimamente ligado ao racismo estrutural, ao colonialismo e à branquitude. Diante dos desafios para combater o racismo, é fundamental, portanto, lidar com as questões da educação e da EREER. Nesse contexto, o papel dos ativismos negros tem sido, de fato, histórico, caracterizando-se como uma luta contínua pela reafirmação da identidade negra e afro-brasileira. Graças ao ativismo negro na educação, a sociedade tem avançado em mudanças

¹⁰ Para mais informações, acessar SILVA, Durvalina Rodrigues Lima de Paula e, SILVA, Terlúcia Maria da, SILVA, Uliana Gomes da. Dossiê 20 anos da lei 10.639/2003 [livro eletrônico]: A Paraíba fez sua lição? 1. ed. -- João Pessoa, PB: Livreditora: Abayomi - Coletiva de Mulheres Negras na Paraíba, 2024.

educativas, denunciando e atacando o racismo e suas relações com as estruturas econômicas capitalistas racistas.

Segundo Jeruse Romão (2005):

A história da educação do negro traz para o nosso convívio determinações históricas de exclusão. Mas, também, traz possibilidades pelas identidades que revela, pelas formas de resistência cultural, pela tradição da história resguardada pelas práticas educativas populares, pelos valores ancestrais perpetuados pela memória dos mais velhos (Romão, 2005, p. 17).

Esse olhar para a história da educação do negro busca resgatar as práticas educativas afrodescendentes e os valores da ancestralidade. Nesse sentido também, o ativismo negro busca também resgatar fragmentos da construção da identidade negra no Brasil. Segundo Gomes (2017), os ativismos negros, através dos movimentos negros, além de atuarem na educação (formal e informal), também perpetuam essa característica de articulação da luta antirracista com a educação antirracista..

Esses saberes se expressam por meio de movimentos sociais, ONGs, sindicatos, coletivos e grupos culturais organizados. Assim, os saberes construídos em todas essas lutas por emancipação, em diversos espaços, tiveram a capacidade de subverter a teoria tradicionalmente estabelecida na área educacional, promover a descolonização de algumas áreas do conhecimento e estimular práticas inovadoras de aprendizagem por meio de estratégias de resistência cultural.

Nesse mesmo sentido, em sua dissertação, o historiador Alessandro Amorim (2011) afirma que os militantes mais velhos do ativismo negro foram os inspiradores para organizar as pautas políticas voltadas para as populações negras. Os primeiros caminhos trilhados reafirmam um movimento de conscientização da população negra, oferecendo empoderamento e ajudando a construir os ativismos negros de maneira nacional e local. Sob diferentes lideranças, esses movimentos construíram as pautas étnico-raciais para os seus respectivos estados e municípios.

Portanto, o ativismo negro reflete um conjunto de desejos e manifestações. A resistência abordada sobre as questões raciais é, de fato, um fenômeno profundamente arraigado, que se molda nas tensões históricas entre regulação e emancipação social, influenciando, assim, a produção de conhecimentos e saberes

sobre o tema. Essa resistência tem suas raízes no legado de luta contra a escravidão, período que deixou uma marca duradoura nas estruturas sociais, políticas e econômicas brasileiras, bem como nas relações raciais em diversos contextos.

Para a pedagoga Socorro Pimentel (1998), o movimento negro histórico teve um papel fundamental ao levar o conceito de identidade negra para a classe trabalhadora, acreditando que isso promoveria um processo de autoestima e reflexão sobre a busca de uma identidade negra para o povo brasileiro (Pimentel, 1998, p. 39). Dessa maneira, na Paraíba, a organização coletiva da negritude, através do ativismo negro da Paraíba, foi impulsionado inicialmente por essas ideias, refletindo as experiências de militância e ativismo que já ocorriam em Recife.

O movimento buscou resgatar as memórias como parte das lutas por direitos e construir a identidade negra paraibana. Em relação ao início desse processo, Pimentel relata que muitos foram convidados a participar de fóruns nacionais, mas ainda enfrentavam dificuldades em articular questões relacionadas à negritude de forma mais ampla. Além disso, enfrentaram a pressão de militantes de Recife, que constantemente cobravam: “Vocês precisam criar um movimento aí no estado”, como era a reclamação em todos os encontros que participavam (Pimentel, 1998, p. 40).

Nesse contexto, o ativismo negro na Paraíba desempenhou, e continua desempenhando, um papel essencial na organização das pautas raciais, sendo influenciado tanto pelo cenário nacional quanto pela história local. As primeiras reuniões do movimento conseguiram reunir sujeitos e memórias fundamentais para a resistência da identidade negra paraibana e de populações negras excluídas na capital, como professores e professoras negras, estudantes negros e negras, líderes religiosos de religiões afro-brasileiras, capoeiristas e integrantes do movimento hip-hop. Com isso, o número de participantes foi crescendo, e o movimento se expandiu também no campo da educação, atuando para fortalecer a causa racial.

Sobre o início do movimento, Pimentel (1998) relata que as reuniões começaram com um número pequeno de participantes, que se referiam ao grupo como “alguns gatos pingados”. No entanto, com o passar dos anos, em 1980, o grupo já estava mais consolidado, com a negritude como tema central e mais de

dez integrantes. Pimentel (1998) afirma:

As reuniões se sucederam “com alguns gatos pingados”, como as pessoas se referiam ao assunto, e veio 1980: o grupo já estava com negritude na ponta da língua, havia aumentado para mais de dez integrantes (Vandinho, Tutu, João Balula, Regina Santos, Raquel, Socorro Freitas, Nicinha de Carvalho, Paula Franssinete, entre outras que ficavam de namoro com o objetivo) e encontravam-se todas as sextas-feiras numa sala do antigo DAC-UFPB” (Pimentel, 1998, p. 41).

Segundo Pimentel (1998), ao abordar o racismo, o ativismo negro da capital conseguiu expandir seus espaços sociais, buscando, assim, cada vez mais visibilidade para a população negra. As discussões sobre o racismo na educação passaram a destacar as dimensões da cidadania para as pessoas negras, além das dificuldades de acesso aos direitos humanos que muitos negros enfrentam devido a violência e a marginalização.

Nesse contexto, é importante destacar figuras como João Balula, que se tornou um símbolo de resistência nas pautas políticas e sociais do ativismo negro, seja por suas falas voltadas para as práticas antirracistas, seja pela afirmação de sua identidade negra. Como resultado dessa trajetória, em 2019, foi criado o movimento chamado Marcha da Negritude Unificada da Paraíba, um movimento autorganizado por negras e negros paraibanos, que luta contra o racismo e defende a democracia. Em 2022, foi inaugurado o Centro da Igualdade Racial João Balula, em homenagem ao seu papel significativo na história do ativismo negro da Paraíba e na luta contra o racismo no estado.

Além disso, o ativismo negro na Paraíba desempenhou um papel fundamental ao questionar a ausência de políticas de igualdade racial que atendam uma grande parcela da sociedade. A falta de ações nesse sentido impacta negativamente a construção da identidade racial e, conseqüentemente, a inclusão da população negra nas discussões sobre seu lugar na sociedade. Nesse contexto, graças às mobilizações do ativismo negro e ao trabalho de pesquisadores e pesquisadoras negras, foi criado, portanto, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), com sede em Campina Grande. Constituída por representantes docentes, discentes, servidores técnico-administrativos e membros externos, essa instituição tem atuado, por sua vez, na construção de iniciativas educativas que abordam a história da sociedade negra na Paraíba.

Segundo Ivonildes da Silva Fonseca (2010), o ativismo negro paraibano tem questionado as políticas de infraestrutura nas regiões periféricas, onde a população negra é mais marginalizada. Além disso, tem congregado diversas outras organizações que atuam em diferentes áreas. Essa luta política, voltada para evidenciar a questão racial, ressalta a importância histórica do movimento, que desempenhou um papel crucial na luta antirracista, no combate à desigualdade racial e na defesa da dignidade das populações negras em todos os locais por onde passou.

Ainda de acordo com Pimentel (1998), o ativismo negro é fundamentado na dimensão da participação plena na cidadania. A falta de acesso à educação de qualidade para as populações negras dificulta o processo de autoaceitação e o reconhecimento da identidade negra, impedindo, assim, o fortalecimento da autoestima e da consciência racial entre essas comunidades. O racismo estrutural, ao negar os direitos das populações afrodescendentes, ainda dificulta o acesso às políticas sociais, fazendo com que o ativismo negro da Paraíba continue sendo uma representação de resistência e afirmação da identidade negra no estado.

Pimentel (1998, p. 45) afirma que:

(...) estes, fundamentados em uma dimensão de cidadania na perspectiva da inserção e ampliação nos espaços sociais, políticos, culturais, educativos e produtivos do Estado, levando discussões sobre o racismo, o preconceito, o mercado de trabalho nos diversos fóruns.

Fazendo uma breve retrospectiva histórica, Fonseca (2010) destaca a atuação da FNB, de 1931 a 1937, e do Teatro Experimental do Negro (1944) como importantes manifestações do ativismo negro nacional, com a participação política e organizativa dos negros no século XX. Nos anos 1970, durante a ditadura, o MNU resistiu, levando pautas políticas para os negros e promovendo debates raciais dentro de um contexto de forte repressão e negação de direitos sociais e étnicos. Assim, grupos e coletivos negros desempenharam papel fundamental nesse processo de resistência racial.

Nesse sentido, por meio do movimento negro nacional e do movimento negro de Recife, o ativismo negro paraibano emergiu e, atualmente, tem ganhado forma através da organização da Marcha da Negritude Unificada da Paraíba, criada em 2019. Citando o trabalho de dissertação de Tânia Maria Correia da Silva, de 1999,

Ivonildes afirma que o ativismo negro na capital mobilizou a população negra, não apenas defendendo os direitos dessa população, mas também mudando a mentalidade da sociedade. Esse movimento, portanto, criou condições para a construção de novos movimentos de consciência negra paraibana, que reivindicam, assim, o respeito à diversidade étnico-racial, de gênero e de sexualidade.

O ativismo negro paraibano, por meio dessas experiências históricas, busca, portanto, enfrentar os desafios relacionados à construção de uma pauta de identidade racial no presente. Entre os desafios atuais, ainda estão o machismo estrutural, o genocídio da juventude negra, a criminalização das pessoas negras no sistema carcerário e a falta de compromisso dos estabelecimentos de ensino em educar a sociedade sobre o reconhecimento do racismo. Em 2023, por meio da Marcha da Negritude Unificada da Paraíba, foi criado também o primeiro Observatório Paraibano Antirracismo (OPA), como uma ferramenta de resistência política contra o racismo institucional, destacando, assim, a importância de valorizar a identidade afro-brasileira.

Além disso, o movimento tem fortalecido a educação antirracista na Paraíba, promovendo espaços de discussão sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) nas escolas, em diálogo com a política governamental. Dessa forma, essas experiências resgatam a construção do debate étnico-racial na Paraíba, buscando desconstruir a hegemonia da branquitude por meio da educação e dando visibilidade às pessoas negras em posições de atuação participativa.

4 PRÁTICAS EDUCATIVAS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NO PROJETO SANKOFA: UMA ABORDAGEM ETNOMETODOLÓGICA NA COMUNIDADE DE CAMPO VERDE/PEDRAS DE FOGO-PB

Este estudo, de natureza qualitativa, conforme os princípios de Bauer, Gaskell e Allum (2008), tem como objetivo analisar as práticas educativas antirracistas no contexto da Casa de Cultura IAO. Segundo os autores, para a análise dos acontecimentos sociais, é necessário um pluralismo metodológico, que deve ser definido a partir das necessidades do campo de pesquisa. Assim, sobre o que a investigação da ação empírica exige, vão dizer:

A investigação da ação empírica exige a) a observação sistemática dos acontecimentos; inferir os sentidos desses acontecimentos das (auto-) observações dos atores e dos espectadores exige b) técnicas de entrevista; e a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados pelos atores e expectadores c) uma análise sistemática (Bauer, Gaskel e Allum, 2008, p. 18-19).

Desse modo, os sujeitos da pesquisa são os/as adolescentes participantes do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde. O campo de estudo é uma escola municipal localizada dentro do Assentamento Campo Verde, onde as práticas educativas antirracistas do projeto são realizadas e onde as experiências dos adolescentes puderam ser observadas e analisadas.

Sobre a abordagem de pesquisa, é adotada a etnometodologia, fundamentada no referencial teórico-metodológico da Etnopesquisa crítica e multirreferencial, conforme proposto por Roberto Sidnei Macedo (2004). Essa abordagem se revela particularmente adequada para contextos educacionais, pois, além de possibilitar a análise das relações em construção entre o pesquisador e os sujeitos, leva em consideração a diversidade cultural e a multirreferencialidade. Além disso, ela considera as dinâmicas de poder, resistência e negociação presentes nas interações sociais. Conforme Macedo (2004) afirma:

Desta perspectiva, a etnopesquisa conecta-se com o multiculturalismo ao incluir nos fundamentos da pesquisa novas temáticas, como a relação educação e cultura, diversidade etnocultural, relação de gênero, compreensão de mundos alijados do pensamento científico dito "nobre", campos onde a especificidade cultural faz resistência face à tendência alijante e hierarquizante da cientificidade normativa, histórica e confortavelmente articulada ao domínio de classe, a regulação dos estados e aos poderes intolerantes que têm no conhecimento uma das

fontes e/ou instrumentos de ação (Macedo, 2004, p. 113).

Dessa forma, essa abordagem considerou as experiências e subjetividades dos/as adolescentes, sendo essencial, nesse contexto, entender também tanto a estrutura do campo em que esses sujeitos estão inseridos quanto a maneira como eles próprios se organizam e pensam. Assim, busquei integrar diversas técnicas e instrumentos metodológicos durante as visitas de campo, possibilitando, dessa forma, uma coleta e análise mais profunda e abrangente da realidade dos/as adolescentes pesquisados, considerando as experiências e suas influências culturais e sociais que moldaram suas trajetórias.

Sob essa ótica, busquei superar as limitações de abordagens lineares e unidimensionais, promovendo uma compreensão mais ampla e dinâmica das perspectivas que os/as adolescentes tem sobre o projeto. Segundo Macedo (2004), sobre a perspectiva para a análise da etnopesquisa:

Do lugar desta perspectiva, as práticas sociais devem ser olhadas localmente, isto é, jamais de forma descontextualizada. Para que se tornem visíveis estas práticas, é necessário que as conheça de dentro e o conhecimento profundo das atividades consubstancia-se naquilo que Garfinkel chamou de "competência única". Propondo o estudo do saber cotidiano e rejeitando os preconceitos analíticos da superioridade do saber das ciências humanas sobre aqueles do senso comum (...) (Macedo, 2004, p. 143-144)

Quanto às técnicas utilizadas para a coleta de dados, a observação participante foi adotada como técnica central. Essa abordagem me permitiu estar inserido no cotidiano dos adolescentes, o que facilitou a compreensão de seus comportamentos e interações. Além de observar e registrar, também participei ativamente, contribuindo com as atividades sempre que a Casa de Cultura IAO me solicitava. Isso garantiu uma visão mais contextualizada e próxima das realidades vivenciadas pelos adolescentes.

Para captar a complexidade das experiências dos/as adolescentes, considerando as diversas dimensões da identidade, utilizei como ferramenta o Diário de campo, no qual registrei observações, reflexões e insights durante o processo de pesquisa. Sobre o diário de campo, Macedo (2004, p. 209) afirma:

No caso do vivido do pesquisador, o seu diário de campo é um documento valioso de pesquisa. Ele descreve a implicação do pesquisador, contém detalhes da maneira como concebeu a pesquisa ao longo do processo de investigação, sobre a negociação de acesso ao campo de pesquisa, sobre

a evolução do pesquisador ao longo dos seus estudos, sobre os fracassos e erros.

Dessa forma, pude incluir as experiências no campo, as interações com os/as adolescentes e suas reações e interpretações diante de cada contexto observado. Esse material foi, sem dúvida, fundamental para refletir sobre os meus dados coletados, além de me permitir identificar padrões e temas emergentes.

Minha inserção no campo iniciou de maneira discreta, com uma postura mais observadora. No entanto, ao longo do tempo e do processo de pesquisa, essa relação tornou-se progressivamente mais interventiva, à medida que fui adaptando e questionando minhas posturas por meio das interações com os sujeitos e o campo de estudo. A identidade, enquanto construção, está sempre em processo, e aquilo que inicialmente se observa sobre ela pode demandar uma nova abordagem para responder às questões do estudo. Portanto, esse processo de ressignificação contínua foi essencial para o andamento da pesquisa, permitindo que meus instrumentos fossem ajustados conforme as dinâmicas observadas.

É importante destacar que, durante esse processo, busquei evitar a imposição de minhas próprias perspectivas ou valores, optando por respeitar e compreender o que, para os sujeitos, representava a construção de suas referências de identidade. Assim, no esforço de refletir sobre as dinâmicas observadas, procurei questionar as interações e relações intersubjetivas, investigando as intenções subjacentes a essas trocas. Ou seja, ao realizar a pesquisa, busquei compreender como os/as adolescentes viam e construíam suas próprias identidades, sem impor minhas próprias opiniões ou valores. Esse esforço visou analisar as dinâmicas de forma crítica, questionando o que estava por trás das relações entre os participantes do projeto e a Casa de Cultura IAO, além de entender como essas ações influenciam na construção mútua da identidade.

Esse cuidado é essencial, pois, como Vera Candau aponta, “as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas...” (Candau, 2011, p. 247). Dessa forma, as interações observadas estão impregnadas por questões históricas de preconceito e discriminação, que afetam diferentes grupos socioculturais. Embora exista um movimento de afirmação de identidade, é fundamental compreender as reações diante da diferença, o que se configura como um aspecto essencial para a construção de uma ação educativa crítica que leve em

consideração as complexidades de cada contexto.

Os participantes da pesquisa são adolescentes com idades entre 11 e 14 anos, selecionados devido à sua participação nas atividades do projeto, com um foco especial na observação durante as oficinas de cultura popular. Ao todo, 15 adolescentes foram observados nas oficinas. Essa escolha da faixa etária é significativa, pois corresponde a um período crucial na construção da identidade, e o projeto tem como objetivo contribuir diretamente para esse processo formativo.

Além disso, os critérios de exclusão da pesquisa foram aplicados aos adolescentes que não participam das atividades do projeto, bem como às crianças fora da faixa etária selecionada, resultando em 15 sujeitos analisados.

A seguir, é apresentada uma imagem que ilustra a realidade dos sujeitos envolvidos no projeto, sendo fundamental para a compreensão dos saberes produzidos e das dinâmicas promovidas. A foto retrata as atividades realizadas junto às comunidades, evidenciando o processo de aprendizagem deles.

Fotos 1. Adolescentes do Projeto Sankofa em Campo Verde



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024.

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada dentro do Assentamento Campo Verde, no município de Pedras de Fogo-PB. Nesse contexto, é importante destacar que o assentamento possui um histórico de lutas e resistências, e sua origem e história se refletem na percepção de seus moradores, especialmente nas memórias e relatos compartilhados pelos mais antigos. Durante minhas visitas de campo, percebi que, nas memórias locais, o Assentamento Campo Verde é visto como um local de enfrentamento contra os interesses do grande capital, na luta pelo direito à terra e à educação¹¹.

Além disso, as crianças e adolescentes desse assentamento representam a continuidade das lutas populares no campo, formando uma segunda geração de moradores. A dedicação dos mais velhos em transmitir suas histórias, aliada à percepção de que o tempo vivido pelas novas gerações é distinto, revela que essas memórias permanecem vivas, buscando se manter intactas diante de narrativas nas quais os moradores não são vistos como protagonistas.

Com base nas informações coletadas pela Casa de Cultura IAO, os dados levantados fornecem uma visão detalhada da realidade local. O assentamento está situado na microrregião do Litoral Sul Paraibano. Dentre esses dados, destaca-se que 86% das pessoas se identificam como negras (pretas e pardas), a renda média das famílias gira em torno de 1 a 2 salários mínimos, e 76% das rendas das famílias provêm da agricultura familiar. Além disso, 94% das crianças e adolescentes do assentamento frequentam escolas da rede pública. Esses dados revelam que essas famílias estão inseridas em um contexto de desigualdade econômica e escassez de recursos, o que reflete diretamente nas subjetividades e nas relações estabelecidas pelos sujeitos.

As populações rurais de assentamentos no Brasil, por sua vez, estão inseridas em um contexto agrário marcado pela concentração de terras e desigualdades sociais e de classe na organização da produção agrícola. Essas comunidades frequentemente enfrentam desafios relacionados à falta de infraestrutura, escassez de recursos e disputas políticas pelo controle dos territórios e da posse da terra. Tais condições impactam diretamente suas condições de vida

¹¹ Para mais informações, acessar: ARAGÃO, Wellington Alves. Questões agrárias e a educação do campo: uma análise do Assentamento Campo Verde, microrregião do Litoral Sul Paraibano.. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

e as possibilidades de desenvolvimento.

Além disso, uma parte significativa dessa população tem origem em grupos negros e indígenas escravizados. A formação da sociedade brasileira, estruturada nas relações raciais e coloniais, consolidou a ideia de raça como elemento central nas dinâmicas de dominação. Nesse sentido, as populações rurais representam tanto o resultado quanto a resistência histórica às opressões impostas pelo capitalismo racista.

O Assentamento Campo Verde tem travado uma intensa luta para garantir o cumprimento do direito à terra e à educação, conforme estabelecido pela Constituição. No entanto, dificuldades relacionadas aos déficits de aprendizagem levaram à mobilização de outros setores da sociedade. Foi nesse contexto que a Casa de Cultura IAO iniciou sua atuação na região por meio do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde.

A construção da identidade dos sujeitos envolvidos no projeto é entendida como um processo dinâmico e contínuo, profundamente influenciado por seu ambiente social, histórico e cultural. Esse processo de construção de identidade é mediado pelas práticas educativas antirracistas promovidas pelo Projeto Sankofa, sendo uma condição essencial para a análise, pois permite compreender como o projeto impacta os modos de vida e a produção de saberes desses indivíduos em comunidade.

Outro aspecto relevante a ser considerado é que a Casa de Cultura IAO funciona não apenas como um espaço educativo, mas também como um ambiente de promoção da justiça de Xangô na luta contra o racismo. A ONG também exerce a função de terreiro, aproximando seus participantes da religião dos Orixás. Embora os/as adolescentes do projeto não pertençam a esse universo religioso, a instituição oferece um ambiente de convivência aberto à diversidade religiosa, permitindo que diferentes perspectivas coexistam.

Além disso, é importante destacar que a maioria dos/as educadores/as sociais do projeto são pessoas negras. Embora a presidência da Casa seja composta por pessoas brancas, a percepção de identidade negra da instituição reflete posturas de afirmação e valorização da negritude, elementos essenciais para as ações educativas antirracistas.

No contexto sócio-histórico brasileiro, onde predomina o ideal de

branquitude, os afrodescendentes frequentemente se veem pressionados a negar suas origens africanas, buscando se aproximar de um padrão de brancura. Esse cenário reforça a dificuldade de autodefinição, uma vez que a negritude é frequentemente associada a uma condição de inferioridade. No entanto, quando afirmada e valorizada, a identidade negra pode influenciar positivamente a construção da identidade de indivíduos negros, permitindo-lhes resistir à imposição de estigmas históricos e sociais.

Para que crianças e adolescentes possam valorizar a identidade negra de forma positiva, é essencial construir percepções sobre a negritude por meio de ações educativas que envolvam tanto o aspecto individual quanto o coletivo. Munanga (2012, p. 12) observa que: "(...) a negritude, embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica". Essa consideração é fundamental, pois, apesar das dificuldades, o ponto de partida deve ser o reconhecimento da identidade negra como um processo de resgate histórico e afirmação, desafiando as narrativas negativas que a cercam.

Com base nos elementos discutidos, que já foram aprofundados no debate teórico, entendo que a identidade negra é um processo em constante construção. Nesse sentido, as atividades focadas na educação étnico-racial, com base na Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), oferecem aos/as adolescentes a oportunidade de aprofundarem suas consciências sobre questões relacionadas à identidade, cultura, racismo, diversidade e igualdade racial. Assim, os desdobramentos desta pesquisa apontam para práticas educativas antirracistas, proporcionando aos/as adolescentes a possibilidade de desenvolver uma compreensão mais crítica e reflexiva sobre sua identidade e o contexto social em que estão inseridos.

Para realizar essa análise de forma rigorosa, utilizei uma combinação de técnicas e instrumentos, como conversas e oficinas, que foram fundamentais para alcançar uma “verdade” que, longe de ser definitiva, permanece aberta a novas interpretações e contribuições. Desse modo, dialogando com Macedo (2004):

Esses também são motivos pelos quais defendo uma formação sedimentada no método, principalmente em se tratando das etnopesquisas que, muito mais que outras abordagens investigativas, lida com âmbitos extremamente complexos do ser-do-homem. Neste sentido, demandam um pesquisador formado em profundidade, ultrapassando de longe o mero instrumentalizar-se com técnicas. Precisa-se, aqui, de uma formação crítica bem fundada nas chamadas humanidades e nos variados recursos metodológicos inerentes à etnopesquisa (Macedo, 2004, p. 303-

304).

Nas conversas, pude compreender os sujeitos como atores sociais a partir de suas próprias perspectivas, dentro de uma estrutura que eles constroem e atribuem significados para responder às questões do estudo. Além disso, outro instrumento utilizado foram as oficinas, que tinham como foco a criação de produtos, como textos produzidos pelos próprios participantes. Para tanto, organizei as oficinas de forma a possibilitar uma análise profunda e contextualizada dos fenômenos investigados, respeitando as especificidades culturais e as relações de poder, como cultura, gênero, classe social e etnia. Ao final de cada oficina, pedia-se aos/as participantes que realizassem uma produção textual, o que permitiu uma maior compreensão das temáticas abordadas.

As oficinas aplicadas tiveram como objetivo responder às questões propostas e compreender as dinâmicas que influenciam os/as adolescentes. Essas oficinas ocorreram em uma escola municipal em Campo Verde, onde o projeto está em andamento, sendo realizadas em dias em que não aconteciam as oficinas regulares, sempre com a autorização dos dirigentes da instituição. Além disso, essas oficinas foram adaptadas especificamente para o estudo e buscaram discutir elementos essenciais para a compreensão das realidades dos sujeitos, por meio da dialogicidade e da comunicação.

A análise das produções realizadas pelos próprios participantes foi um aspecto central, permitindo explorar as questões de identidade e pertencimento de forma mais profunda. Além disso, as oficinas resgataram temas já refletidos em conversas anteriores, aprofundando a análise das questões relevantes tanto para o grupo quanto para os indivíduos.

A primeira oficina ocorreu no dia 15/08/2023, com o objetivo de examinar as práticas educativas antirracistas promovidas pelo Projeto Sankofa. O resultado dessa oficina foi um produto apresentado na Câmara dos Vereadores, o que contribuiu para compreender como os adolescentes percebem as práticas educativas do projeto em sua comunidade. Durante a oficina, discutiu-se o tema "política" e, em seguida, foram feitas perguntas sobre como os participantes entendiam o Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde e as atividades gratuitas que ele oferece para ajudá-los. Portanto, a análise buscou compreender de que maneira os participantes percebem e se apropriam das ações

do projeto, especialmente no que se refere ao combate ao racismo e à promoção da igualdade racial.

A segunda oficina aconteceu no dia 24/10/2023, com o objetivo de identificar os processos formativos educativos propostos ao longo das atividades do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde, da Casa de Cultura IAO, e apresentar a pesquisa em seus aspectos éticos, buscando o consentimento dos participantes e considerando sua proteção e privacidade. Durante a oficina, foi realizada uma roda de conversa seguida de uma atividade criativa, com a intenção de servir como ferramenta para identificar os processos formativos educativos. Buscou-se, assim, abrir um espaço de reflexão sobre conceitos de identidade e cultura negra, permitindo que os participantes debatam suas próprias vivências e entendimentos sobre o que significa ser negro e as múltiplas dimensões da identidade negra. Ao final, foi solicitado que os participantes escrevessem algo sobre como refletiam sobre as identidades negras de maneira pessoal e reflexiva. Essa produção escrita também foi uma forma de avaliar a maneira como os participantes internalizam e se apropriam das questões discutidas, ajudando a identificar o impacto formativo das atividades do projeto.

A terceira oficina aconteceu no dia 14/11/2023, com o objetivo de refletir sobre as identidades étnico-raciais dos adolescentes e compreender como esses saberes se contrastam com os conhecimentos transmitidos pela educação tradicional. Durante a oficina, foi proporcionado um espaço de aprendizagem em etapas, onde os adolescentes puderam compreender suas próprias identidades em confronto com as normas e valores impostos pela educação tradicional. As palavras geradoras e o debate a partir das imagens ajudaram a integrar e solidificar esse aprendizado, fornecendo uma base sólida para a construção de um conhecimento crítico e antirracista.

Durante o processo de imersão no campo, as experiências e interações dos adolescentes se destacaram como ferramentas essenciais para a construção de um "conjunto relativamente estável de conhecimentos" (Macedo, 2004, p. 246) que respondessem aos objetivos do estudo. Nesse contexto, a escolha do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde se deu pelas experiências vividas com o projeto, que se dedica à promoção da educação antirracista nas comunidades. Essas iniciativas buscam aproximar os saberes da comunidade,

criando um espaço de aprendizado que integra educadores sociais e a população local. Portanto, através do projeto, os participantes são estimulados a adotar uma postura crítica e reflexiva diante da realidade em que vivem, alinhando-se com a visão pedagógica de Paulo Freire (1981), (1999).

As oficinas, além de proporcionar um espaço para a expressão e reflexão dos participantes, foram fundamentais para a análise crítica e a construção de uma visão mais ampla sobre os processos que envolvem identidade, cultura e as relações sociais dentro da comunidade. Esse conhecimento não se limitou a uma única perspectiva, mas buscou integrar os dados coletados com outras possíveis fontes, como nos diálogos com os/as educadores/as sociais e as interações praticadas com o projeto. Assim, meu papel foi ouvir atentamente e descrever de maneira densa o ambiente estudado, analisando a relevância dos dados e interpretando seus significados de forma crítica, o que permitiu uma compreensão mais rica e detalhada das dinâmicas em jogo.

Entretanto, algumas limitações foram associadas a esse tipo de pesquisa, como a subjetividade dos resultados, a falta de recursos para filmagens e gravações, além das dificuldades éticas no trabalho com os sujeitos. Esses desafios exigiram uma atenção cuidadosa e um planejamento ético rigoroso ao longo de todo o processo investigativo. Para mitigar essas limitações e garantir a confiabilidade dos dados, foram adotadas duas estratégias. A primeira foi a validação com os próprios participantes em várias etapas da pesquisa, permitindo que suas percepções fossem constantemente avaliadas e confirmadas. A segunda foi a constante reflexão sobre o meu próprio papel enquanto pesquisador e como minhas experiências influenciam o processo de coleta e análise dos dados. Dessa forma, essas estratégias foram fundamentais para garantir que os dados representassem fielmente as experiências e perspectivas dos sujeitos, fortalecendo a credibilidade e a profundidade da análise.

4.1 O problema da construção das identidades raciais de adolescentes no Projeto Sankofa da Casa de Cultura IAO: Reflexões sobre EDH e a Educação Antirracista

Neste processo de construção das identidades, surge um problema de

pesquisa: como as identidades étnico-raciais de adolescentes participantes do projeto da Casa de Cultura IAO são refletidas e construídas? A análise das identidades é um processo complexo, influenciado por fatores históricos, psicológicos, culturais e políticos. Nesse sentido, no caso das identidades negras, esse processo é particularmente marcado por um histórico de discriminação e preconceito que, ao longo do tempo, tem afetado negativamente a forma como esses indivíduos se percebem e são percebidos pela sociedade (Hall, 2003).

Ademais, as identidades negras, especialmente no contexto educacional, frequentemente surgem impregnadas de invisibilidade e estereótipos. Isso ocorre como resultado das práticas pedagógicas que ainda carregam a marca de um sistema educacional colonial, o qual adota uma abordagem determinista e excludente. Consequentemente, o currículo escolar tradicional, em sua maioria, reflete uma perspectiva colonizadora, que suprime as diferenças e apaga a história e as culturas africanas, afro-brasileiras e originárias (Rufino, 2019). Esse modelo, portanto, contribui para uma visão distorcida da identidade negra, influenciada por estereótipos e por uma percepção negativa da ancestralidade africana, imposta religiosamente por uma cultura ocidental dominante.

Por outro lado, a educação antirracista, inspirada na perspectiva crítica de Paulo Freire e decolonial de Franz Fanon, busca desconstruir o autoritarismo e promover o conhecimento e o orgulho da ancestralidade africana. Com isso, a partir de práticas educativas fundamentadas no pós-colonialismo, essa abordagem visa valorizar a cultura negra e dinamizar o processo de aprendizagem, fortalecendo, assim, a resistência contra as estruturas opressoras.

Nesse contexto, é fundamental compreender como as práticas educativas antirracistas promovidas pela Casa de Cultura IAO contribuem para a construção das identidades étnico-raciais dos adolescentes. A proposta do projeto, por meio de sua metodologia prática, busca valorizar a ancestralidade africana e combater os estigmas e preconceitos, tornando-se um espaço decolonial na história e na cultura. Portanto, entender como os/as adolescentes se relacionam com essas práticas e como elas influenciam sua compreensão de si mesmos e de suas realidades é essencial para avaliar o papel desse projeto na construção identitária e humana desses indivíduos.

4.2 Objetivos e perspectivas de etnopesquisa das práticas educativas no Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde

Para a análise do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde, a partir dos adolescentes na escola, e com o objetivo de investigar a veracidade da hipótese inicial, partiram-se dos seguintes objetivos:

- Objetivo Geral: Analisar as práticas educativas do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde, a partir dos sujeitos adolescentes participantes do projeto.

- Objetivos Específicos: 1) Examinar as práticas educativas antirracistas promovidas pelo projeto; 2) Identificar os processos formativos educativos propostos ao longo das atividades do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde, da Casa de Cultura IAO; 3) Compreender como esses saberes se contrastam com os conhecimentos transmitidos pela educação tradicional.

Esses objetivos geraram duas perspectivas, as quais são abordadas na etnopesquisa crítica e multirreferencial (Macedo, 2004). Com isso, busca-se a compreensão dos fenômenos humanos, o valor contextual da interpretação e a presença inevitável da temporalidade e do sentido nas ações humanas. Dessa forma, as perspectivas investigadas foram as seguintes:

- As características das práticas educativas em Educação Antirracista e em Direitos Humanos no ensino de adolescentes do projeto no assentamento, levando em conta seus limites e possibilidades.

- Os Conceitos básicos para a formação da identidade negra na compreensão subjetiva de adolescentes e educadores do projeto no assentamento.

Essas perspectivas foram analisadas a partir dos seguintes itens:

- As características do processo formativo e educativo do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde para os/as adolescentes participantes;
- Os conceitos que os/as adolescentes trazem sobre o Projeto Sankofa:

Construindo um Futuro em Campo Verde e suas relações com os/as educadores/as do projeto;

- Os limites e as possibilidades do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde, considerando o contexto da realidade local;
- Os conceitos básicos para a formação da identidade negra na compreensão subjetiva dos/as adolescentes e educadores/as;
- A compreensão subjetiva dos/as educadores/as e dos/as adolescentes sobre as práticas formativas do projeto.

4.3 Práticas Educativas Antirracistas e a construção da identidade negra do Projeto Sankofa em Campo Verde/Pedras de Fogo-PB

O tema de pesquisa é a EDH em diálogo com a educação antirracista. O objeto de estudo são as práticas educativas antirracistas no Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde, observadas a partir das interações dos adolescentes participantes, considerando o contexto social e cultural do Assentamento Campo Verde /Pedras de Fogo-PB

O percurso metodológico, a partir da perspectiva da etnometodologia, buscou entender os etnometodos — ou seja, as práticas e procedimentos usados pelos indivíduos em suas interações cotidianas para construir e dar sentido ao mundo social em que estão inseridos. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa de campo que adota a antropologia como uma perspectiva, por meio da pesquisa participante. As relações entre o pesquisador e o campo fazem parte de uma perspectiva crítica que considera o sujeito da pesquisa como um sujeito ativo, e não como um “idiota cultural” (Garfinkel, 1967).

O contexto deste estudo está relacionado ao Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde, que serve como um lugar de referência no qual os adolescentes participam de atividades educativas e culturais voltadas para reflexões sobre questões de identidade negra, história afro-brasileira e cultura negra. A etnometodologia, ao enfatizar os processos de construção de sentido, permite compreender como os/as adolescentes, por meio de suas interações com os/as educadores sociais, atribuem significado às atividades propostas pela Casa de Cultura IAO e como isso influencia a construção de suas identidades.

Além disso, o trabalho de campo permite identificar os "sentidos comuns" e as "práticas sociais" utilizadas pelos adolescentes ao se relacionarem com as atividades do projeto. Em vez de analisar apenas as ações e os registros oficiais, a etnometodologia possibilita uma postura ativa, sensível e reflexiva, na qual o pesquisador não é apenas um observador, mas um participante que busca compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos da pesquisa. Adicionalmente, observa-se as nuances dos comportamentos diários, as trocas informais, os gestos e as falas que revelam como os adolescentes lidam com questões de racismo e identidade em um contexto social e educacional específico.

O Projeto Sankofa foi criado pela Casa de Cultura IAO em 2020 e oferece cursos de formação teórico-metodológica para jovens e adultos, além de oficinas didático-pedagógicas dinâmicas para crianças e adolescentes. A partir dessas atividades, o projeto foi expandido e recebeu apoio financeiro do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (FMDCA) e da Rede Globo/UNESCO.

Nesse sentido, o FMDCA é responsável pela gestão de recursos destinados a ações de atendimento à infância e adolescência, estando vinculado ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) da Prefeitura de João Pessoa. Já a parceria entre a Rede Globo e a UNESCO, por meio do Projeto Criança Esperança, tem como objetivo melhorar a vida de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, além de apoiar projetos que promovem a igualdade racial e a prevenção da violência, abuso sexual e exploração infantil.

Assim, a Casa de Cultura IAO tem como principal objetivo levar a cultura dos direitos humanos para as Comunidades Tradicionais, por meio de processos de Formação Continuada voltados à EDH e à EREER, com foco em consolidar práticas educativas antirracistas¹². Além disso, o projeto visa qualificar os participantes e ampliar o debate sobre práticas inclusivas, levando essas discussões para outras instituições e contextos.

Entre os princípios que orientam a Casa de Cultura IAO, sua abordagem educacional é fundamentada na Cosmogonia Africana e nos saberes produzidos pelos terreiros, com o propósito de fortalecer a Ancestralidade, os Direitos Humanos e a identidade negra de crianças, adolescentes, jovens e adultos. A

¹² Para mais informações, acessar o site: CASA DE CULTURA IAO. Disponível em: <https://www.cciao.org/>. Acesso em: 06 fev. 2025.

imagem abaixo reflete os princípios da educação antirracista proposta pela Casa de Cultura IAO:

Figura 1. Missão, visão e valores da Casa de Cultura IAO



Missão



Visão



Valores

Promover a humanização, socialização e integração dos povos, com destaque para os Povos de Comunidades Tradicionais, através de processos de Formação Continuada voltado para a Educação para as Relações Étnico-raciais.

A partir dos cursos de Formação Continuada oferecidos pela Casa de Cultura IAO, ampliar as discussões sobre práticas educativas antirracistas para além dos Projetos desenvolvidos pela instituição, ao oferecer suas práticas e suas experiências a outras instituições, e ajudar o país a consolidar uma educação inclusiva e equânime.

Trabalhar a Educação Antirracista, a partir da Cosmogonia Africana, dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, para fortalecer a Ancestralidade, os Direitos Humanos, a Educação para as Relações Étnico-raciais, a diversidade, a equidade e a Identidade Étnico-racial de crianças, adolescentes, jovens e adultos

Fonte: Site da Casa de Cultura, 2024.

Desse modo, a instituição se posiciona firmemente na defesa de uma cidadania inclusiva, reconhecendo a importância de garantir direitos e dignidade para todos os indivíduos, independentemente de sua origem, crença ou raça. Em particular, a instituição se empenha nas lutas contra o Racismo Institucional (Almeida, 2019) e o Racismo Religioso (Nogueira, 2020), formas de racismo que ainda se perpetuam em diversas esferas sociais e culturais. Suas ações pedagógicas são fundamentadas na interdisciplinaridade, com um planejamento que inclui sequências didáticas, Temas Geradores Bimestrais e Ciclos de Conteúdos.

Como pode-se observar abaixo:

Figura 2. Princípios educativos da Casa de Cultura IAO.



Fonte: Assessoria Griot, 2023.

Esse compromisso é concretizado por meio da produção de saberes, materializados em produtos didático-pedagógicos. Estes materiais não têm apenas o objetivo de informar, mas também de formar e transformar. Através dessas ferramentas, a instituição busca difundir uma educação antirracista, com a intenção de alcançar um número cada vez maior de pessoas, ampliando os horizontes da conscientização e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa.

Sobre minha aproximação com a Casa de Cultura IAO, ela ocorreu em um contexto que possibilitou a realização deste estudo, devido a círculos privados da minha própria vida enquanto Ogã. Isso porque a Casa de Cultura IAO, criada em 2007, também é um terreiro e é amplamente conhecida pelas comunidades de terreiros como uma importante ferramenta de combate ao racismo. Assim, utilizando contatos pessoais de participantes deste terreiro, consegui obter acesso e me inserir mais facilmente na ONG, o que facilitou minha aceitação e permitiu o desenvolvimento da pesquisa sobre suas práticas.

Inicialmente, fui apresentado ao projeto "Vamos Aquilombar na Educação", que me interessei em pesquisar. Contudo, ao iniciar os primeiros contatos, percebi que o projeto enfrentava dificuldades em seu pleno desenvolvimento devido a problemas entre a presidência da casa e os educadores sociais contratados. Diante disso, a pesquisa precisou ser alterada. Por sugestão da presidência da ONG Casa de Cultura IAO, optei pelo estudo de campo onde atuava o Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde.

Consequentemente, as estratégias de coleta e amostragem também precisaram ser ajustadas. A presidência da ONG me apresentou o coordenador de projetos da casa, que era responsável pelo Projeto Sankofa no Assentamento Campo Verde, o qual já estava em andamento e contava com um bom número de adolescentes inscritos. A partir do contato por mensagens instantâneas, pude me apresentar enquanto pesquisador e estabelecer a razão para que o estudo ocorresse. Estas mensagens foram trocadas por meio de aparelho celular. Também marquei um encontro presencial junto a direção da instituição para lhes deixar cientes do meu intuito no campo.

Desse modo, esta abertura me propiciou ter contato com o projeto e os/as adolescentes do projeto e que surgissem poucas dúvidas sobre a minha

confiabilidade. Eu consegui explicar o motivo de minha presença no campo para os/as educadores sociais do projeto, bem como conhecer mais sobre as características do campo de estudo, como os sujeitos participantes e as maneiras como são construídas as práticas educativas das oficinas desenvolvidas pela casa, características estas que me interessavam para poder realizar o recorte da pesquisa e a desenvolver a aplicabilidade da pesquisa.

Algumas características chamaram minha atenção para o desenvolvimento deste trabalho de campo:

- Ser um projeto educativo de uma ONG antirracista;
- Estar sendo desenvolvido em uma comunidade rural ligada ao movimento de luta pela terra dos movimentos sociais do campo na Paraíba;
- Trabalhar com crianças e adolescentes oriundos de uma segunda geração dessas famílias, vindos de outras terras ocupadas, localizadas na região fronteira entre os estados de Pernambuco e Paraíba.

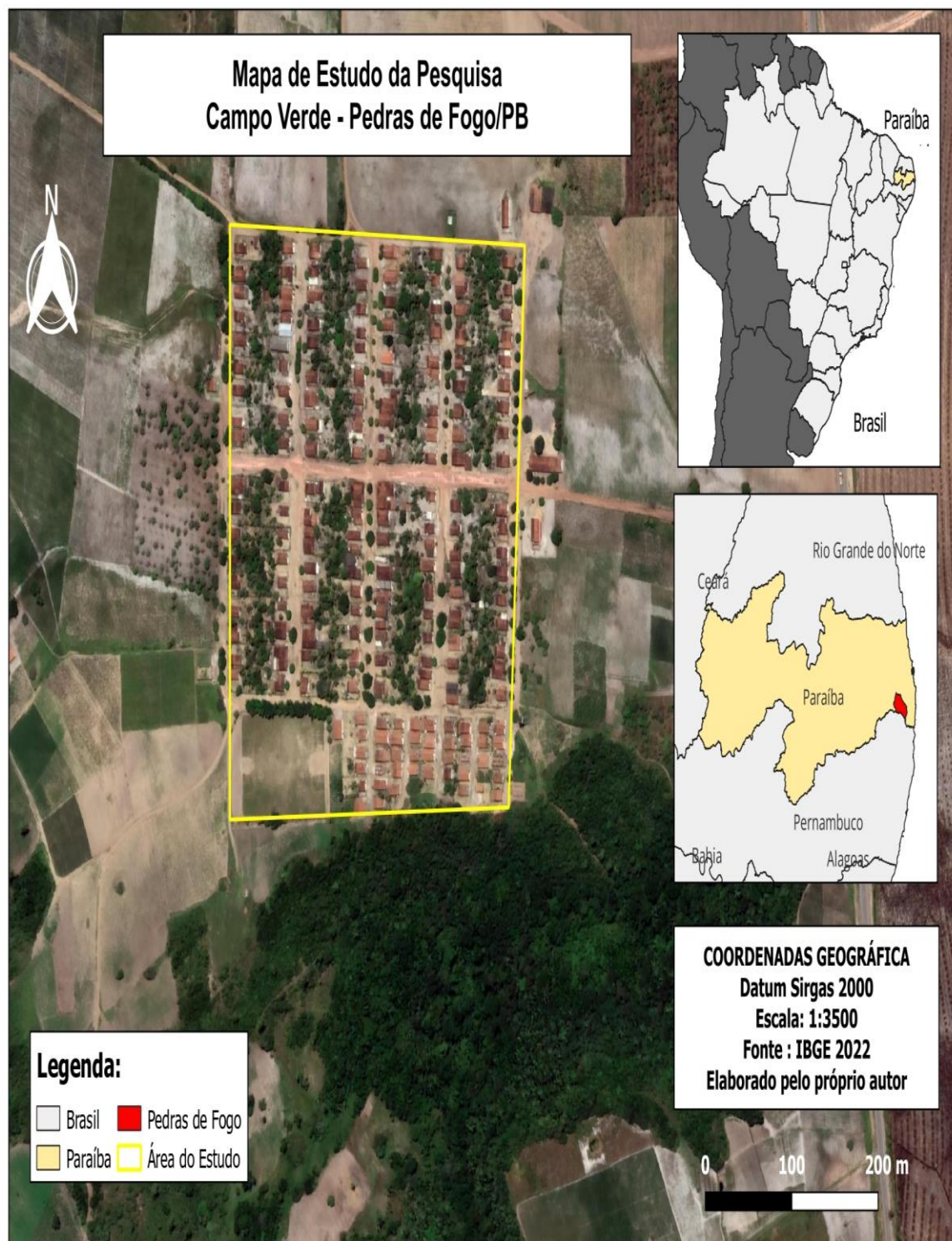
O Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde, que acontece no Assentamento Campo Verde, é uma expansão do Projeto Sankofa e conta com o patrocínio da UNESCO, por meio do Projeto Criança Esperança da Rede Globo. O objetivo principal deste projeto é proporcionar acesso a recursos educacionais e atividades que incentivem a implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), além de fortalecer os laços comunitários e promover o empoderamento local de crianças e adolescentes da comunidade. Adicionalmente, o projeto busca complementar e fortalecer a aprendizagem no período da tarde, em parceria com a escola municipal do Assentamento Campo Verde/Pedras de Fogo-PB.

Além disso, o projeto tem como meta ampliar a consciência histórica e cultural dos participantes, promovendo reflexões sobre identidade, história afro-brasileira e cultura negra. Através de oficinas e atividades práticas, os adolescentes têm a oportunidade de se conectar com suas raízes, reconhecendo a importância de sua história para a construção de uma sociedade mais igualitária. A Casa de Cultura IAO, como principal implementadora do projeto, visa não apenas a formação educacional, mas também a transformação social, ao integrar as práticas culturais e educacionais com a luta por justiça racial e direitos humanos.

Segue abaixo o mapa do local de estudo da pesquisa, contendo informações

obtidas através do IBGE:

Figura 3. Mapa de Estudo da Pesquisa Campo Verde - Pedras de Fogo/PB



Fonte: IBGE, 2022.

O estudo de campo foi realizado de 14 de junho a 28 de novembro, nas dependências da escola do Assentamento Campo Verde/Pedras de Fogo-PB. Durante esse período, foram realizadas 16 visitas de campo, com observação de 15 adolescentes participantes das oficinas de Cultura Popular. Além disso, ocorreram conversas em uma área descoberta e sob uma árvore, onde percebi o valor das informações que poderiam ser perdidas. Por isso, todas as informações relevantes foram registradas manualmente em Diário de Campo para garantir sua preservação e análise posterior.

O Assentamento Campo Verde é um assentamento pouco povoado, com infraestrutura precária e um alto índice de analfabetismo. Localizado na microrregião do Litoral Sul Paraibano, na Zona Rural de Pedras de Fogo-PB, o assentamento ocupa 40% da área da região. Campo Verde é a primeira área rural a ser alcançada ao se chegar a esse local, sendo também situada logo após a PB-030. A população local é de aproximadamente 830 habitantes, composta principalmente por famílias de baixa renda, que recebem menos de um salário mínimo, sendo que muitas dependem do programa Bolsa Família. A composição familiar é predominantemente formada por pais, mães e adolescentes, além de crianças com idades entre 3 e 6 anos.

Os adolescentes que participam do Projeto Sankofa em Campo Verde enfrentam condições de extrema pobreza, analfabetismo, violência, e desigualdade social e racial. Para compreender essas experiências, a pesquisa levou em conta as múltiplas dimensões do contexto social e cultural, adotando estratégias de coleta de dados que abordaram identidade, opressão e justiça social.

O projeto oferece seis oficinas pedagógicas: Português, Matemática, Ciências, Cultura Popular, Iniciação Teatral, Geo-História e Psicopedagogia, com o objetivo de fornecer reforço escolar e apoio pedagógico para alunos da rede pública. Ele está dividido em duas turmas, totalizando aproximadamente 30 crianças e 52 adolescentes, todos moradores do Assentamento Campo Verde.

A equipe de educadores sociais é composta por 7 profissionais, sendo que a maioria reside em Pedras de Fogo-PB, com apenas uma pequena minoria morando em outras áreas. Além disso, o projeto conta com o apoio de instituições parceiras, como a Prefeitura Municipal de Pedras de Fogo-PB e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

A equipe pedagógica do projeto inclui um coordenador, uma psicopedagoga, umaicineira de Ciências, umicineiro de Matemática, umaicineira de Português, umicineiro de Cultura Popular e Iniciação Teatral, umaicineira de Geo-História e umicineiro de Iniciação Digital. A maioria dos educadores do projeto possui graduação, sendo que duas pessoas têm pós-graduação. A direção do projeto é responsabilidade da presidência da Casa de Cultura IAO, que define as prioridades, gerencia os gastos e administra os recursos.

Durante o acompanhamento das atividades do projeto, enfrentei algumas dificuldades na relação entre mim, enquanto pesquisador, e a direção do projeto, devido à troca de favores, como o apoio a eventos ou a substituição de educadores ausentes em troca de apoio nas execuções das oficinas. Embora esses favores fossem necessários para intermediar a situação, o contexto da pesquisa se mostrava desafiador, uma vez que muitas atividades e oficinas ocorriam com pouca estrutura e recursos limitados. Isso impediu o uso de equipamentos para coleta de áudio e vídeo.

Entre as estratégias de acompanhamento, destaco o fato de ter acompanhado o coordenador de projetos, que se deslocava com seu carro pessoal para o Assentamento Campo Verde. Esse trajeto, que partia do bairro Valentina (onde se localiza a Casa de Cultura IAO), me proporcionou conversas informais, trazendo informações valiosas, difíceis de acessar por vias burocráticas. Além disso, ao ajudar na organização dos materiais do projeto, ganhei mais confiança do educador social responsável pelas oficinas de Cultura Popular. Durante esse processo, observei o estoque de instrumentos musicais, como agogôs, tambores, reco-reco, caixas acústicas, alfaías e pandeiros, e percebi a maior participação de adolescentes interessados em tocar do que em outras oficinas do projeto.

Por fim, a falta de recursos e a dificuldade de acesso ao campo de pesquisa, especialmente no início da investigação, resultaram na decisão do coordenador de projetos de sugerir que eu acompanhasse as atividades das oficinas de Cultura Popular, uma vez que os recursos disponíveis permitiam essa adaptação à realidade do campo.

4.4 Adolescentes do Projeto Sankofa: participantes e construtores de identidade no contexto educativo da ONG em Campo Verde/Pedras de Fogo-PB

Os sujeitos do estudo são adolescentes atendidos pela Casa de Cultura IAO e participantes do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro, em Campo Verde. Dentro do recorte de 52 adolescentes do projeto, e com base em critérios de frequência nas atividades, o estudo focou na análise de 15 adolescentes, com idades entre 12 e 14 anos, sendo 7 meninas e 8 meninos. A pesquisa foi realizada com a turma que participa das oficinas de cultura popular, composta por esses 15 adolescentes. Além disso, todos são estudantes do ensino fundamental II da escola municipal do Assentamento Campo Verde/Pedras de Fogo-PB.

As atividades principais do projeto são voltadas ao apoio às tarefas escolares de ensino e aprendizagem, englobando oficinas de cultura popular, matemática, geo-história, português, ciências e informática. Para realizar um recorte nas observações, foram analisadas, portanto, as atividades das oficinas de cultura popular do Projeto.

Durante o desenvolvimento do projeto, foi construída a sala de Estação Digital, que posteriormente foi entregue à escola. Nessa sala, tive a oportunidade de interagir com os/as adolescentes do projeto e desenvolver oficinas. Além disso, também tive contato com a psicopedagoga responsável por oferecer suporte às atividades das oficinas, tanto antes quanto depois dos segmentos das aulas, conduzindo um ritual de organização para cada encontro. Durante essas interações, realizamos conversas nas quais obtive o ponto de vista da educadora sobre o projeto e o impacto que ele tem para cada adolescente. Esse ponto de vista foi fundamental, portanto, para refletir sobre maneiras de nos aproximarmos dos/as adolescentes, além de compreender seus contextos e problemas cotidianos.

Por fim, durante o acompanhamento das atividades, foi possível observar como as oficinas se tornaram momentos significativos para os/as adolescentes, especialmente nas dinâmicas de interação durante as oficinas de cultura popular. O envolvimento nas atividades propostas, aliado ao suporte pedagógico oferecido pela psicopedagoga e pelos educadores sociais, permitiu que os adolescentes estivessem em um ambiente favorável ao aprendizado e à troca de experiências. A imagem a seguir, portanto, ilustra os adolescentes participando das atividades

propostas.

Fotos 2. Encontro dos adolescentes na sala Estação Digital Manoel Jr. .



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Duas turmas de alunos e alunas, crianças e adolescentes, trocam de salas para receberem os educadores sociais do projeto em cada oficina. De acordo com o coordenador de projetos, as atividades das oficinas são estruturadas de modo a atender os respectivos horários, sendo frequentadas pelos/as adolescentes que compreendem o projeto como uma oportunidade. Dessa forma, eles/as são motivados/as a pegar o ônibus, organizarem suas roupas do projeto, chegarem pontualmente e se encontrarem para as oficinas.

Os ensinamentos são transmitidos por meio da oralidade e da musicalidade, realizados em formato de roda, com o educador de cultura popular conduzindo as oficinas das 14h às 16h. Como as atividades acontecem às terças-feiras e a oficina do projeto é realizada na escola, que fica distante, os/as alunos/as que chegam pontualmente às 14h gastam cerca de 1h30 para o deslocamento até a escola, enquanto outros gastam menos tempo devido à proximidade de suas casas.

Fica evidente, portanto, que os instrumentos percussivos são um grande atrativo para os adolescentes, assim como a nova sala de informática. Durante as conversas que tive com o coordenador de projetos, enquanto eu pegava a carona para chegar ao local, ele mencionou que, apesar das dificuldades em encontrar motoristas para transportar os/as adolescentes e os/as educadores sociais, a expectativa de tocar os instrumentos motiva os/as adolescentes a aprenderem a tocar atabaques, agogôs, alfaias, bumbos e caixas de atabaque. Além disso, os/as adolescentes demonstram grande ansiedade para participar de cada atividade proposta no dia.

No propósito de registrar as situações observadas durante as oficinas de cultura popular e identificando essas situações no Diário de Campo, pude registrar, por meio de relatos do educador social, que alguns pais têm receio ao saber que as meninas adolescentes do projeto estão aprendendo a tocar percussão, associando essa prática ao toque de “macumba”. Por essa razão, identifiquei que existe um preconceito relacionado à cultura africana, o qual o Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde tenta desconstruir, mostrando as raízes culturais dos ritmos Samba Reggae e Maracatu.

De modo a preservar a identidade dos/as adolescentes, eles/as serão identificados/as nesta dissertação por nomes fictícios:

Sujeito 1 (João, 12 anos de idade);
Sujeito 2 (Pedro, 13 anos de idade);
Sujeito 3 (Lucas, 14 anos de idade);
Sujeito 4 (Antônio, 14 anos de idade);
Sujeito 5 (Marcos, 13 anos de idade);
Sujeito 6 (Rafael, 12 anos de idade);
Sujeito 7 (Roberta, 13 anos de idade);
Sujeito 8 (Maria, 12 anos de idade);
Sujeito 9 (Renata, 14 anos de idade);
Sujeito 10 (Olga, 13 anos de idade);
Sujeito 11 (Marcela, 13 anos de idade);
Sujeito 12 (Isabel, 12 anos de idade);
Sujeito 13 (Olivia, 12 anos de idade);
Sujeito 14 (Manuela, 14 anos de idade);
Sujeito 15 (Laura, 14 anos de idade).

4.5 Instrumentos e estratégias de coleta de dados na pesquisa de campo: Diário de campo, observação participativa e oficinas educativas

Nesta etnopesquisa crítica e multirreferencial, os mecanismos de trabalho, muitas vezes, precisaram ser formulados e recriados para atender à realidade do trabalho de campo. Assim, o processo da pesquisa foi amplamente determinado pelas questões que precisei propor para adquirir os dados necessários.

Esse caráter flexível e adaptável da pesquisa foi fundamental, pois permitiu que a metodologia se ajustasse constantemente às necessidades emergentes do campo. Nesse sentido, a escolha dos métodos e ferramentas foi condicionada não apenas pela teoria, mas também pela dinâmica dos sujeitos e contextos observados, que impuseram desafios que exigiram respostas metodológicas criativas. Dessa maneira, a pesquisa se tornou um processo contínuo de aprendizado e adaptação, o que possibilitou uma análise mais aprofundada das complexidades envolvidas no estudo.

A princípio, considerei a utilização da observação não-participante, com o objetivo de analisar os sujeitos do estudo e, posteriormente, inserir o uso de outros

dispositivos. Contudo, o uso de equipamentos como gravador, máquina fotográfica, câmera filmadora e outras técnicas visuais foi descartado logo no início, a fim de evitar a intimidação dos adolescentes. Além disso, a possibilidade de integrar outras técnicas para a coleta de dados, como o uso de entrevistas ao longo da pesquisa, também foi descartada, pois o período das atividades do projeto, o tempo em campo do pesquisador, a duração da pesquisa e o tempo disponível dos adolescentes impossibilitaram a realização de entrevistas, o que inviabilizou atender aos objetivos do campo por meio dessa abordagem.

Dessa forma, a utilização do diário de campo se mostrou a abordagem mais viável no início. Como recurso complementar, visto que a observação por si só não transmite todas as informações necessárias, fez-se necessário utilizar diferentes instrumentos, como observações, notas de campo, aplicação de oficinas e conversas do cotidiano. Portanto, esses recursos possibilitaram uma análise mais rica e detalhada da realidade observada, uma vez que cada instrumento contribuiu de maneira única para a coleta e compreensão dos dados.

Além disso, ao integrar essas diversas técnicas, foi possível observar detalhes que talvez passassem despercebidos com o uso exclusivo de um único método. A combinação de observação participante, registros escritos e interações diretas com os/as adolescentes me permitiu uma compreensão mais profunda dos processos envolvidos no projeto. Essas abordagens proporcionaram insights valiosos sobre a dinâmica do grupo e sobre as identidades em construção, ao mesmo tempo em que revelaram os desafios enfrentados pelos participantes no contexto social em que estão inseridos. O uso de múltiplos instrumentos, portanto, ampliou as perspectivas da pesquisa, oferecendo uma visão mais holística e integrada do campo de estudo.

Como esta pesquisa se insere no âmbito da Educação, optei por realizar a coleta de informações a partir de três instrumentos principais, que se mostraram fundamentais para a compreensão profunda e detalhada do contexto observado. A escolha desses instrumentos visou captar diferentes dimensões do processo educativo e das práticas realizadas no Projeto.

O primeiro instrumento, o Diário de Campo, foi utilizado como uma ferramenta de registro contínuo, onde pude anotar minhas impressões, observações e reflexões pessoais sobre o campo de estudo. Esse recurso permitiu

que eu registrasse a dinâmica das visitas realizadas ao local e as nuances percebidas por meio da observação participante. Além disso, o diário de pesquisa possibilitou uma análise reflexiva sobre o que foi vivido em campo, criando um vínculo mais íntimo com o processo investigativo.

Já o segundo instrumento, o recolhimento de materiais utilizados pelo Projeto, envolveu a coleta de documentos que refletiam as diretrizes pedagógicas adotadas, as atividades realizadas com os adolescentes e os materiais didáticos desenvolvidos para o Projeto. Esse levantamento foi crucial para compreender a base teórica e prática do trabalho educativo realizado, uma vez que forneceu informações diretas sobre a metodologia adotada.

Por fim, a aplicação de oficinas, aliada à análise de grupo focal, foi um recurso importante para aprofundar a compreensão das interações e das questões mais específicas abordadas com os adolescentes, promovendo um espaço de diálogo direto com os sujeitos da pesquisa. Portanto, esses três instrumentos se complementaram de maneira a possibilitar uma análise mais rica e multifacetada da realidade observada, permitindo uma compreensão abrangente do processo educativo e das dinâmicas de interação no campo de estudo. Além disso, essa abordagem proporcionou uma análise crítica, capaz de integrar diferentes perspectivas e de dar voz aos participantes da pesquisa, promovendo uma visão mais integral do contexto educacional em questão.

Dessa forma, utilizando a sensibilidade e a responsabilidade como técnicas fundamentais, realizei uma análise crítica sobre o que foi observado e vivenciado, oferecendo explicações adequadas à realidade em questão. Assim, de forma sensível e precisa, considerei o contexto estudado e as interações identificadas, adotando uma postura participativa ao observar a comunidade e os sujeitos do estudo.

Em relação às descrições dos sujeitos observados, o Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde oferece seis oficinas pedagógicas. A pesquisa, por sua vez, concentrou-se na observação de uma dessas oficinas, especificamente a oficina de Cultura Popular. O educador social responsável por essa oficina também conduz atividades em Iniciação Teatral, além de ser Ogan e membro de uma CTTó.

Essa oficina de Cultura Popular se caracteriza por atividades práticas e

musicais, nas quais os/as adolescentes aprendem a tocar e a desenvolver ritmos percussivos afro-brasileiros, como o reggae, maracatu, cavalo-marinho, samba e forró. Durante as observações, ficou evidente como esses ritmos não apenas proporcionam aprendizado técnico, mas também desempenham um papel fundamental na construção da identidade cultural dos/as participantes. Ao se envolverem com esses estilos musicais, os/as adolescentes começam a se conectar mais profundamente com suas raízes afro-brasileiras, o que contribui para o fortalecimento de um senso de pertencimento e valorização de sua herança cultural.

Ao observar as oficinas de Cultura Popular, registrei no Diário de Campo diversas situações durante as oficinas do projeto, nas quais identifiquei como os adolescentes vêm construindo sua identidade a partir da música. Como resultado, eles e elas chegaram a criar um grupo cultural denominado "Grupo Cultural Raízes de Campo Verde". Com o slogan "Nada sobre nós, sem nós", eles e elas participam das oficinas do projeto e, em alguns momentos, são acompanhados pela Casa na organização de pautas reivindicatórias sobre a comunidade, como ocorreu durante a inauguração da Estação Digital Dr. Manoel Júnior.

A inauguração da Estação Digital Dr. Manoel Júnior, realizada no dia 01/08/2023, foi um momento marcante que contou com a presença de várias figuras importantes. Os/as adolescentes foram acompanhados pela presidência da Casa de Cultura IAO, pela representante de juventude da casa e pela rede de assistência social do município de Pedras de Fogo. O evento aconteceu na escola do Assentamento Campo Verde e teve a presença do secretário de educação, familiares do ex-prefeito Manoel Júnior, além de alguns vereadores da cidade de Pedras de Fogo. Durante essa atividade, os/as adolescentes tiveram a oportunidade de se apresentar com o Grupo Cultural Raízes de Campo Verde, o que destacou ainda mais a relevância de sua participação nesse contexto político e comunitário.

Ademais, a representante de juventude da Casa de Cultura IAO, que tem 17 anos e atua há quase um ano, foi uma das figuras centrais no evento. Sua mãe, conselheira de Direitos da Criança e do Adolescente do município de João Pessoa e Juremeira, além de já ter trabalhado como Educadora Social na Casa de Cultura IAO, tem uma forte ligação com as causas sociais e comunitárias. A jovem me

relatou que participa das atividades da Casa de Cultura IAO desde sua infância e considera o projeto essencial para levar políticas públicas voltadas aos direitos das crianças e adolescentes a esses jovens que, muitas vezes, não têm acesso a tais iniciativas. Dessa forma, por meio da sua atuação, os/as adolescentes têm a oportunidade de se conectar com a representatividade jovem na política, reforçando seu papel como protagonistas da mudança e como agentes ativos em sua própria educação e comunidade.

Durante um momento de espera pelas atividades, aproveitei para iniciar uma conversa com os sujeitos João, de 12 anos, Pedro, de 13 anos, e Lucas, de 14 anos, com o objetivo de compreender melhor como percebem o impacto do Grupo Cultural Raízes de Campo Verde em suas vidas. Ao resumir alguns pontos da conversa, pude sintetizar as principais ideias que surgiram:

- Primeiramente, os/as adolescentes destacaram a importância do projeto, enfatizando o interesse pelos instrumentos musicais e a forte sensação de coletividade que experienciam, associando esse sentimento à palavra "família";
- Além disso, ressaltaram que, por meio do projeto, passaram a perceber que são os protagonistas da política, compreendendo seus direitos à educação e o impacto da participação social em suas vidas;
- Por fim, mencionaram que suas mães se sentem satisfeitas ao vê-las envolvidas nas atividades do projeto, pois isso lhes proporciona a oportunidade de aprender coisas novas todos os dias e os mantém longe de "coisas ruins", como comportamentos e influências negativas.

Essas conversas revelam não apenas o impacto do projeto na construção da identidade e dos direitos desses adolescentes, mas também o apoio e a valorização que recebem de suas famílias, os quais são fundamentais para o fortalecimento de suas trajetórias. Dessa forma, podemos concluir que a participação no projeto contribui significativamente para o desenvolvimento pessoal e social desses jovens, além de reforçar o papel essencial da comunidade e da família nesse processo.

Ainda que a conversa com os adolescentes não represente a totalidade dos sujeitos da amostra, as perspectivas transmitidas pelo projeto refletem como os

adolescentes entendem as práticas educativas da Casa e demonstram que o projeto contribui para a construção de conhecimentos sobre a participação política e a construção coletiva. Além disso, percebi, nas ações estratégicas elaboradas pelos próprios adolescentes, como a criação do Grupo Cultural Raízes de Campo Verde, com o lema “Nada sobre nós, sem nós”, representa a valorização de seus saberes. O grupo possui uma página no Instagram, com publicações feitas pelos próprios adolescentes¹³.

Entender essas interações e como elas ocorrem de maneira espontânea contribui para a coleta de dados na análise dos etnométodos, que são os sentidos que os adolescentes constroem sobre o fenômeno em que estão inseridos (Macedo, 2004). Nesse contexto, o cotidiano é compreendido a partir das tipificações, construções, relações e da posição em que os sujeitos se situam. Assim, as práticas educativas analisadas são, portanto, vistas pelo olhar dos sujeitos e pela forma como eles produzem seus próprios significados. Percebi que construir um método rígido ou sistemático de coleta seria difícil devido às condições de tempo, espaço e à timidez dos adolescentes em se expressarem. Por isso, optei por desenvolver um método de coleta mista.

Percebendo os detalhes e indo além, a percepção das linguagens utilizadas para compreender as identidades é carregada de significados. Isso representa a relação entre os usos e táticas que, segundo Certau (1994, p. 91-92), funcionam como “um campo de expansão para as operações racionais que permitem gerir o trabalho mediante a divisão (uma análise), mapeando-o (uma síntese) e massificando-o (generalização)”.

Embora os resultados não fossem conclusivos, para dialogar com os adolescentes sobre o que demonstram, no dia 08/08/2023, levei uma oficina sobre o que são direitos, com o objetivo de analisar como as práticas educativas do projeto ajudam a construir as identidades dos/as adolescentes. Com base na análise do grupo, levantei a pergunta sobre o que eles conheciam como direitos e pedi que o grupo escrevesse coletivamente um texto. O objetivo era que o texto apresentasse as ideias principais de forma resumida e objetiva, fornecendo dados

¹³ Para mais informações: RAÍZES DE CAMPO VERDE. Página do grupo no Instagram. Instagram, 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/raizes_decampoverde/. Acesso em: 26 fev. 2025

sobre as perspectivas dos/as adolescentes. O texto resultante dos sujeitos foi: “Os políticos não olham pra nós, mas no ECA a gente tem direitos e nem praça pra gente brincar a gente tem”.

Embora a resposta seja simples, sua profundidade reflete como o grupo reconhece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como uma política universal que garante os direitos de todos os adolescentes. Assim, o grupo se vê como portadores de direitos, especialmente por serem jovens e adolescentes. A brevidade do texto dos/as adolescentes pode ser atribuída a dois fatores: primeiro, o tempo limitado disponível para a oficina; e, segundo, a falta de estímulo à leitura. Além disso, nem todos os/as adolescentes participaram da oficina, contando com apenas cinco participantes.

Por fim, na visita do dia 15/08/2023, o coordenador me pediu que fizesse uma oficina utilizando os textos produzidos pelos alunos, com o objetivo de elaborar uma carta-manifesto a ser lida na Câmara dos Vereadores de Pedras de Fogo, de modo a contribuir com a ONG na busca por recursos e na manutenção das atividades do projeto.

Neste dia, apliquei uma oficina com o objetivo de analisar o tema sobre política. Perguntei aos adolescentes como entendiam o Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde e o que ele oferece de atividades gratuitas que os ajudam. Dessa vez, pedi que cada um escrevesse um texto. Ao final da oficina, em uma sala com 15 adolescentes, apenas nove (9) responderam à atividade. Os textos ficaram guardados na pasta do projeto, pois o coordenador optou por armazená-los como forma de registro das atividades, mas ele me garantiu que conseguiria acesso aos textos produzidos assim que os solicitasse.

Segue abaixo os textos produzidos, apresentando as perspectivas dos/as adolescentes. Inicialmente, temos o texto do sujeito 1, que revela a perspectiva do afeto construído pelo projeto e pelas oficinas de cultura popular oferecidas pelo Projeto:

Para nós, nós somos muito felizes com o Projeto Sankofa, a aula de informática é boa por causa da internet. A gente aprende muita coisa nesse curso, a aula de percussão é muito boa para a gente aprender e todas as oficinas (João, 12 anos de idade).

No texto do sujeito 2, a perspectiva do adolescente está relacionada ao

interesse de continuidade do Projeto e seus desdobramentos:

Nós queríamos a continuação do Projeto Sankofa, para que assim possamos continuar com as aulas e principalmente com as aulas de informática na estação digital, e juntamente com a direção da escola João Alexandre desenvolvermos novas ideias e também novos projetos para a Escola (Pedro, 13 anos de idade).

No texto do sujeito 4, a perspectiva do adolescente vai demonstrar os interesses principalmente pelas oficinas, bem como as oportunidades oferecidas para sua comunidade:

Nós queremos que o Projeto permaneça em Campo Verde porque assim abre oportunidades para mais jovens e crianças a ter oportunidade única de aprendizado, que talvez não tivéssimos (Antônio, 14 anos de idade).

No texto do sujeito 8, a perspectiva apresenta as experiências obtidas com as oficinas e o aprendizado adquirido sobre o respeito às diferentes e aos diferentes:

Antes as tardes em monótonas, hoje temos diversas oficinas nas quais podemos aprender, aprendendo e se divertindo, e tendo uma convivência legal com nossos colegas e professores, aprendendo não só coisas como: matemática, português ou qualquer outra matéria, mas também aprendendo novas culturas as quais devemos respeitar (Maria, 12 anos de idade).

No texto do Sujeito 10, a perspectiva da adolescente expressa-se sobre o afeto construído pelo Projeto, de modo a desejar sua continuidade para que atenda também a seus familiares:

Eu amo o Projeto Sankofa e o projeto não pode parar eu quero ver meu irmão de 3 aninhos eu quero ver ele aprenda muitas coisas meu primo também que ele fique com muito aprendizado eu amo o projeto Sankofa vamos até 2024 (Olga, 13 anos de idade).

O texto do sujeito 14, a perspectiva da adolescente expressa-se sobre o desejo da continuidade e do desenvolvimento do Projeto, bem como as oportunidades que ele oferece para si e para sua comunidade:

O Projeto Sankofa é importante por que oferece oportunidades para as pessoas que vivem em comunidades/agrovilas, entre as atividades oferecidas pelo projeto, podemos destacar: o incentivo a cultura, apoio educacional, cursos profissionalizantes e aulas de cultura popular (Manuela, 14 anos de idade).

No texto do sujeito 15, a perspectiva da adolescente vai também expressar

o desejo de continuidade do projeto, bem como apontar como sua prática educativa é importante para sua comunidade:

O Projeto Sankofa deve continuar no ano de 2024 para mais educação de crianças e adolescentes. Poderíamos mais ainda aproximar essas crianças e adolescentes em boas oportunidades na educação e em seu futuro. A educação transforma vidas (Laura, 14 anos de idade).

Os textos dos sujeitos 7 e 9 apresentam perspectivas distintas. O primeiro (Sujeito 7) expressa o desejo de que o Projeto possa beneficiar as futuras gerações de sua comunidade, ao dizer: *“Nós queremos que o projeto continue para que não só a gente aprenda, mas sim os pequenos que estão crescendo”* (Roberta, 13 anos). O segundo (Sujeito 9) destaca a importância do projeto no seu aprendizado, ao afirmar: *“O Projeto Sankofa é legal, ele me ajuda a aprender a mexer no computador, me ajuda a tocar no instrumento e a aprender mais coisas”* (Renata, 14 anos).

Nesse sentido, os textos confirmam que a oficina foi realizada com a intenção de obter informações sobre os conhecimentos dos/as adolescentes e sua relação com o Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde. No entanto, a ausência de mais respostas por parte dos demais adolescentes em relação às oficinas indicou a necessidade de realizar mais visitas ao campo e adaptar seus procedimentos.

Sobre as observações das oficinas de cultura popular do projeto, minhas impressões são de que os adolescentes aprenderam ritmos como uma forma de construção de uma identidade afro-brasileira. O relato do educador social cultura popular, que diz *“umas meninas saíram, pois os pais não gostaram de saber que seus filhos estavam tocando macumba”*, demonstra que os/as adolescentes interessados pelos ritmos participam das atividades. Segundo o educador de cultura popular do projeto, o Maracatu é o ritmo que os/as adolescentes mais gostam de tocar.

O Grupo Cultural Raízes de Campo Verde, formado por adolescentes do Projeto, nasceu a partir das oficinas de cultura popular do projeto. O grupo realiza apresentações quando a Casa desenvolve alguma atividade externa. Os instrumentos utilizados pelo grupo são distribuídos, sendo 02 bumbos, 01 alfaia, 02 atabaques, 02 agogôs e 01 pandeiro. Segue abaixo a foto do Grupo Cultural Raízes

de Campo Verde:

Fotos 3. Grupo Cultural Raízes de Campo Verde.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Na foto acima, os/as adolescentes são retratados nas oficinas de cultura popular, onde o Grupo Cultural Raízes de Campo Verde se configura como uma identidade que eles/elas assumem tanto nos ensaios quanto nas apresentações.

Os/as adolescentes que, por estarem mais avançados em relação aos demais, apresentam familiaridade com alguns instrumentos são: Sujeito 2 (Pedro, 13 anos), Sujeito 3 (Lucas, 14 anos), Sujeito 4 (Antônio, 14 anos), Sujeito 5 (Marcos, 13 anos), Sujeito 9 (Renata, 14 anos), Sujeito 11 (Marcela, 13 anos), Sujeito 14 (Manuela, 14 anos) e Sujeito 15 (Laura, 14 anos).

Dessa forma, os/as adolescentes transmitem os saberes adquiridos para aqueles que ainda não dominam o instrumento. Nesse contexto, a música se configura como um veículo para que possam expressar-se e demonstrar suas necessidades, as quais, muitas vezes, foram ignoradas devido a climas políticos adversos. Além disso, a prática musical no Projeto Sankofa, ao compartilhar experiências e aprender uns com os outros, fortalece laços de amizade e pertencimento, criando um espaço onde se sentem valorizados e ouvidos. Assim, a música não apenas serve como uma ferramenta de expressão pessoal, mas também como um meio de resistência cultural, permitindo que os/as adolescentes resgatem e celebrem suas raízes, ao mesmo tempo em que reivindicam maior visibilidade e respeito dentro de sua comunidade.

No dia 05/09/2023, durante a culminância do 7 de setembro, a Casa de Cultura IAO desenvolveu uma atividade que envolveu os adolescentes em uma discussão sobre a importância das políticas públicas para a garantia de direitos. Em uma das propostas, foram analisadas as ações do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) para a comunidade. A presidência da Casa destacou a relevância da construção coletiva, enfatizando os ensinamentos de Ubuntu, que afirmam que *"a conquista de um é a conquista de todos"*.

No dia 20/09/2023, durante a visita técnica do CRAS, observei como os adolescentes aprendem por meio das ações participativas da Casa de Cultura IAO, em parceria com os serviços de assistência. Na ocasião, foi exibido um curta-metragem produzido pela UNESCO sobre a Lei 10.639/03, e os adolescentes, através do Grupo Cultural Raízes de Campo Verde, se apresentaram para as assistentes sociais durante a aula de cultura popular.

No dia 21/09/2023, foi realizada uma atividade na Câmara dos Vereadores de Pedras de Fogo, conduzida pela ONG, que organizou os adolescentes de forma coletiva. Eles saíram em marcha até a câmara, carregando cartazes sobre o ECA e palavras de ordem, como uma resposta à postura do município em não incentivar a continuidade do projeto no território.

A imagem abaixo ilustra o convite para a Caminhada por Direitos, destacando os objetivos da atividade, com ênfase na atuação dos/as adolescentes na luta pelos seus direitos durante a caminhada:

Figura 5. Convite para a Caminhada por Direitos



Fonte: Casa de Cultura IAO, 2023.

Na Câmara, o sentimento de pertencimento ao projeto foi expressado por meio do grito de guerra do coletivo: “Nada sobre nós, sem nós”, em protesto contra a ausência de destinação de orçamento para as políticas de lazer e educação do município.

Dentro da Câmara dos Vereadores, foi lida uma carta-manifesto elaborada com base nos textos produzidos pelos adolescentes do projeto, sendo organizada pelo coordenador do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em

Campo Verde. A leitura da carta foi realizada pelo Sujeito 9, que foi escolhido pela Casa de Cultura IAO para representar os demais adolescentes perante os vereadores.

Durante a ocasião, o Grupo Cultural Raízes de Campo Verde fez uma apresentação musical na rua, até a entrada da câmara, como parte das atividades do evento. A imagem abaixo ilustra esse momento, destacando a participação ativa da comunidade na manifestação.

Fotos 4. Adolescentes na Caminhada rumo à Câmara dos Vereadores



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

A carta-manifesto, produzida coletivamente pelos adolescentes, reflete a luta dos jovens pela defesa de seus direitos e pela permanência do projeto em seu território. Este momento foi uma importante ação de mobilização e participação cidadã, dando voz aos adolescentes no processo de reivindicação de suas demandas.

PREZADOS SENHORES E SENHORAS...

Bom dia!!! (Nada de Nós sem Nós)

Aqui representando a Agrovila de Campo Verde.

Nós do Comitê Participativo de Adolescentes – CPA – Conforme Resolução nº 191 de 2017 - CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes. Que dispõe sobre a participação de adolescentes no Conselho Nacional, Estaduais e Municipais.

- Considerando o disposto na Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas - ONU, em especial o art. 12, que estabelece o direito da criança e do adolescente de serem ouvidos e participarem das decisões que lhes digam respeito de acordo com a sua idade e maturidade;

- Considerando o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3, em parceria com o CONANDA, deverá assegurar a opinião das crianças e dos adolescentes, será considerada na formulação das políticas públicas voltadas para estes segmentos;

- Considerando a Política Nacional de Participação Social que tem o objetivo de fortalecer e articular os mecanismos e as instâncias democráticas de diálogo e a atuação conjunta entre a administração pública federal e a sociedade civil e que define dentre as instâncias de participação social os conselhos de políticas públicas, comissão de políticas públicas, conferência nacional, consulta pública e ambiente virtual de participação social.

Projeto Sankofa – Campo Verde

Para garantir o direito com qualidade de vida das crianças e adolescentes, conforme determina:

Artº. 4º - ECA – Estatuto da Criança e Adolescente – Lei nº 8.069/1990, que completou 33 anos em 13 de julho.

“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

Artº. 15º - ECA – Estatuto

A criança e ao adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição Federal de 1988 e nas leis complementares.

Então faz-se necessário criar boas condições de ensino com qualidade, além de garantir com que seja entregue-lhes uma educação contínua. Só assim a educação pode transformar vidas. A importância do projeto e de seus impactos para a comunidade de campo verde, ajuda a compreender como a aplicação de seus novos métodos são importantes. Em palavras, “o Projeto Sankofa é importante porque oferece oportunidades para as pessoas que vivem em comunidades/agrovilas, entre as atividades oferecidas pelo projeto, podemos destacar: o incentivo à cultura, apoio educacional, cursos profissionalizantes, aulas de cultura popular e informática.

Assim, sendo temos um espaço privilegiado onde acontecem as práticas educacionais do projeto, toda a comunidade é afetada por uma mudança positiva de aprendizado dentro da sala de aula.

“Antes as tardes eram monótonas, hoje temos diversas oficinas nas quais podemos aprender, aprendendo e se divertindo, e tendo uma convivência familiar legal com nossos colegas e professores e educadores sociais”.

Destacam-se nos resultados positivos as avaliações individuais de cada um no acesso a novas ferramentas educativas.

A gente aprende muita coisa neste projeto, a aula de percussão é muito boa para a gente aprender em todas as oficinas.

“Além do mais “O Projeto Sankofa ele é legal, ajuda aprender e a mexer no computador mim ajuda a tocar instrumento de percussão e a aprender mais as coisas”.

Por conseguinte, uma educação que transforme a vida das pessoas, significa dizer que as experiências de aprendizado devem ser valorizadas. E é dessa maneira que as ações integradas do projeto podem contribuir para o pensar no coletivo, refletindo para isto uma nova concepção de escola viva, fraternal e autônoma e que respeite a diversidade. E além disso, estas ações do projeto implicaram em trazer a importância da renovação das metodologias de ensino para o aprendizado. "Nós queremos a continuação do Projeto Sankofa em nossa comunidade rural.

Para dar continuidade a um processo de conhecimento e aprendizado, formando verdadeiros cidadãos de direitos e deveres, com apoio da Escola João Alexandre e participação comunitária.

Por fim, acreditamos que este sentimento de afeto que o projeto trouxe atravessa a comunidade e a escola, e contribui para um novo aprendizado escolar rural. Enxergando além dos muros da escola, mas olhando para cada um, observando-se os valores que a continuidade de um projeto de educação é fundamental para o avanço das políticas públicas fundamentais.

E é por isso que o projeto Sankofa, não pode parar. Eu quero ver meu irmão de 3 aninhos aprendendo muitas coisas, assim como meu primo também, que ele fique com muito aprendizado. Pois o conhecimento nos liberta.... Eu amo o projeto Sankofa".

(São falas de Alunos - beneficiários)

Neste processo de esperar que a vontade de ver todos aprendendo nos incita e nos responsabiliza por novas gerações, e fundamentado no ECA, Solicitamos toda atenção do poder público municipal em dar continuidade a este projeto através de seus recursos próprios do orçamento ordinário e com emendas parlamentares dos senhores vereadores, financiando a estrutura atual pedagógica do Projeto Sankofa e lembrando o respeito como sujeitos de direito em defesa da política pública universal da criança e do adolescente, dirigindo recurso anual ao fundo municipal dos direitos das crianças e adolescentes de Pedras de Fogo.

Após essa ação, retornamos para a escola. Juntamente com a representante de juventude da Casa, realizei novamente a entrevista em grupo não estruturada, aproveitando o contato fortuito com os participantes. Por meio de conversação, fui recolhendo seus relatos e impressões, registrando-os em diário. Busquei discutir com o grupo as questões relacionadas aos aprendizados construídos naquele dia.

A partir do interesse dos/as adolescentes sobre a atividade, os seguintes depoimentos foram dados pelos sujeitos 9, 2 e 7: "Eu achei bonito na hora que falei" (Renata, 14 anos), "Teve um vereador lá que entrou mudo e saiu calado" (Pedro, 13 anos), e "Chamar a atenção dos vereadores através da música foi algo emocionante para mim. Pude notar que incomodamos bastante, e assim os políticos vão se lembrar deste dia" (Roberta, 13 anos).

Na fala do Sujeito 11, pude avaliar que essa perspectiva está relacionada ao desejo de melhores condições de educação, tanto para o presente quanto para as futuras gerações, como ele diz:

Tiveram falas muito chatas, como a da robótica. As pessoas da robótica são muito chatas. Prefiro o projeto. O que eu quero é que o projeto continue, não só para mim, mas para as gerações que estão por vir. Além do mais, quero melhores estruturas na escola, pois quero estudar e

arranjar um bom emprego (Marcela, 13 anos de idade).

Perguntei a ela sobre qual profissão gostaria de seguir, ao que me respondeu: “Eu sonho em ser advogada!” (Marcela, 13 anos). Em seguida, continuei questionando sobre o que a Casa de Cultura IAO ensina a eles nessas atividades, e o Sujeito 5 respondeu: “Sobre os ensinamentos da casa, é bem no que o Sr. Renato diz, ele representa o que queremos e o que precisamos. Ele trouxe coisas que aprendemos” (Marcos, 13 anos).

No dia 03/10/2023, durante a atividade de construção do Jornal Rural Sankofa, foi observado o interesse dos/as adolescentes em realizar produções audiovisuais por meio do Grupo Cultural Raízes de Campo Verde. Esse grupo, que surgiu das atividades do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde, representa os/as adolescentes participantes do projeto e serve como um incentivo para a produção cultural e o fortalecimento das matrizes identitárias locais.

Além disso, o jornal, produzido e divulgado na página oficial do Instagram do grupo, busca apresentar a realidade de pessoas do meio rural, suas vivências e atividades culturais. Essa forma de divulgação demonstra que o projeto vai além das expectativas do campo de pesquisa. O Jornal Rural Sankofa é, portanto, uma produção dos próprios adolescentes, que, instigados pelo educador social de cultura popular, compartilham o desejo de dar voz e visibilidade a esses jovens do projeto.

Por fim, a primeira publicação do Jornal Rural Sankofa relata as experiências dos adolescentes após o manifesto na Câmara dos Vereadores de Pedras de Fogo. A edição dos vídeos ficou a cargo do coordenador, enquanto a produção foi responsabilidade do coordenador, da educadora social das oficinas de geo-história e da educadora das oficinas de português.

No dia 24/10/2023, realizei uma oficina com o objetivo de refletir sobre as identidades étnico-raciais dos/as adolescentes a partir da análise de discussões em grupo. Durante a oficina, apresentei as razões da pesquisa e os resultados que seriam propostos com a conclusão do trabalho. No entanto, enfrentei algumas dificuldades, pois os/as adolescentes não responderam diferentemente às minhas questões.

Em um segundo momento, formei uma roda de conversa e coloquei diante

dos/as adolescentes uma cartolina com recortes de rostos de bonecas de papel, em formato padrão, para que pudessem colorir. Esse momento foi pensado em alusão ao mês da Consciência Negra, tendo como objetivo discutir conceitos de identidade e cultura negra. Dessa forma, iniciei a oficina buscando fazer com que os/as adolescentes refletissem sobre as identidades negras. A atividade proposta era que eles trouxessem algo escrito que expressasse suas reflexões sobre essas identidades..

Entretanto, alguns não quiseram se expressar naquele momento, o que me inquietou. Isso sugeriu que meu status quo, naquele momento, ainda não era suficiente para realizar a oficina sem o acompanhamento do coordenador do projeto. Para evitar possíveis embates, mas com o intuito de reestruturar o processo da oficina de forma eficaz, mudei de estratégia. Pedi, então, alguns exemplos sobre identidade negra e solicitei que os/as adolescentes demonstrassem esses exemplos por meio de imagens na cartolina.

Essa mudança de estratégia também visou facilitar o engajamento do grupo com a temática, utilizando de recursos mais próximos e acessíveis para facilitar a expressão dos participantes. Ao pedir que os/as adolescentes ilustrassem suas reflexões sobre a identidade negra, o objetivo foi criar um espaço mais lúdico e confortável, o que poderia gerar mais abertura para o compartilhamento de ideias e sentimentos. Além disso, ao discutir como elementos como cabelo, roupas e música fazem parte da expressão identitária, busquei estimular a valorização da cultura negra no cotidiano dos/as jovens.

Comecei falando sobre a importância dos estilos de cabelo como uma expressão de identidade. Além das roupas, acessórios e músicas que escutam, tudo pode ser uma forma de expressão identitária. Refleti com os/as adolescentes sobre como os objetos identificatórios expressam a identidade dentro da comunidade, estando presentes no cotidiano e podendo ser observados na arte, na música, na literatura e nos rituais religiosos. Por fim, como forma de registro, pedi que os/as adolescentes pintassem na cartolina. Embora essa atividade fosse mais adequada para crianças de idades inferiores, ela serviu para quebrar o gelo e envolver o grupo na discussão do tema.

Segue abaixo o resultado da proposta da oficina e minhas impressões:

Figura 6. Proposta de oficina com figuras de bonecas



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Apenas 5 adolescentes participaram: Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 9, Sujeito 11 e Sujeito 15. Não recebi apoio da coordenação do projeto para intermediar a oficina com os/as adolescentes, e muitos deles saíram da sala antes do final da oficina para ir à aula de percussão.

Após isso, informei à coordenação do projeto, que me solicitou a apresentação de uma outra discussão em um momento posterior, comprometendo-se também a colaborar mais com a pesquisa. Essa experiência foi enriquecedora para a minha investigação, pois percebi a complexidade existente ao trabalhar com

os sujeitos. Notei que o meu problema de pesquisa não é o mesmo problema do pesquisado, o que me fez repensar o campo e trouxe questões que eu deveria levantar em minhas problemáticas de pesquisa.

No dia 14/11/2023, realizei novamente a oficina com o objetivo de refletir sobre as identidades étnico-raciais dos adolescentes, a partir da análise de um grupo focal. Dessa vez, a oficina contou com a presença do coordenador de projetos da Casa, com o apoio do educador social das oficinas de informática e da psicopedagoga. Os sujeitos 12, 13, 14 e 15 não estavam presentes na oficina devido a problemas pessoais.

A oficina foi realizada na sala de informática. No primeiro momento, o coordenador de projetos repassou aos/as adolescentes informações sobre alguns compromissos de participação coletiva para o andamento do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde, com ênfase na organização para a produção audiovisual do Jornal Sankofa. Além disso, ele refletiu sobre a contribuição da pesquisa acadêmica para o desenvolvimento do projeto, buscando proporcionar conforto aos participantes e incentivá-los a se expressar.

A psicopedagoga ficou responsável pela organização dos materiais da atividade, enquanto o educador social das oficinas de informática ficou responsável pela sala de informática. Assim, os/as adolescentes participaram da atividade de forma livre e espontânea.

Durante a oficina, utilizei o data show do projeto para apresentar duas imagens, uma ao lado da outra. As imagens retratavam duas pessoas negras, uma mulher e um homem, retirando suas máscaras brancas que cobriam seus rostos. Esse gesto simbólico apresentado pela imagem foi utilizado para iniciar uma reflexão sobre as questões de identidade e a construção da identidade de uma pessoa negra.

A partir dessas imagens, levantei o tema da identidade negra na discussão, convidando os/as participantes a refletirem sobre as diferentes formas de se perceber e ser percebido enquanto pessoa negra em uma sociedade marcada pelo racismo. A oficina teve como objetivo desconstruir estigmas e promover o entendimento sobre como o racismo influencia a vida cotidiana das pessoas negras.

A imagem a seguir ilustra esse momento da oficina, destacando a

importância da reflexão sobre a identidade negra e os impactos do racismo nas vivências dos participantes.

Figura 7. Mulher negra e Homem negro retirando as máscaras brancas.



Fonte: Imagem de internet.

Para garantir que a discussão não se desviasse do tema, expliquei que a identidade negra no Brasil é uma afirmação política de sua história e cultura, frequentemente silenciadas pelo branqueamento estético e pela violência racial. Também analisamos como esses processos impactam a vida das pessoas afrodescendentes na construção de suas identidades.

Em seguida, os/as adolescentes se sentiram à vontade para compartilhar o que pensavam sobre as identidades negras. Buscando manter o foco e respeitar os/as participantes, procurei tornar as perguntas claras e garantir que os/as adolescentes se sentissem seguros/as para fornecer suas respostas. Abaixo, destaco a síntese de cada fala, na ordem em que ocorreram, com base no registro que fiz em meu diário:

- O Sujeito 11 compartilhou sua experiência com as tranças de cabelo. Contou que sua mãe trançava seus cabelos desde criança e, ao fazer isso, se percebia em seu lugar de pertencimento à negritude. Com o projeto, o Sujeito 11 se afirmou como pessoa negra. O fato de a presidente da Casa de Cultura IAO também usar tranças a aproximava ainda mais da Casa;

- O Sujeito 9, por ser uma pessoa branca, disse que, embora não tenha sofrido racismo diretamente, vê essa situação como algo negativo. Através do que aprendeu com o projeto, passou a entender o impacto do racismo em pessoas negras próximas a ela, identificando o racismo como algo prejudicial tanto para as pessoas negras quanto para aquelas de religião de matriz africana;

- O Sujeito 2 retomou o exemplo do Grupo Raízes de Campo Verde, destacando como a experiência compartilhada do grupo refletia para uma identidade afro-brasileira. Enfatizou também a importância dos ritmos, como samba, reggae, forró e coco de roda, na construção dessa identidade;

- Os sujeitos 1, 3, 4 e 7 destacaram o racismo como uma forma de arrogância. Afirmaram que a desunião é um fator que alimenta o racismo, pois quem é racista não compreende o valor do coletivo e do respeito;

- Os sujeitos 8 e 10 expressaram tristeza pela existência do racismo entre as pessoas. Afirmaram que o racismo é prejudicial, pois afeta a espiritualidade dos indivíduos. Também se sentiram confusas, não entendendo por que o racismo ainda existe, pois, em suas opiniões, consideram a cultura negra importante e bonita. Com base no que aprenderam com o projeto, acreditam que mais pessoas podem aprender a deixar de ser racistas.

No segundo momento, utilizei uma cartolina e pedi que os adolescentes, a partir da experiência com a oficina, colocassem uma palavra geradora que registrasse o momento para eles. Essas palavras geradoras serviram como ponto de partida para levantar o vocabulário dos/as adolescentes sobre o tema, fornecendo uma base para tirar conclusões sobre suas impressões.

No início, os sujeitos 5 e 6 não quiseram se manifestar devido à timidez. No entanto, os sujeitos que participaram ativamente da oficina foram: Sujeito 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10 e 11.

O que pode ser observado em seus comportamentos é que a presença do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde contribui para a promoção da igualdade e desempenha um papel fundamental no combate às desigualdades. Essa reafirmação da coletividade e do afeto, aliada à aquisição de novos conhecimentos, torna a experiência única para os adolescentes, além de oferecer novas perspectivas que vão se desenvolvendo na construção de suas identidades.

Fotos 5. Oficina sobre identidade negra



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Em seguida, apresentei as palavras escolhidas e escritas pelos/as adolescentes como significado da identidade negra. As palavras selecionadas foram: cultura, arte, esperança, união, apoio, humildade, alegria, empatia e simpatia. Entre cada palavra, os/as adolescentes reafirmaram a razão de sua escolha e sua relação com a identidade negra.

Diante do exposto, pode-se perceber que a Educação Antirracista do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde se destacou para os/as adolescentes como uma intervenção importante em suas realidades. Através dessa abordagem, ficou evidente que a percepção sobre as relações étnico-raciais dos/as jovens está diretamente ligada à forma como se sentem e percebem suas diferenças raciais, bem como ao seu pertencimento a um grupo.

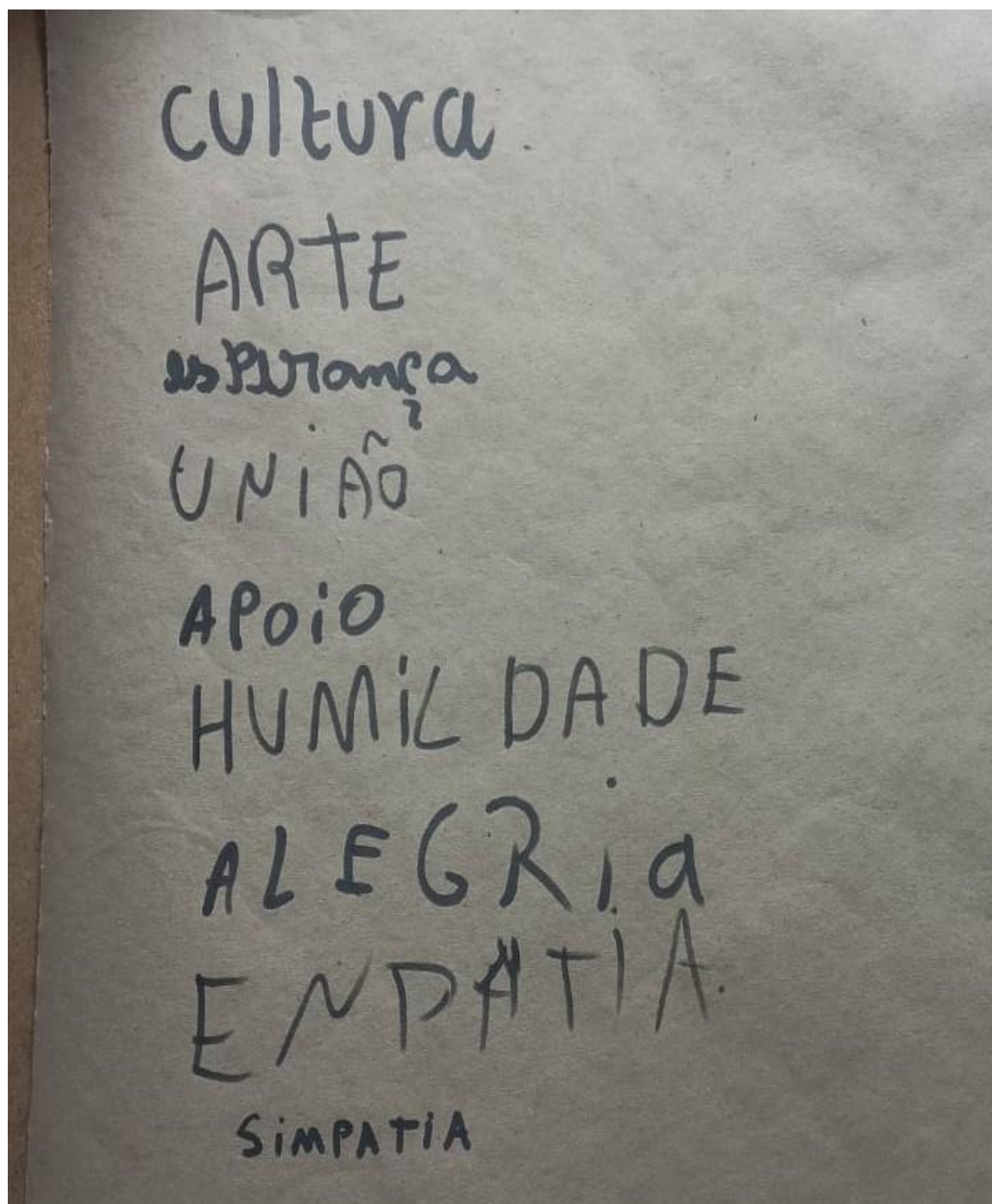
Esse processo de reflexão se alinha diretamente aos princípios educativos da casa, que, por ser um terreiro, resgata os valores civilizatórios afro-brasileiros. Além disso, a educação fortalece a ancestralidade, os direitos humanos, a diversidade, a equidade e a cosmogonia africana. Dessa forma, a proposta pedagógica busca não apenas desconstruir estereótipos, mas também promover uma compreensão profunda da identidade negra e sua importância histórica, alinhando esses elementos ao fortalecimento da autoestima e do pertencimento dos participantes.

Ademais, a subjetividade das negritudes, muitas vezes não expressa de forma direta, reflete o impacto histórico do racismo, o qual ainda provoca sentimentos de exclusão e negação. Esse fenômeno está enraizado de maneira profunda, influenciando a forma como os/as adolescentes lidam com sua identidade racial no cotidiano.

Na perspectiva pedagógica antirracista do projeto, busca-se, portanto, promover uma visão positiva da identidade negra, valorizando-a como um meio de desconstruir estereótipos e fortalecer a autoestima dos/as adolescentes. Dessa forma, essa abordagem permite que os/as jovens se sintam reconhecidos/as e empoderados/as para expressar suas vivências e aprendizados, fortalecendo, assim, a percepção de si mesmos/as como sujeitos plenos de direitos e dignidade.

Por fim, a imagem a seguir ilustra o quadro de referência com palavras positivas sobre as identidades negras, escritas na cartolina, refletindo o processo de valorização e respeito à diversidade que foi trabalhado durante a oficina:

Fotos 6. Palavras escritas pelos adolescentes.



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

5 PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PROJETO SANKOFA: IDENTIDADE, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PARTICIPAÇÃO COLETIVA DOS ADOLESCENTES

Sobre os resultados encontrados no campo, ao traduzir na pesquisa a prática da observação, descrição e análise das dinâmicas interativas e comunicativas do projeto, pude observar o Projeto Sankofa: Construindo um futuro em Campo verde e os/as adolescentes do estudo de maneira participativa.

Percebi que as dificuldades no trabalho de campo estavam principalmente relacionadas à forma de se inserir no campo, o que influenciou diretamente na aplicação dos métodos de pesquisa.

Por meio do coordenador de projetos, da psicopedagoga e da representante de juventude da Casa, consegui acessar os/as adolescentes, o que me permitiu interagir com eles/as, realizar trocas culturais, observar mudanças comportamentais e perceber como o fluxo de informação ocorre dentro daquele espaço.

Sobre este fluxo de informação, as falas da presidência da Casa de Cultura IAO são ouvidas pelos/pelas adolescentes, assim como as dos/das educadores sociais do projeto, tendo peso relevante na educação desses jovens. A interação entre os/as adolescentes resulta na produção de percepções e sentidos sobre os temas abordados, tanto de forma individual quanto coletiva.

Os princípios educativos na construção das práticas educativas da Casa de Cultura IAO trabalham com a ancestralidade, os direitos humanos, a ERER, a diversidade e a equidade. Esses princípios contribuem para a afirmação da identidade racial de pessoas negras, pois ensinam aos/as envolvidos/as que o fortalecimento da educação e da cultura dos/para os direitos humanos ajuda a evitar a discriminação de outras pessoas por aspectos relacionados à cor, raça, gênero, orientação política, sexual ou religiosa, ou quaisquer outros aspectos.

A retomada dos princípios educativos da Casa de Cultura IAO se torna um marco essencial para a formação e o empoderamento dos jovens, especialmente no que diz respeito à valorização da identidade negra. O papel dos educadores/as na formação dos/as adolescentes é fundamental, pois não se limitam a transmitir conhecimento, mas também servem como modelos de resistência, afirmação e

pertencimento. A presença dos educadores/as engajados/as na promoção da equidade e na reflexão sobre os direitos humanos torna-se uma ferramenta poderosa na construção de um futuro mais justo, inclusivo e plural para as novas gerações.

Nesse sentido, é possível compreender que, diante das práticas educativas da Casa de Cultura IAO, apresentadas por sua missão, sua visão e seus valores, o Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde desenvolve uma educação antirracista de maneira circular. Isso ocorre por meio da construção das identidades negras, a partir das perspectivas relacionadas às linguagens, musicalidades e coletividades.

Podemos relacionar suas práticas com as propostas da Pretagogia (PETIT, 2015), bem como com as propostas da Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2019), pois os/as adolescentes enxergam no Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde um apoio para a comunidade, trazendo mudanças positivas também para seus familiares.

Os/as educadores/as sociais e a presidência do Projeto refletem para os/as adolescentes uma resistência cultural que depende de financiamento adequado para a educação. Seus ensinamentos sobre o combate ao racismo e a promoção da valorização das diversidades reforçam sentimentos de coletividade entre os/as adolescentes. Isso se manifesta no jargão "Nada sobre nós, sem nós", que simboliza a participação coletiva e a atuação na execução da ação coletiva.

As falas dos/as adolescentes exemplificam esse processo, como: "(...) nós somos muito felizes com o Projeto Sankofa", "(...) desenvolvermos novas ideias e também novos projetos (...)", "(...) aprendendo novas culturas as quais devemos respeitar", "Nós queremos que o Projeto permaneça em Campo Verde" e "Nós queremos que o projeto continue para que não só a gente aprenda, mas sim os pequenos que estão crescendo".

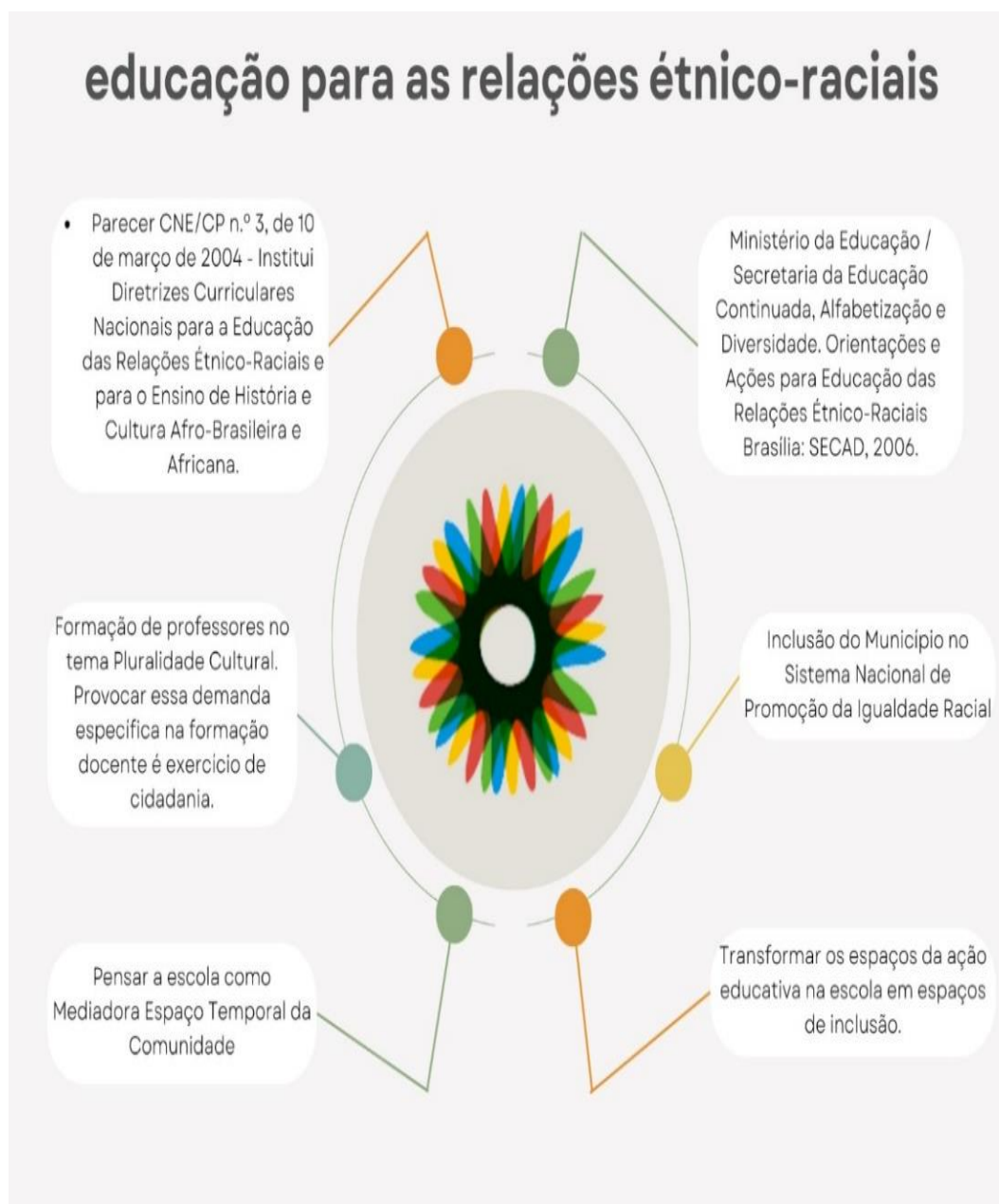
Entendo que a valorização dessas experiências de aprendizado coletivo é o afeto construído pelos indivíduos que impulsiona o desejo de aprender, destacando a importância da comunidade. Segundo bell hooks (2020), o amor é um laço importante na comunidade, essencial para a construção identitária.

hooks (2020, p. 140) afirma:

Muitos de nós aprendem ainda na infância que amizades nunca deveriam ser vistas como tão importantes quanto laços familiares. Entretanto, a amizade é o espaço em que a maioria de nós tem seu primeiro vislumbre de amor redentor e comunidade carinhosa. Aprender a amar em amizades nos fortalece de formas que nos permitem levar esse amor para outras interações com a família ou com laços românticos.

Desse modo, segue abaixo as diretrizes utilizadas pela Casa de Cultura IAO para ERER:

Figura 8. Princípios para o trabalho da ERER

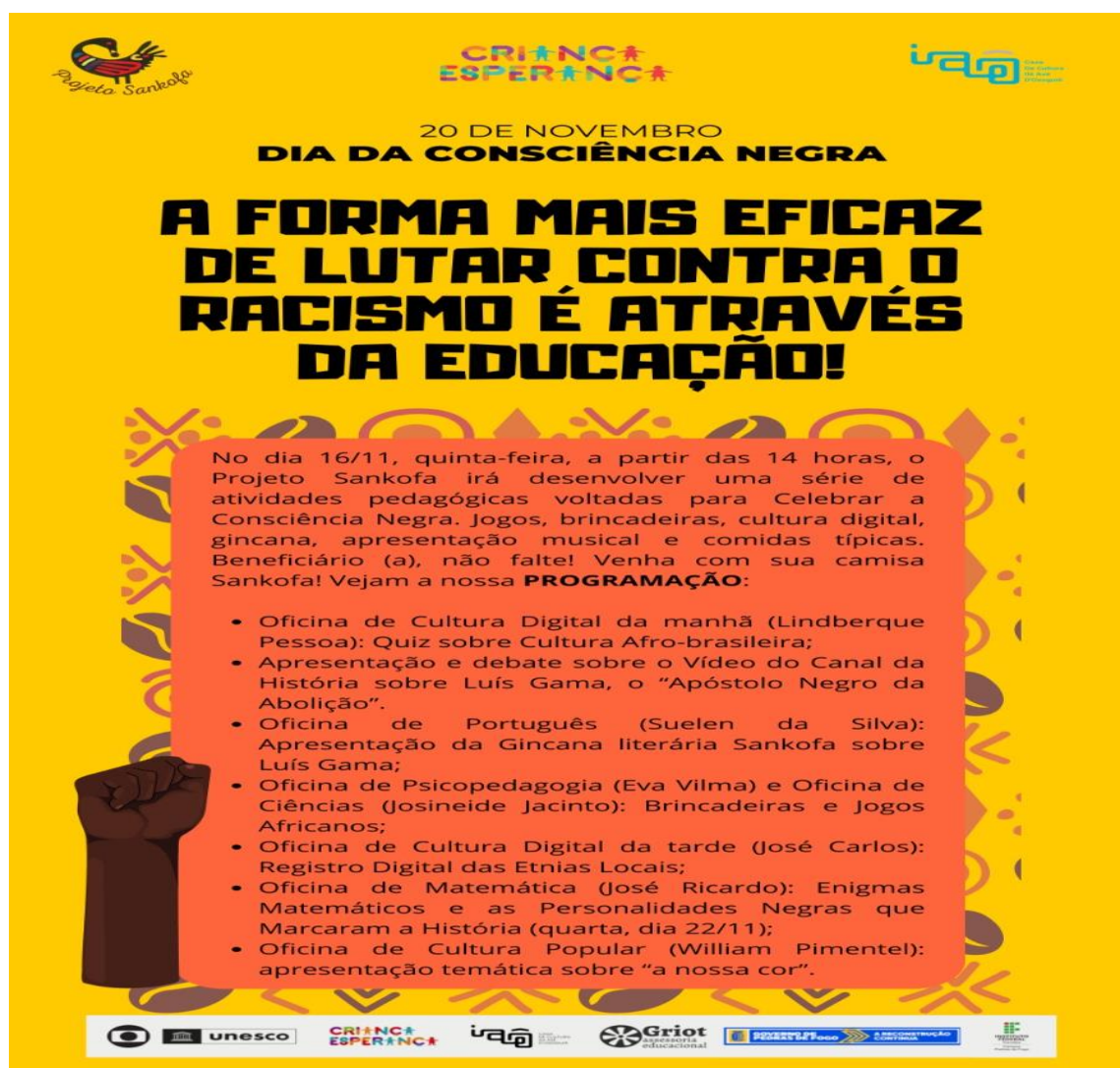


Fonte: Assessoria Griot, 2023.

Assim, os planejamentos de conteúdos das oficinas do projeto são melhor absorvidos pelos indivíduos. Através da avaliação contínua das atividades, os/as educadores sociais organizam suas oficinas de forma circular, pensando em como os/as adolescentes têm a oportunidade de ouvir, sentir e receber o conhecimento transmitido pelas ações do projeto. Essa abordagem permite que o aprendizado não seja apenas cognitivo, mas também sensível e afetivo, fortalecendo a conexão dos/as adolescentes com o conteúdo e com os outros membros da comunidade.

Segue abaixo o planejamento estratégico apresentado pelo coordenador de projetos da casa:

Figura 9. Planejamento do dia 20 de novembro do Projeto Sankofa.



20 DE NOVEMBRO
DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

**A FORMA MAIS EFICAZ
DE LUTAR CONTRA O
RACISMO É ATRAVÉS
DA EDUCAÇÃO!**

No dia 16/11, quinta-feira, a partir das 14 horas, o Projeto Sankofa irá desenvolver uma série de atividades pedagógicas voltadas para Celebrar a Consciência Negra. Jogos, brincadeiras, cultura digital, gincana, apresentação musical e comidas típicas. Beneficiário (a), não falte! Venha com sua camisa Sankofa! Vejam a nossa **PROGRAMAÇÃO**:

- Oficina de Cultura Digital da manhã (Lindberque Pessoa): Quiz sobre Cultura Afro-brasileira;
- Apresentação e debate sobre o Vídeo do Canal da História sobre Luís Gama, o "Apóstolo Negro da Abolição".
- Oficina de Português (Suelen da Silva): Apresentação da Gincana literária Sankofa sobre Luís Gama;
- Oficina de Psicopedagogia (Eva Vilma) e Oficina de Ciências (Josineide Jacinto): Brincadeiras e Jogos Africanos;
- Oficina de Cultura Digital da tarde (José Carlos): Registro Digital das Etnias Locais;
- Oficina de Matemática (José Ricardo): Enigmas Matemáticos e as Personalidades Negras que Marcaram a História (quarta, dia 22/11);
- Oficina de Cultura Popular (William Pimentel): apresentação temática sobre "a nossa cor".

Fonte: Assessoria Griot, 2023.

Através deste planejamento, as oficinas de cultura popular são organizadas para trabalhar os ritmos musicais de gêneros afro-brasileiros, originários da cultura negra e afro-religiosa, com uma base que valoriza o afeto e a coletividade. Assim, quando surgem expressões como “música de macumba” em falas de pessoas que não participam do projeto, incluindo algumas professoras do ensino formal da escola onde o projeto é executado, os/as adolescentes participantes ignoram essas falas. Eles/elas continuam a desenvolver o gosto pelos ritmos afro-brasileiros ensinados nas aulas, independentemente da crença que professam.

Nesse sentido, a perspectiva decolonial para a educação antirracista do projeto é observada em muitas das suas atividades na escola. Fui informado pelo coordenador de que as professoras evangélicas do colégio têm receio do que o projeto representa e sentem desconforto, demonstrando um apego à educação tradicional com a qual estão mais identificadas.

Na contramão do pensamento das professoras acima citadas, esta proposta curricular apresenta uma valorização e um gosto pelos ritmos afro-brasileiros ensinados nas aulas de cultura popular. O projeto, ao incorporar essas práticas, desafia as normas tradicionais e busca uma educação mais inclusiva, respeitosa das diversidades culturais e religiosa, alinhada com a perspectiva decolonial e antirracista. Segue abaixo a perspectiva decolonial e antirracista ligada a esta oficina:

Figura 10. Perspectiva decolonial para as oficinas.



Fonte: Assessoria Griot, 2023.

Assim, a perspectiva decolonial das oficinas vai "além dos muros da escola". O projeto oferece uma experiência de representatividade, participação e pertencimento para os/as adolescentes, refletindo um olhar crítico que os/a faz questionar diversas questões. Esse processo é exemplificado na fala de um adolescente que questiona os políticos locais, usando o ECA como exemplo, ou nas frases "Teve um vereador lá que entrou mudo e saiu calado" e "Chamar a atenção dos vereadores através da música foi algo emocionante para mim. Pude notar que incomodamos bastante, e assim os políticos vão se lembrar deste dia".

As atividades do Projeto que acompanham os/as adolescentes do Grupo Cultural Raízes de Campo Verde representam um resultado de como a Casa ensina sobre os direitos e deveres dos jovens, visando à formação para o exercício da cidadania. Esse processo, que vai além dos muros da escola, impacta diretamente na educação antirracista da cidade.

Considerando a problemática geral acerca da participação política do jovem no Brasil contemporâneo, a perspectiva dos/as adolescentes do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde frente a este processo ajuda a compreender como a adesão dos jovens à causa política está relacionada ao desejo de transformação de sua realidade. Além disso, reflete o sentimento de pertencimento a uma coletividade construída por jovens negros, onde a luta antirracista é central. Essa coletividade também é representada de forma ativa por eles, como pode ser observado no Jornal Rural, um instrumento de comunicação criado por eles mesmos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão das análises das práticas educativas do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro, em Campo Verde/Pedras de Fogo, a partir da perspectiva dos/as adolescentes participantes, percebi, primeiramente, que a relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado é bastante complexa. Isso ocorre porque o conhecimento observado em um grupo está em constante processo de reconstrução interna, de maneira cooperativa ou coletiva. Ademais, algumas dificuldades puderam ser apontadas, como o tempo de execução do Projeto Sankofa e o tempo disponível para a realização da pesquisa de mestrado. Esse aspecto foi significativo, pois me levou a sair de uma perspectiva de observador para adotar metodologias ativas e participativas. Dessa forma, ajustei meu planejamento e desenvolvi oficinas para a coleta de dados. Durante esse processo, encontrei um problema crucial: o meu problema de pesquisa não era o mesmo dos sujeitos pesquisados. Diante dessa questão, tive de buscar meios para que os/as adolescentes pudessem me informar sobre aquilo que eu buscava pesquisar, sem que isso os confrontasse.

Esse envolvimento me fez perceber que, inevitavelmente, a realidade do pesquisador influencia a identidade dos/as adolescentes, considerando o contato com eles/elas, seus sentimentos e costumes. Além disso, quando os sujeitos observados são adolescentes, deve-se levar em conta que a adolescência é uma fase ainda em construção das identidades. Essas construções, por sua vez, são influenciadas por diversos fatores de suas realidades sociais e culturais, como relações afetivas, sexualidade, gênero, raça, regionalidade e momentos de vivência, todos repercutindo dentro de uma consciência individual.

Ao identificar os processos formativos e educativos propostos ao longo das atividades do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde, da Casa de Cultura IAO, percebi que as práticas educativas do projeto, na perspectiva antirracista, são mais bem absorvidas pelos/as adolescentes, pois permitem que tenham contato direto com as culturas afro-brasileiras, aprendendo a não discriminar por questões raciais. Nesse contexto, posso afirmar que quem participa do Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde, mesmo morando na mesma cidade/comunidade, apresenta uma percepção diferente daqueles que não

participam.

Além disso, ao examinar suas práticas educativas e vivências, pude perceber como o Projeto Sankofa contribui para a construção da identidade dos/as adolescentes, ajudando-os/as a darem sentido às suas ações e a construir um projeto social e cultural de futuro dentro do Assentamento Campo Verde. Esse projeto, sobretudo, gera nas vidas dos/as adolescentes relações de crescimento e desenvolvimento consigo mesmos/as, com o coletivo e com respeito à cultura de paz em geral.

Compreender como esses saberes se contrastam com os conhecimentos transmitidos pela educação tradicional é crucial para reconhecer a importância da educação antirracista em diversos espaços educativos, sejam eles formais ou informais. Enquanto a educação tradicional frequentemente omite ou distorce aspectos da história e da cultura negra, a educação antirracista busca, de maneira ativa, levar o letramento racial, promovendo, assim, a valorização da identidade negra e o respeito à diversidade racial.

Nesse contexto, o Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde desempenha um papel fundamental para os/as adolescentes. Ao inserir elementos de uma cosmovisão afro-brasileira e de práticas culturais de resistência, contribui para a construção de uma identidade positiva e fortalecida dos/as adolescentes. Além disso, esse projeto incentiva a reflexão sobre as questões políticas e as questões raciais que permeiam o cotidiano desses jovens, permitindo, portanto, que se tornem mais conscientes de sua posição no mundo.

Chama ainda a atenção, nesse sentido, o fato de que os/as adolescentes se percebem como protagonistas desse processo. Essa percepção, por sua vez, é indispensável para a Educação em/para os Direitos Humanos, pois empodera os/as jovens a reconhecerem seu valor e sua capacidade de transformação social, assegurando, dessa forma, que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Quanto ao que pensam sobre o Projeto e as identidades negras, os/as adolescentes pesquisados/as têm uma perspectiva positiva. A partir dessa positivação social e cultural das identidades negras, alguns/as se identificam e se autofirmam como negros/as, como observado na oficina com os bonecos. Podemos afirmar, seguramente, que o Projeto contribuiu significativamente para essa edificação pessoal. Além disso, há também adolescentes que veem o Projeto

Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde como uma forma de resistência, destacando os valores que fortalecem os laços dentro da comunidade. Essa concepção fica evidenciada nas respostas de cada adolescente, que mencionam palavras como “cultura”, “arte”, “esperança”, “união”, “apoio”, “humildade”, “alegria”, “empatia” e “simpatia”.

Compreendemos que, neste contexto, essas palavras juntas formam um conjunto de valores e práticas que ajudam a construir e a afirmar a identidade negra. Por fim, o Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde é fundamental para os/as adolescentes, destacando sua riqueza cultural do povo negro, sua capacidade de resistência e sua importância na construção de uma identidade positiva negra e antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. Movimento negro e "democracia social" no Brasil: entrevistas com lideranças do movimento negro. Rio de Janeiro : CPDOC, 2005. 15f.
- AMORIM, Alessandro Moura de. MNU representa Zumbi (1970-2005): cultura histórica, movimento negro e ensino de história. 2011. 213 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- ARAGÃO, Wellington Alves. Questões agrárias e a educação do campo: uma análise do Assentamento Campo Verde, microrregião do Litoral Sul Paraibano. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- ARROYO, M. G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. & ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses no conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. (org.) Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.17-36.
- BENTO, Cida. Pacto da branquitude. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. Princípios Norteadores da Educação em Direitos Humanos na Instituição Universitária. VERBA JURIS - Anuário da Pós-Graduação em Direito, [S. l.], v. 7, n. 7, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/vj/article/view/14886>. Acesso em: 25 set. 2024.
- BRAGA, Júlio. Cadeira de ogan e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.
- BRANDÃO, Carlos R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Constituição (1988). Lex: Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: SECAD, 2004.
- BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais. Brasília, DF: SECAD, 2006.

BRASIL. (2007). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.

BRASIL. (2010). Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3). Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. SEDH/PR.

BRASIL. (2012). Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 30 jan. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. In: Angela Randolpho Paiva (Org.) Direitos humanos em seus desafios contemporâneos. Rio de Janeiro, Editora PUC-RJ/ Editora Pallas, 2012. p. 17-34.

CARNEIRO, Edson. Candomblés da Bahia. São Paulo: WMF editora, 2008.

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA Empreendimentos Sociais; TAKANO CIDADANIA (org.). Racismos Contemporâneos. Rio de Janeiro, Takano Editora, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Racismo na educação infantil. Jornal Correio Brasiliense, Brasília, 10 nov. 2000. Coluna Opinião. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/?p=17958>. Acesso em: 26 fev. 2024.

CASTRO-GÓMES, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. p. 80-87. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 08 jan. 2025.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano I: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, M. Direitos Humanos e Educação. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, Bauru, v. 10, n. 2, p. 23–26, 2022. DOI: 10.5016/ridh.v10i2.166. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/166>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CIDH. Situação dos direitos humanos no Brasil. OEA/Ser.L/V/II. Doc.9/21 de 12 fev. 2021.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: História africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - MEC. (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. 1. ed. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005, v. 1, p. 249-273.

CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. Memória, história e identidade afrodescendentes: As autobiografias na pesquisa científica. In: VASCONCELOS JUNIOR, Raimundo Elmo de Paula; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; HAIASHIDA, Keila Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza; RODRIGUES, Rui Martinho; ANDRADE, Francisco Ari de. (Org.). Cultura, Educação, Espaço e Tempo. 1. ed. Fortaleza: Editora da UFC, 2011, v. 1, p. 118-

143.

CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. O escravismo criminoso no Brasil. Revista Espaço Acadêmico, v. 23, n. 241, p. 72-88, 20 out. 2023.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, Ivonildes da Silva. O movimento negro da Paraíba: breve histórico. In: ROCHA, Solange Pereira da; FONSECA, Ivonildes da Silva (Org.). População negra na Paraíba. 1. ed. Campina Grande: EDUFCG, 2010. p. 101-118.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudencio. O ataque à educação pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo. Revista Lephe, v. 1, p. 12-30, dez. 2019. ISSN 1807-6211.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Sion: Institut International des Droits de 1º Enfant, p. 1-11, 2005.

GARFINKEL, Harold. Studies in ethnomethodologie. New Jersey: Printice Hall, 1967.

GILROY, Paul. O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. 29. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

GOHN, Maria da Glória (2011). Movimentos sociais na contemporaneidade. In: Revista Brasileira de Educação. V. 16. n. 47, Maio-ago. 2011.

GOMES, Nilma Lino (2003). Cultura negra e educação. Revista Brasileira De Educação, (23), 75–85. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>.

GOMES, Nilma Lino (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação E Pesquisa*, 29(1), 167-182. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>.

GOMES, Nilma L. Movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política e Sociedade*, Belo Horizonte, v.10, n. 18, 2011.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-politico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2025.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções, diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020c. p. 75-93 [1980].

GORENDER, Jacob. O escravismo colonial. 6.ed., São Paulo: Expressão Popular, 2016.

HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Organização de Liv Sovik e tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HASENBALG, Carlos. Relações entre negros e brancos no Brasil. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. Lugar de negro. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HOOKS, bell.. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2013.

HOOKS, bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, 2º Ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos para quê? São Paulo: Editora Cortez, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 7-34.

MACEDO, Roberto Sidnei. A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. Salvador: EDUFBA, 2004.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade, in Edgardo Lander (Org.), A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005, p. 71-103.

MIGNOLO, Walter D. (2008). "La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso". Tabula Rasa, n.8, p. 243-282.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUNANGA, Kabengele. NEGRITUDE E IDENTIDADE NEGRA OU AFRODESCENDENTE: um racismo ao avesso?. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 4, n. 8, p. 06–14, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246>. Acesso em: 24 jan. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. Kilombo e memória comunitária: um estudo de caso. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, v. 6-7, p. 259-265, mês/mês. 1982.

NASCIMENTO, Júlia; BEATRIZ MELO DA SILVA, Gimima. O Letramento Racial como ferramenta para a erradicação do racismo. Revista Mosaico, Amazonas, AM, v. 15, n. 24, 2023, p. 397-415. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9319205>. Acesso em: 19 abr. 2024.

NASCIMENTO, Joseane da Silva; COSTA, Sayonara Souza da. A lei 10.639/03 e os desafios de sua implantação: uma abordagem sobre as dificuldades dos professores de literatura em lecionar o que não se aprende na IES. In: V Seminário Nacional de Estudos Culturais Afro-brasileiros e III Semana Afro-paraibana, 2014, João Pessoa. V Seminário Nacional de Estudos Culturais Afro-brasileiros e III Semana Afro-paraibana, 2014. v. 3.

NOGUEIRA, Sidnei. Intolerância religiosa. São Paulo: Pólen, 2020. (Coleção Feminismos Plurais).

OLIVEIRA, Eduardo. Africanidades. In: SILVA, Cidinha (Org). Africanidades e Relações raciais: Insumos para Políticas Públicas na área do Livro, Leitura,

Literatura e Biblioteca no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal (2012). A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. Pro-posições, 23(2), 19–31. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>.

PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afro ancestral e tradição oral: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PIMENTEL, Maria do Socorro. A identidade dos trabalhadores negros na realidade educacional paraibana. 1998. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1998.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista / Bárbara Carine Soares. Pinheiro. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PRANDI, Reginaldo, Mitologia dos Orixás. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RIBEIRO, Ana Cristina Leal; SANTOS, Aurelielza. Práticas emancipatórias para a descolonização dos saberes. In: ANALIS CINTERGEO, 2., 2019, Salvador. Anais do Congresso Internacional de Educação e Geotecnologias. Bahia: Universidade do Estado da Bahia, 2019. p. 380-385. ISSN 2674-7227.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

ROMÃO, Jeruse. Introdução. In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. Vence-demanda: Educação e Descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. Direitos humanos e as práticas de racismo / Ivair Augusto Alves dos Santos [recurso eletrônico]. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

SANTOS, Neusa Souza. Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo no Brasil. São Paulo: Publifolha, 2001.

SILVA, Danilo Santos da. História e protagonismo negro: africanidade, cultura histórica e ensino de história na trajetória de Abdias Nascimento (1944-1999). 2016.180 f. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SILVA, Durvalina Rodrigues Lima de Paula e, SILVA, Terlúcia Maria da, SILVA, Uliana Gomes da. Dossiê 20 anos da lei 10.639/2003 [livro eletrônico]: A Paraíba fez sua lição? 1. ed. -- João Pessoa, PB: Livreditora : Abayomi - Coletiva de Mulheres Negras na Paraíba, 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito. In: ZENAIDE, M. N. T. et al. Direitos Humanos: Capacitação de Educadores. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2008, vol.2, p.135-139.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA OFICINA DIA 08/08/2023

ROTEIRO DA OFICINA

Fluxo da atividade		
Data: 08/08/2023	Tipo de oficina: Oficina didática	Tempo total da oficina: 2h
Objetos da oficina	Discutir o que são direitos.	
Tema	Como as práticas educativas do projeto, voltadas para os direitos humanos, contribuem para a construção das identidades dos adolescentes.	
Introdução da oficina	Em um primeiro momento será realizada uma exposição do tema e, através de perguntas norteadoras e facilitadoras, será feita uma discussão consensual sobre o assunto. Em um segundo momento será sugerida uma atividade avaliadora dos saberes produzidos.	
Apresentação	O objetivo da oficina é analisar como as práticas educativas do projeto ajudam a construir as identidades dos/as adolescentes do Projeto Sankofa em Campo Verde/Pedras de Fogo. Os recursos utilizados serão folha de papel ofício, lápis, borracha e caneta esferográfica cor preta.	
Pergunta norteadora	O que são direitos?	
Valores compartilhados	Direitos fundamentais, respeito, proteção da criança e do adolescente, dignidade humana.	
Perguntas facilitadoras	Como vocês reconhecem os direitos no seu dia a dia?	
Construção do consenso	A construção do consenso será através da participação ativa com a dinâmica de grupo, buscando identificar pontos de concordância.	

Atividade de avaliação	A turma deve realizar uma escrita coletiva, utilizando os saberes discutidos durante as atividades. O objetivo é sintetizar as ideias propostas por todos, facilitando a construção coletiva do conhecimento sobre o tema abordado. Através dessa atividade, os adolescentes poderão refletir e expressar suas compreensões de forma colaborativa.
------------------------	--

APÊNDICE B - ROTEIRO DA OFICINA DIA 15/08/2023

ROTEIRO DA OFICINA

Fluxo da atividade		
Data: 15/08/2023	Tipo de oficina: Oficina didática	Tempo total da oficina: 2h
Objetos da oficina	Discutir o que são direitos.	
Tema	Discutir como o Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde contribui individualmente e coletivamente para a educação em Campo Verde	
Introdução da oficina	Em um primeiro momento será realizada uma exposição do tema e, através de perguntas norteadoras e facilitadoras, será feita uma discussão consensual sobre o assunto. Em um segundo momento será sugerida uma atividade avaliadora sobre os saberes produzidos.	
Apresentação	O objetivo da oficina é ajudar a construir uma carta manifesto a ser lida na Câmara dos Vereadores de Pedras de Fogo, bem como analisar como as práticas educativas do projeto ajudam a construir as identidades dos/as adolescentes do Projeto Sankofa em Campo Verde/Pedras de Fogo. Os recursos utilizados serão folha de papel ofício, lápis, borracha e caneta esferográfica cor preta.	
Pergunta norteadora	Como entendem o Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde e o que ele oferece de atividades gratuitas que lhes ajudam?	
Valores compartilhados	Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde, identidade, educação antirracista, política educacional.	
Perguntas facilitadoras	O que diriam sobre o Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde para os políticos de sua cidade?	
Construção do consenso	Será criado primeiro um ambiente de respeito, de modo que exista uma abertura que respeite a diversidade de opiniões e aceite pontos de vista diferentes.	

Atividade de avaliação	Cada adolescente deve realizar uma escrita individual, utilizando os saberes produzidos durante a oficina. O objetivo é identificar o conhecimento sobre o tema abordado e, através dessa atividade, que os/as adolescentes possam refletir sobre suas conclusões.
------------------------	--

APÊNDICE C - ROTEIRO DA OFICINA DIA 24/10/2023

ROTEIRO DA OFICINA

Fluxo da atividade		
Data: 24/10/2023	Tipo de oficina: Oficina didática	Tempo total da oficina: 2h
Objetos da oficina	Refletir sobre as identidades étnico-raciais.	
Tema	Refletir sobre como as identidades étnico-raciais aparecem na vida e no nosso cotidiano	
Introdução da oficina	Em um primeiro momento será realizada uma exposição do tema e, através de perguntas norteadoras e facilitadoras, será feita uma discussão consensual sobre o assunto. Em um segundo momento será sugerida uma atividade avaliadora sobre os saberes produzidos.	
Apresentação	O objetivo da oficina é analisar como as identidades étnico-raciais do projeto ajudam a construir as identidades dos/as adolescentes do Projeto Sankofa em Campo Verde/Pedras de Fogo. Os recursos utilizados serão folha de papel ofício, cartolina, figuras recortadas, lápis, lápis de colorir, borracha e caneta esferográfica cor preta.	
Pergunta norteadora	Como entendem as expressões de identidade e como elas aparecem?	
Valores compartilhados	Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde, identidade, identidade negra, educação antirracista, negritude, consciência racial.	
Perguntas facilitadoras	Quais são os objetos de identidade que expressam a identidade negra na sua família/comunidade?	
Construção do consenso	Será criado primeiro um ambiente de respeito, de modo que exista uma abertura que respeite a diversidade de opiniões e aceite	

	pontos de vista diferentes.
Atividade de avaliação	Cada adolescente deve realizar uma escrita individual, utilizando os saberes produzidos durante a oficina. O objetivo é refletir sobre o conhecimento do tema abordado e, através dessa atividade, que os/as adolescentes possam identificar sobre suas conclusões.

APÊNDICE D - ROTEIRO DA OFICINA DIA 14/11/2023

ROTEIRO DA OFICINA

Fluxo da atividade		
Data: 14/11/2023	Tipo de oficina: Oficina didática	Tempo total da oficina: 2h
Objetos da oficina	Refletir sobre as identidades étnico-raciais.	
Tema	Refletir sobre como as identidades étnico-raciais aparecem na vida e no nosso cotidiano	
Introdução da oficina	Em um primeiro momento será realizada uma exposição do tema e, através de perguntas norteadoras e facilitadoras, será feita uma roda de conversa sobre o assunto. Em um segundo momento será sugerida uma atividade avaliadora onde todos introduzirão palavras geradoras relacionadas aos saberes produzidos.	
Apresentação	O objetivo desta oficina é analisar como as identidades étnico-raciais do projeto ajudam a construir as identidades dos/as adolescentes do Projeto Sankofa em Campo Verde/Pedras de Fogo. Os recursos utilizados serão Datashow, cartolina e lápis.	
Pergunta norteadora	Como é expressada a identidade de uma pessoa negra?	
Valores compartilhados	Projeto Sankofa: Construindo um Futuro em Campo Verde, identidade, identidade negra, educação antirracista, negritude, consciência racial.	
Perguntas facilitadoras	O que pode vir à mente quando falamos sobre identidade negra?	
Construção do	Será criado estimulado uma dinâmica de grupo, onde todos e todas poderão compartilhar suas ideias de forma estruturada e por meio	

consenso	de uma roda de conversa.
Atividade de avaliação	Cada adolescente deve realizar uma escrita individual, utilizando os saberes produzidos durante a oficina. O objetivo é refletir sobre o conhecimento do tema abordado e, através dessa atividade, que os/as adolescentes possam identificar sobre suas conclusões.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “UMA ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO AFROCENTRADA DA CASA DE CULTURA ILÊ ASÊ DE OSOGUIÃ” e está sendo desenvolvida por Pedro Tiago de Souza Costa, aluno regularmente matriculado no Curso de Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba (PPGDH/UFPB, sob orientação da Profa. Dra^o. Suelídia Maria Calaça.

Os objetivos desta pesquisa são: Analisar as práticas de Educação Afrocentrada e Educação em Direitos Humanos para educandos da Casa de Cultura Ilê Asê D’Osoguiã - CCIAO através dos sujeitos atendidos pela casa, e como objetivos específicos: Identificar os processos formativos educativos propostos pela CCIAO ao longo de suas atividades com crianças e adolescentes da comunidade do Boa Esperança, João Pessoa - PB; Refletir sobre as identidades étnico-raciais de crianças e adolescentes participantes da CCIAO; Compreender as cosmovisões da educação afrocentrada de terreiro na experiência da CCIAO frente aos saberes escolares tradicionais na busca por uma educação em direitos humanos.

Justifica-se o presente estudo por sua relevância enquanto conhecimento dentro do campo científico da Educação em Direitos Humanos e da Educação Afrocentrada, pois tem como objeto analisar as práticas educativas de um projeto social de perspectiva afrocentrada e de educação em direitos humanos voltadas a adolescentes de uma comunidade de agrovila, através do olhar dos sujeitos envolvidos. Ou seja, buscar-se-á um reconhecimento das experiências deste projeto de forma crítica, a partir das leituras e na imersão nas experiências dos sujeitos envolvidos, possibilitando a construção de valores positivos da identidade para o desenvolvimento humano, e em contexto de ser uma comunidade de agrovila. Assim, as discussões estarão inseridas dentro do que preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o artigo 27 da Lei de Diretrizes e Bases (1996), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2002) e a Lei nº 10.639 (2003).

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Primeiramente os participantes serão informados previamente sobre os objetivos da pesquisa, a garantia do sigilo das informações fornecidas, o compromisso de assegurar o anonimato, bem como o direito de suspender a participação na pesquisa a qualquer momento. Também serão avisados que suas atividades serão observadas a fim de proporcionar os registros das falas para posterior transcrição. O início das entrevistas dar-se-á após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na realização da coleta de dados, como acima descrito, serão observadas as atividades do projeto, como os sujeitos se comportam, como é a recepção com os educadores, como interagem dentro e fora da sala de aula, quais questionamentos levantam diante das aulas e como interagem nas horas de intervalo. Também usando a observação participante buscaremos contribuir com as atividades do projeto, de maneira secundária, no objetivo de nos familiarizar com o campo e assim sermos reconhecidos paulatinamente como parte deste pelos membros da comunidade. Desse modo que o registro das visitas garantirá com que as informações não passem despercebidas, realizando as notas de campo no diário. Além do mais, de acordo com a proposta metodológica, as conversas informais também serão úteis para a contextualização das interpretações aferidas.

Por fim, para compreender as cosmovisões da educação afrocentrada de terreiro na experiência da CCIAO frente aos saberes escolares tradicionais na busca por uma educação em direitos humanos, utilizarei de outra metodologia que dê me suporte. Para isto, a organização sistemática das experiências dos sujeitos acontecerá pelo método da Sistematização de Experiências discutidas por HOLLIDAY (2006) para a experiência social. Ao meu ver, a sistematização na educação possibilita indicar como os resultados das práticas educativas afetam o ambiente escolar, trazendo um produto elaborado consistente aos objetivos que busco traçar.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta possíveis riscos, são eles: ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situações de constrangimentos decorrente da abordagem. Em caso de

algum problema desta natureza detectada no momento de assinatura do TCLE, quando os participantes tomam conhecimento dos objetivos do estudo, estes serão dispensados de participar da pesquisa, como também serão tomadas as devidas providências, sob a responsabilidade da equipe da Casa de Cultura Ilê Asê D'Osoquiã-PB e do pesquisador. Caso aceite participar das etapas da pesquisa e, no decorrer da coleta de dados, sinta-se desconfortável ou constrangido(a), poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador(a) responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu,(colocar o nome completo do(a) adolescente)....., fui informado(a) dos objetivos, justificativa, risco e benefício do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável. Como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim, assim como a última assinada por ambos.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 20__ .

Assinatura do(a) adolescente

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Pedro Tiago de Souza Costa

Endereço da Pesquisadora Responsável: Rua Valdevino Gregório de Andrade, nº 800, Prédio Lyon, Bloco B, AP 308, Valentina – João Pessoa-PB - CEP: 58.063-480 - Celular: (83) 9 9613-2772 - E-mail: pedrotiagodesouzacosta@gmail.com.

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

Observação: quando o Termo de Assentimento tiver mais de duas folhas, a(s) primeira(s) deve(m) ser rubricada(s), e a última assinada.

OBSERVAÇÃO: No caso do pesquisado ser analfabeto, deverá ser colocado o quadrículo para colocação da impressão datiloscópica, assim como deverá ser inserido o espaço para colocação da assinatura de uma testemunha.

Pedro Tiago de Souza Costa

Pesquisador responsável

Testemunha

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

(A ser utilizado pelos pais/responsáveis pelos alunos menores de idade)

(Elaborado de acordo com as Resoluções N° 466/12 e 510/2016 do CNS)

O(A) seu(ua) filho(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **“UMA ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO AFROCENTRADA DA CASA DE CULTURA ILÊ ASÊ DE OSOGUIÃ”**, desenvolvida por **PEDRO TIAGO DE SOUZA COSTA**, aluno regularmente matriculado no Curso de Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba (PPGDH/UFPB), sob a orientação da Profa. Dra^o. Suelídia Maria Calaça.

O presente estudo tem como objetivo geral: Analisar as práticas de Educação Afrocentrada e Educação em Direitos Humanos para educandos da Casa de Cultura Ilê Asê D’Osoguiã - CCIAO através dos sujeitos atendidos pela casa, e como objetivos específicos: Identificar os processos formativos educativos propostos pela CCIAO ao longo de suas atividades com crianças e adolescentes da comunidade do Boa Esperança, João Pessoa - PB; Refletir sobre as identidades étnico-raciais de crianças e adolescentes participantes da CCIAO; Compreender as cosmovisões da educação afrocentrada de terreiro na experiência da CCIAO frente aos saberes escolares tradicionais na busca por uma educação em direitos humanos.

Justifica-se o presente estudo por sua relevância enquanto conhecimento dentro do campo científico da Educação em Direitos Humanos e da Educação Afrocentrada, pois tem como objeto analisar as práticas educativas de um projeto social de perspectiva afrocentrada e de educação em direitos humanos voltadas a adolescentes de uma comunidade de agrovila, através do olhar dos sujeitos envolvidos. Ou seja, buscar-se-á um reconhecimento das experiências deste projeto de forma crítica, a partir das leituras e na imersão nas experiências dos sujeitos envolvidos, possibilitando a construção de valores positivos da identidade para o desenvolvimento humano, e em contexto de ser uma comunidade de agrovila. Assim, as discussões estarão inseridas dentro do que preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o artigo 27 da Lei de Diretrizes e Bases (1996), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2002) e a Lei nº 10.639 (2003). Além disso, como diz o ditado Ioruba de Exu que “matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje”, a representação do pássaro Sankofa, que busca a sabedoria em aprender com o passado para

entender o presente e moldar o futuro, significa considerar os saberes afrocentrados em diálogo com a educação e com a EDH.

A participação do seu(ua) filho(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): caderno de campo, observação participante e de atividade de proposta avaliativa.

Com a autorização de participação nesta pesquisa seu(ua) filho(a) estará exposto a possíveis riscos são eles: ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situações de constrangimentos decorrente da abordagem. Em caso de algum problema desta natureza detectada no momento de assinatura do TCLE, quando os participantes tomam conhecimento dos objetivos do estudo, estes serão dispensados de participar da pesquisa, como também serão tomadas as devidas providências, sob a responsabilidade da equipe da Casa de Cultura Ilê Asê D'Osoguiã-PB e do pesquisador. Caso seu(ua) filho(a) aceite participar das etapas da pesquisa e, no decorrer da coleta de dados, sinta-se desconfortável ou constrangido(a), poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento. Salientamos que, em nenhum momento, ninguém saberá que ele(a) estará, está ou esteve participando desta pesquisa, ou que resolveu desistir durante o processo, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações, as quais ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora responsável.

Os resultados deste estudo estarão à sua disposição quando finalizado. O nome do(a) seu(ua) filho(a) ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções nº. 466/2012 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o nome do(a) seu(ua) filho(a) será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de seu(ua) filho(a) implique em algum tipo de despesa, a mesma será ressarcida pelo pesquisadora responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que

considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu(inha) filho(a) possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem dos mesmos nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma via deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 202____.

Pesquisadora Responsável

Responsável pelo(a) Participante da Pesquisa

Testemunha

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Pedro Tiago de Souza Costa

Endereço da Pesquisadora Responsável: Rua Valdevino Gregório de Andrade, nº 800, Prédio Lyon, Bloco B, AP 308, Valentina – João Pessoa-PB - CEP: 58.063-480 - Celular: (83) 9 9613-2772-email: pedrotiagodesouzacosta@gmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

ENDEREÇO DO CEP DO CCM – CENTRO DE CIÊNCIAS MÉDICAS

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências Médicas (CCM) da Universidade Federal da Paraíba: Endereço: Centro de Ciências Médicas- CCM - 3º andar. Sala 14, Campus I - Cidade Universitária – Bairro Castelo Branco CEP: 58059-900 - João Pessoa/PB Telefone: (083) 3216-7619 e-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA



CASA
DE CULTURA
ILÊ ASÊ
D'OSOQUIÃ



Projeto Sankofa
Olhar para o Passado
para construir o Futuro.

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: “Uma análise sobre a educação afrocentrada da Casa de Cultura Ilê Asê de Osoquiã-CCIAO”, a ser desenvolvida pelo aluno **PEDRO TIAGO DE SOUZA COSTA**, do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS** do **CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof^a. **Dra Suelídia Maria Calaça**.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos das Resoluções 466/12, 510/16 e da Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da **CERTIDÃO DE APROVAÇÃO (PARECER CONSUBSTANCIADO) DO PRESENTE PROJETO (PROTOCOLO DE PESQUISA), PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA QUE ANALISOU E APROVOU O MESMO**. Tudo como preconiza as Resoluções 466/12, Resolução 510/16 e a Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

João Pessoa-PB, 17 de maio de 2023.

Renato Cesar Ribeiro Bonfim
Presidente da Casa de Cultura
CPF nº 495.773.107-10

CASA
DE CULTURA
ILÊ ASÊ
D'OSOQUIÃ

AV NATAL S/N
QUADRA 44 LOTE 336
PLANALTO BOA ESPERANÇA
58065-042 JOÃO PESSOA/PB

10.773.447/0001-57 | casadeculturaaxe@hotmail.com | 83 3241 9937 | 83 98834 9671 | 83 98745 1375

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Uma análise sobre educação afrocentrada da Casa de Cultura Ilê Asê de Osoguiã

Pesquisador: PEDRO TIAGO DE SOUZA COSTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74102823.9.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.330.011

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba.

Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa que adota como perspectiva metodológica a interdisciplinaridade com a pedagogia, a história, a sociologia e principalmente com a antropologia. Nesse sentido, a observação aqui discutida representa a sensibilidade do olhar sobre os sujeitos da pesquisa enquanto colaboradores, que percebendo os detalhes e indo além com a percepção das linguagens utilizadas para compreender as identidades e como estas são carregadas de significados. Representa a relação entre os usos e táticas para “um campo de expansão para as operações racionais que permitem gerir o trabalho mediante a divisão (uma análise), mapeando-o (uma síntese) e massificando-o (generalização)”.

As observações dos fenômenos sociais ocorreram no local em que os colaboradores do estudo estiverem. A abordagem utilizará da etnometodologia, analisando as práticas através da visita de campo, buscando reconstruir os sentidos destas pela interpretação dos etnométodos praticados pelos colaboradores dentro de seu cotidiano, ou seja, a forma como decidem tomar suas decisões influi em como percebem no seu dia a dia a sua realidade. Entendendo assim que estas informações são fundamentais para entender o sentido total da prática social. Sendo assim, a

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.330.011

aplicação da pesquisa estará preocupada com as subjetividades dos colaboradores participantes, e sobretudo como atribuem sentidos a suas

vivências que os mesmos têm com o “Projeto Sankofa – construindo o futuro em Campo Verde”, dentro do contexto das experiências.

Para descrever sobre a CCIAO, antes, é importante relatar a atuação desta entidade que desempenha ações práticas e democráticas voltadas para a educação dos povos e comunidades tradicionais. É neste quesito que desperta a atenção desta pesquisa, em olhar para os resultados que estas ações promovem, principalmente em se tratando do desenvolvimento integral para crianças, adolescentes, jovens e adultos afrodescendentes, como

também na defesa dos direitos previstos no Estatuto de Igualdade Racial, no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, nas diretrizes do CONANDA, e na promoção de inclusão digital e implementação da Lei 10.639/03.

Além do mais, a CCIAO é uma Organização da Sociedade Civil – OSC, sem fins lucrativos, que fez parte nos anos de 2016 e 2018 do colegiado do Conselho Municipal Direitos da Criança e Adolescente - CMDCA/JP e da gestão do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente – CONANDA. Atualmente tem participado da Rede de Proteção ECA, possuindo também títulos de utilidade pública Municipal e Estadual, e sendo reconhecida enquanto Ponto de Cultura através do Projeto Quilombo Cultural Yemanjá Sogbà, desenvolvido nos anos de 2015 a 2020, além de participar de fóruns, redes e conselhos de direitos em defesa dos direitos humanos.

Os participantes da pesquisa serão cerca de 30 adolescentes, estudantes da Escola Municipal João Alexandre da Silva, moradores da comunidade de agrovila do sítio de Campo Verde, da cidade de Pedras de Fogo-PB. Serão selecionados os estudantes do ensino fundamental atendidos pelo Projeto Sankofa, em desenvolvimento pela CCIAO. Justificamos o critério de inclusão por fator de idade e por ser nesta etapa que se dá principal atenção sobre a os conceitos de identidade e cidadania, como está prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 1996).

Para dar conta das estratégias acima apontadas, e com o intuito de obter informações sobre os etnométodos dos sujeitos da pesquisa em seu cotidiano, as observações se darão sobre a compreensão do espaço, as conversas feitas, o tempo em que as atividades são conduzidas, as relações estabelecidas entre educandos e educadores e vice-versa, e as formas como os adolescentes tomam decisões diante do mundo.

Assim, o cotidiano aqui entendido são essas tipificações, as construções simbólicas nas suas relações e qual a posição em que se situam, e nesse sentido que as práticas sociais contribuem para as observações de campo.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.330.011

Hipótese:

Não se aplica.

O foco do estudo é identificar os processos formativos educativos propostos pela CCIAO ao longo de suas atividades com adolescentes da comunidade do Boa Esperança, João Pessoa – PB e, por outro, refletir sobre as identidades étnico-raciais de crianças e adolescentes participantes da CCIAO. Nesse sentido, o problema que nossa pesquisa propõe responder é a seguinte questão: o que as práticas educativas da CCIAO tem a contribuir para a formação de adolescentes e como estes adolescentes se relacionam frente as aprendizagens promovidas?

Critério de Inclusão:

Crianças e adolescentes atendidos pela Casa de Cultura Ilê Asê de Osoguiã, instituição escolhida como cenário da pesquisa.

Critério de Exclusão:

Crianças e adolescentes atendidos pela Casa de Cultura Ilê Asê de Osoguiã que se recusarem a assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e/ou cujos pais/responsáveis se recusarem a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE).

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as práticas de educação afrocentrada para educandos da Casa de Cultura Ilê Asê D'Osoguiã - CCIAO através dos sujeitos atendidos pela casa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos proporcionados aos participantes do estudo são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, para que isso não venha ocorrer será escolhido um local privado, sem a presença de pessoas alheias ao estudo.

Benefícios:

Esta pesquisa trará como benefícios diretos e imediatos a compreensão da educação escolar afrocentrada numa comunidade periférica da Paraíba, de como se articula uma educação afrocentrada diferenciada, das necessidades de práticas coletivas de combate ao racismo e à discriminação da comunidade, e oferecer uma formação pedagógica para discussão das questões ligadas ao ensino e relações étnico-raciais numa Organização da Sociedade Civil. Ao participar contribuirá o melhoramento da qualidade do material didático, de práticas pedagógicas diferenciadas, e para fornecer os responsáveis pela educação afrocentrada na paraíba o cenário de

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.330.011

como estar a educação escolar etno-racial e das demandas dessa modalidade de ensino nessa região. Mediante os resultados alcançados com a pesquisa haverá o favorecimento para uma educação que considera a diversidade e singularidades dos sujeitos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De comum acordo com os objetivos, referencial teórico, metodologia e referências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta a documentação de praxe.

Recomendações:

Divulgar resultados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2105674.pdf	08/09/2023 13:43:49		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_PROJETO_DETALHADO.pdf	08/09/2023 13:41:10	PEDRO TIAGO DE SOUZA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	8_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PAIS_RESPONSAVEIS.pdf	08/09/2023 13:30:20	PEDRO TIAGO DE SOUZA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	08/09/2023 13:30:11	PEDRO TIAGO DE SOUZA COSTA	Aceito
Orçamento	6_PREVISAO_ORCAMENTARIA.pdf	08/09/2023 13:29:51	PEDRO TIAGO DE SOUZA COSTA	Aceito

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

UF: PB **Município:** JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.330.011

Cronograma	5_CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.pdf	08/09/2023 13:29:32	PEDRO TIAGO DE SOUZA COSTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	08/09/2023 13:29:22	PEDRO TIAGO DE SOUZA COSTA	Aceito
Outros	2_CERTIDAO_DE_APROVACAO_DO_PROJETO.pdf	08/09/2023 13:29:11	PEDRO TIAGO DE SOUZA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	08/09/2023 13:28:56	PEDRO TIAGO DE SOUZA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 28 de Setembro de 2023

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br