



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

AISHA TUANNY SANT'ANNA JURESWSKI

**AFROFUTURISMO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM
LÍNGUA INGLESA: ANCESTRALIDADE NA CONCEPÇÃO DE FUTUROS**

VITÓRIA

2024



*Programa de Pós-Graduação
Profissional em Educação - Ufes*

AISHA TUANNY SANT'ANNA JUREWSKI

**AFROFUTURISMO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM
LÍNGUA INGLESA: ANCESTRALIDADE NA CONCEPÇÃO DE FUTUROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial à obtenção do título de mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina de Araujo.

VITÓRIA

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da centésima nonagésima defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **AISHA TUANNY SANT'ANNA JURESWSKI**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **14h30min** do dia **dez de dezembro de dois mil e vinte e quatro**. A presidenta da Banca, Débora Cristina de Araujo, apresentou as demais integrantes da comissão examinadora, constituída pelas Doutoradas Marileide Gonçalves França e Adilbênia Freire Machado. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“AFROFUTURISMO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM LÍNGUA INGLESA: ANCESTRALIDADE NA CONCEPÇÃO DE FUTUROS”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidenta retomou a palavra e a cedeu às integrantes da Comissão Examinadora, uma a uma, para procederem à arguição. A presidenta convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidenta informou aos/às presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidenta, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelas integrantes da banca examinadora.

Documento assinado digitalmente
gov.br DEBORA CRISTINA DE ARAUJO
Data: 12/12/2024 17:47:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Vitória, 10 de dezembro de 2024.

Profa. Dra. Débora Cristina de Araujo

Orientadora **gov.br** MARILEIDE GONCALVES FRANCA
Documento assinado digitalmente
Data: 13/12/2024 10:14:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marileide Gonçalves França

Membro Interno (PPGEEDUC/Ufes)

Documento assinado digitalmente
gov.br ADILBENIA FREIRE MACHADO
Data: 12/12/2024 18:19:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adilbênia Freire Machado

Membro Externo (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

J91a Jureswski, Aisha Tuanny Sant'Anna, 1994-
Afrofuturismo e educação das relações étnico-raciais em língua
inglesa : ancestralidade na concepção de futuros / Aisha Tuanny
Sant'Anna Jureswski. - 2024.
178 p. : il.

Orientadora: Débora Cristina de Araujo.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Afrofuturismo. 2. Educação das relações étnico-raciais. 3.
Ensino de Língua Inglesa. I. Araujo, Débora Cristina de. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

À minha avó materna, Marlene (*In Memoriam*), a primeira professora da família e a resposta para a pergunta “quem te deu um nome assim, tão diferente?”

À minha avó paterna, Enilda, a dona Zinha, a matriarca que acolhe, abraça e me inspira.

Aos meus pais, Patrícia e Walteir, que encheram minha vida de samba, alegria e de certeza que a educação mudaria a minha vida.

Ao André, que me incentivou com sua fé em mim, com seu cuidado, carinho e muitos cafezinhos.

AGRADECIMENTOS

“E aos trancos e barrancos lá vou eu e sou feliz e agradeço por tudo que Deus me deu!”, já cantava o grande Zeca Pagodinho. Os dois anos de mestrado foram repletos de experiências, conhecimentos e pessoas que me apoiaram, seguraram a minha mão, além de me incentivarem nessa estrada repleta de curvas, subidas e descidas. Então, não faltam nomes para expressar minha gratidão, mas, de mansinho, lá vou eu...

Eu agradeço aos meus ancestrais pela oportunidade de estar aqui, pela vitória conquistada através de luta, suor e imaginação dos que vieram antes de mim. Pela possibilidade de reivindicar espaços e reelaborar um futuro.

Agradeço aos meus pais por terem me dado a base e as lições que me fizeram ser quem eu sou, por me fazerem acreditar que eu poderia ser quem eu quisesse, por preencherem a casa de música e livros, que, mesmo nas dificuldades, me ensinaram que “se eu não tenho tudo que preciso, com o que tenho vivo”, o importante é não deixar de tentar.

Ao meu marido, que começou essa jornada como noivo e segurou minha mão pacientemente nesta caminhada, me escutando cuidadosamente, lendo meus livros e quadrinhos e se familiarizando com temáticas que nunca fizeram parte da sua vivência.

Aos meus irmãos, Aiury e Walteir, somos uns pelos outros desde sempre e para sempre.

À Tia Polly, que me ensinou a ler e a escrever. Presente em todos os momentos, fez papel de tia, mãe, madrinha e de irmã mais velha.

Muito obrigada à Profa. Dra. Débora Cristina de Araujo. Sem você eu não teria conseguido. Obrigada por ter me acolhido mais que como uma orientadora e compreendido todos os muitos percalços do caminho, me incentivando e me dando os empurrões necessários.

Agradeço às professoras Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira e Profa. Dra. Marileide Gonçalves França pelas contribuições realizadas na qualificação deste texto. Muito obrigada mais uma vez à Profa. Dra. Marileide Gonçalves França por compor a banca da versão final desta pesquisa, juntamente com a Profa. Dra. Adilbênia Freitas Machado, pela leitura atenta desta dissertação.

Ao grupo LitERÊtura, por todas as colaborações, conversas, dicas e orientações coletivas que mudaram os rumos desta dissertação.

À Turma VI “Maria Inês”, do PPGPE, por todo aprendizado. Vocês são realmente diferenciados/as! Amigos e amigas que encontrei nesse programa, com quem dividi anseios e conquistas.

Como diria Emicida, “quem tem um amigo tem tudo, se o poço devorar ele busca no fundo”, então gostaria de agradecer a Isabela e Mariana que leram, deram dicas e me incentivaram. A João Afonso e Ana Cláudia, a Geovander, Jéssica, Jordana, Val e Carla pelo apoio presencial diário e pela confiança que depositaram em mim. A Bianca, Clara, Jéssica Loiola, Grazi, Jennifer, Juliana, Laryssa, Letícia, Samantha, Thayza e Ruth, pelo apoio a distância.

A Tamyres Batista Costa, socióloga e futura mestra, minha parceira de experiências afrofuturísticas na escola. Que venham mais parcerias e que a gente nunca perca de vista nossa vontade de transformar a escola em um lugar cada vez melhor!

A Thiago Zardini, pelo apoio, por registros e por toda orientação aos/as estudantes nas aulas de Estudo Orientado, e pelo companheirismo e os cafezinhos nesse casamento de trabalho.

A Ívina, como amiga e diretora da instituição de ensino onde realizei a pesquisa, obrigada pelo interesse pela temática e pelo suporte.

Aos/as meus/minhas estudantes, que além de serem a inspiração para esta pesquisa, me transformam todos os dias e são a motivação do meu trabalho.

Estendo meu agradecimento a todos/as aqueles/as amigos/as e colegas que estiveram comigo, que me ofereceram apoio e incentivo.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, por acreditar no conhecimento desenvolvido nas escolas, nas experiências das dezenas de professores e professoras. Somos resistência!

*[...] Queria eu guardar tudo que amo
No castelo da minha imaginação
Mas eu vejo a vida passar num instante
Será tempo o bastante que tenho pra viver?
Eu não sei, eu não posso saber
Mas enquanto houver amor, eu mudarei o curso da vida
Farei um altar pra comunhão
Nele, eu serei um com o mundo até ver
O Ubuntu da emancipação
Porque eu descobri o segredo que me faz humano
Já não está mais perdido o elo
O amor é o segredo de tudo
E eu pinto tudo em amarelo.*

*(Principia – Emicida com participação de
Fabiana Cozza, Pastor Henrique Vieira, Pastoras do Rosário, 2019)*

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado teve por objetivo investigar se é possível identificarmos contribuições do trabalho com o Afrofuturismo para uma educação antirracista nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio. Termo cunhado na década de 1990 através do questionamento sobre a escassez de contribuições de autoria e representatividade negra na ficção científica, hoje o Afrofuturismo é pensado como um movimento artístico e filosófico como a produção de autoria negra, com protagonismo de negros/as, contemplando sua experiência e sua relação com a tecnologia e a imaginação (Souza, 2019). Fundamentada em três eixos (Afrofuturismo, Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino de Língua Inglesa), esta pesquisa também se organizou em três diferentes frentes (referenciais) teóricas: para compreender o **Afrofuturismo** como movimento artístico e filosófico, bem como exemplificá-lo, entender sua extensão na cultura popular e abordagem crítica, contamos com os/as escritores/as e pesquisadores/as Alondra Nelson (2002), Kodwo Eshun (2003), Ytasha Womack (2013), entre outros/as; para considerar a **Educação das Relações Étnico-Raciais**, Nilma Lino Gomes (2011; 2012; 2017), Kabengele Munanga (2004; 2015; 2016) e bell hooks (2017); para tratar sobre o **ensino de Língua Inglesa** no Ensino Médio, discutimos como abordá-lo de maneira crítica através do Letramento Racial Crítico e da Teoria Racial Crítica com as pesquisadoras Aparecida de Jesus Ferreira (2011; 2014) e Gloria Ladson-Billings (1998). A justificativa deste estudo relaciona-se à defesa de que por meio da literatura e de outras vertentes artísticas, é possível diversificar as histórias contadas sobre a população negra africana e afrodiáspórica, bem como apresentar aos/às estudantes de todos os pertencimentos étnico-raciais a possibilidade de acessar realidades imaginadas por artistas de origens diversas. Dessa forma, proponho o estudo do Afrofuturismo e suas potencialidades na sala de aula no processo de valorização da cultura e história africana, como vertente que une a ficção especulativa com a experiência negra, sua ancestralidade e protagonismo. De abordagem qualitativa, a metodologia adotada foi a pesquisa participante, aliada a relatos de experiência e a sequência didática interdisciplinar com temática afrofuturista, que foi realizada no último trimestre de 2023 em uma turma de Língua Inglesa do Ensino Médio na rede pública estadual na cidade de Vitória - ES. Além disso, a pesquisa de campo contou com a construção de um material didático elaborado para registros escritos e atividades dos/as estudantes. Os resultados apontaram as potencialidades da Teoria Racial Crítica e o Letramento Racial Crítico, nas aulas de Língua Inglesa, ao oportunizar discussões sobre como enfrentar o ensino cultural hegemônico pré-condicionado à língua, desta vez com o Afrofuturismo como aliado nessa batalha. Por meio de suas produções, bem como de suas interações com o material e a sequência didática, além de compreenderem o tema, os/as estudantes foram levados/as a se apropriarem de tecnologias de inteligência artificial, a serem criativos e a conjecturar amanhã em que suas experiências fossem consideradas. Os discentes também fortaleceram suas identidades, através de representações positivas da população negra, bem como do questionamento ao apagamento histórico das contribuições africanas e afrodiáspórica no Brasil e no Mundo.

Palavras-chave: Afrofuturismo; Educação das Relações Étnico-Raciais; Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

The aim of this master's research was to investigate whether it is possible to identify contributions from working with Afrofuturism to anti-racist education in high school English classes. A term coined in the 1990s as a result of the questioning of the scarcity of contributions from black authorship and representativeness in science fiction, Afrofuturism is now thought of as an artistic and philosophical movement as the production of black authorship, with black protagonists, contemplating their experience and their relationship with technology and imagination (Souza, 2019). Based on three axes (Afrofuturism, Education for Ethnic-Racial Relations and English language teaching), the research was also organized on three different theoretical fronts (references): to understand **Afrofuturism** as an artistic and philosophical movement, as well as exemplify it, understand its extension in popular culture and critical approach, we relied on writers and researchers Alondra Nelson (2002), Kodwo Eshun (2003), Ytasha Womack (2013), among others; considering the **Education of Ethnic-Racial Relations**, Nilma Lino Gomes (2011; 2012; 2017), Kabengele Munanga (2004; 2015; 2016) and bell hooks (2017); on **English language teaching** in secondary schools, we discussed how to approach it critically through Critical Racial Literacy and Critical Racial Theory with researchers Aparecida de Jesus Ferreira (2011; 2014) and Gloria Ladson-Billings (1998). The justification for this study is related to the defense that through literature and other artistic aspects, it is possible to diversify the stories told about the black African and Afro-diasporic population, as well as to present students of all ethnic-racial backgrounds with the possibility of accessing realities imagined by artists from diverse backgrounds. In this way, I propose the study of Afrofuturism and its potential in the classroom in the process of valuing African culture and history, as a strand that unites speculative fiction with the black experience, its ancestry and protagonism. With a qualitative approach, the methodology adopted was participant research, combined with experience reports and an interdisciplinary didactic sequence with an Afrofuturist theme, which was carried out in the last quarter of 2023 in a high school English class in the state public school system in the city of Vitória-ES. In addition, the field research included the construction of didactic material designed for written records and student activities. The results pointed to the potential of Critical Racial Theory and Critical Racial Literacy in English classes, by providing opportunities for discussions on how to confront hegemonic cultural teaching that is preconditioned to language, this time with Afrofuturism as an ally in this battle. Through the students' productions, as well as their interactions with the material and didactic sequence, in addition to understanding the theme, the students were led to appropriate artificial intelligence technologies, to be creative and to conjure up tomorrows in which their experiences were taken into account. They also strengthened their identities through positive representations of the black population, as well as questioning the historical erasure attributed to African and Afro-diasporic contributions to Brazil and the world.

Keywords: Afrofuturism; Education of Ethnic-Racial Relations; English Language teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de produções acadêmicas sobre Afrofuturismo.....	33
Quadro 2 - Levantamento de produções acadêmicas sobre Afrofuturismo e ERER.....	40
Quadro 3 - Levantamento de produções acadêmicas sobre Ensino de Língua Inglesa e ERER	43

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Melanie B como Blazin' Bad Zula, no set do videoclipe "Say You'll Be There", 1996	20
Figura 2 - Sun Ra, em um poster do filme <i>Space is the Place</i> , de 1974	61
Figura 3 - Janelle Monáe como Cindi Mayweather na capa de <i>Metropolis</i> (2008)	63
Figura 4 - Representações do Adinkra Sankofa	70
Figura 5 - Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio Capixaba	76
Figura 6 - Arquitetura do Novo Ensino Médio do Espírito Santo.....	77
Figura 7 - Capa do Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	95
Figura 8 - Capa da Primeira versão do Caderno Didático "Uma Jornada Intergaláctica Afrofuturista" e mensagem aos estudantes.....	120
Figura 9 – Ficha de Apresentação	123
Figura 10 - Seção <i>Taking Off</i> do Caderno Didático	127
Figura 11 - Seção <i>Writing</i> do Caderno Didático	130
Figura 12 - Estudantes utilizando a plataforma online para produção dos <i>fact cards</i>	131
Figura 13 - <i>Fact Cards</i> produzidos por estudantes do grupo vencedor do quiz.....	132
Figura 14 - Estudantes na sala de multimídia assistindo ao episódio <i>Static in Africa</i>	133
Figura 15 - Estudante respondendo às questões antes da discussão.....	134
Figura 16 - Estudantes folheando os livros da escritora Chimamanda Adichie.....	138
Figura 17 - Estudantes assistindo ao <i>Ted Talk</i>	139
Figura 18 - Seção <i>Flying High</i> do Caderno Didático	140
Figura 19 - Mesa com exemplos literários afrofuturistas	143
Figura 20 – Imagens da animação afrofuturista <i>Kizazi Moto (2023)</i>	145
Figura 21 - Instruções para o projeto de culminância	146
Figura 22 – Arte digital do Grupo 1	147
Figura 23 – Ilustração do conto <i>Ubuntu</i> do grupo 3 (baseado nas autoras do conto).	148
Figura 24 – Colagens do grupo 4.....	148
Figura 25 – Capa do e-book "Exploradores do Tempo e Espaço"	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABdC – Associação Brasileira de Currículo
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAFRO – Comissão Permanente de Estudos Afro-Brasileiros do Espírito Santo
- CEFOPE – Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EEEM – Escola Estadual de Ensino Médio
- EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EO – Estudo Orientado
- ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais
- FGB – Formação Geral Básica
- GEACIQ – Gerência de Educação Antirracista, do Campo, Indígena e Quilombola
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IF – Itinerário Formativo
- ILE – Inglês como Língua Estrangeira
- ILF – Inglês como Língua Franca
- LA – Linguística Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LE – Língua Estrangeira
- LI – Língua Inglesa
- LRC – Letramento Racial Crítico
- MEC – Ministério da Educação
- MPE – Mestrado Profissional em Educação
- NEM – Novo Ensino Médio
- OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE/ES – Plano Estadual de Educação do Espírito Santo

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPGPE – Programa de Pós-graduação Profissional em Educação

ProERER – Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais

PV – Projeto de Vida

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDU/ES – Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo

TRC – Teoria Racial Crítica

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. TESSITURAS DE CONHECIMENTOS	32
2.1 Afrofuturismo	32
2.2 Afrofuturismo e EREER	39
2.3 Língua Inglesa (LI) e EREER.....	42
3. CONSTRUINDO AFROFUTUROS: ALCANÇANDO A LIBERAÇÃO ATRAVÉS DA IMAGINAÇÃO.....	50
3.1 Afrofuturismo: sobre recriar o passado, transformar o presente e projetar o futuro sob uma ótica preta	53
3.1.1 Diante de tantas conceituações, o que é Afrofuturismo?.....	67
3.2 Ancestralidade e Afrofuturismo: partir, voltar e repartir.	69
4. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES COM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	72
4.1 A BNCC e o Novo Ensino Médio no Espírito Santo: de quem é o Projeto de Vida?	73
4.2 A BNCC e a Lei Nº 10.639/2003	80
4.2.1 A implementação da Lei Nº 10.639/2003 e o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo (2015/2025)	91
4.3 A Língua Inglesa e o Letramento Racial Crítico	98
5. UMA GALÁXIA DE POSSIBILIDADES! – RELATO DE EXPERIÊNCIA	110
5.1 “O meu lugar é cercado de luta e suor, esperança num mundo melhor...” – O campo de pesquisa	114
5.2 “Ser mano igual Gil e Caetano, nesse mundo louco é pra poucos...” – A concepção do projeto, a participação da professora e da disciplina de Sociologia	116
5.3 “Tapestry From an Asteroid” – Sobre a sequência didática e o Caderno Didático	118
5.4 “Somos herança da memória, temos a cor da noite” – Os/as participantes da pesquisa.	121
5.5 “You need a hero, look at the mirror, there go your hero” – Heróis, Heroínas e o poder da representatividade positiva.....	125

5.6	“Sangue de escravo não, pulei! Vou um pouco mais longe, sangue de rei” – África, berço da humanidade!.....	136
5.7	“Minha pele, Luanda. Antessala, Aruanda. Tipo T'Challa, Wakanda. Veneno black mamba” – Experienciando o Afrofuturismo!	142
6.	EU VOU CONSTRUIR UM MUNDO DE SONHOS ABSTRATOS E VOU ESPERAR POR VOCÊ... - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
7.	REFERÊNCIAS.....	155
8.	APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	164
9.	APÊNDICE B – CONTOS E POEMAS ESCRITOS PELOS/AS ESTUDANTES	167
10.	APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL	178

1. INTRODUÇÃO

I got, I got, I got, I got
Loyalty, got royalty inside my DNA
[...] I got power, poison, pain, and joy inside my DNA
I got hustle, though, ambition, flow inside my DNA¹.

DNA – Kendrick Lamar.

“Comecei a escrever sobre poder porque era algo que eu tinha muito pouco” é a frase de Octavia E. Butler que abre a obra afrofuturista *Kindred – Laços de Sangue* (2017[1979]) e a Introdução desta dissertação. Octavia retomou o poder através de sua escrita, se destacando como uma das maiores autoras de ficção especulativa² do mundo e abrindo portas para outras escritoras negras desde a década de 1970 em um gênero predominantemente dominado por homens brancos.

Essa frase me fez pensar em como escrever é retomar o poder: é refletir sobre você e suas práticas, é dar voz a si mesma. Além disso, tomando o exemplo do que Octavia E. Butler fez através de suas obras: escrever também passa a ser se permitir questionar, além de especular não apenas um futuro, mas uma realidade diferente para nos apropriarmos da nossa própria história. Empoderada pelas palavras de Grada Kilomba (2019), acredito que através da escrita desta dissertação tenho a oportunidade de tornar-me *sujeito* porque “[...] enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e autoridade na minha própria história” (Kilomba, 2019, p. 28).

Tudo isso aparece no meu desejo de fazer uma pós-graduação que fosse significativa para mim, por meio de uma pesquisa que se relacionasse com a minha prática como professora de Língua Inglesa no Ensino Médio. E nesse desejo, encontrei-me com o Mestrado Profissional em Educação (MPE), que se mostrou um espaço político e diverso em ideias para a minha evolução como profissional da educação básica, uma vez que fomenta discussões que não desconsideram a nossa prática e experiências e, ao contrário, reconhece o quanto isso está presente nas nossas pesquisas, pois parte do princípio da aplicabilidade que:

[...] tem como foco as dinâmicas relacionais ao trabalho nas organizações educacionais, vistas por diferentes aspectos, as quais representam espaços para

¹ “Eu tenho, eu tenho, eu tenho, eu tenho lealdade, tenho realza dentro do meu DNA, [...] tenho poder, veneno, dor e alegria dentro do meu DNA; eu também tenho luta, ambição e *flow* dentro do meu DNA”.

² Ficção especulativa é um termo que engloba todos os gêneros e subgêneros da ficção científica, fantasia e horror sobrenatural.

estudo em busca de compreensões e soluções, pois os MPE pressupõem investigações “engajadas”, com atuações nos processos educativos, formativos, criativos e, que provoquem impactos nas dinâmicas pedagógicas, nos procedimentos de gestão, no redimensionamento dos recursos financeiros, na efetivação de projetos, processos, produtos, cursos, oficinas entre outras atividades junto aos alunos, professores e comunidade (Hetkowski, 2016, p. 19).

Com vistas a atender a minha comunidade escolar, cuja maioria dos alunos e alunas é negra, além de meus anseios como educadora negra, o MPE possibilitou a realização de uma pesquisa engajada e que pode oferecer efetivas contribuições a minha prática e a de outros/as professores/as.

Originalmente, ingressei no mestrado com um tema que consistia em analisar formas de contribuição na formação da identidade étnico-racial dos/as estudantes através da literatura juvenil, mas, em conversa com a minha orientadora, expus as minhas ideias e o meu anseio de não cair na armadilha da representatividade forçada, que é o que eu acredito que acontece em muitos filmes e livros: sobretudo na literatura juvenil, inclui-se uma personagem negra apenas para responder a uma agenda de diversidade, mas, muitas vezes, vazia de conteúdo e história. Então ela me perguntou se eu conhecia o Afrofuturismo e meus olhos brilharam, pois, sendo uma leitora de literatura fantástica e de ficção científica e que escrevia *fanfic*³ na adolescência, já tinha experienciado o Afrofuturismo através de produções como: livros da Octavia E. Butler; filme *Pantera Negra* (2018); álbuns da Janelle Monáe e até mesmo da estética visual das festas do *Bekoo das Pretas*⁴, na Grande Vitória. Ainda que eu não soubesse que todo esse conjunto carregava elementos de Afrofuturismo, seja mais ou menos explícito, eu era consumidora dessa estética cultural.

O Afrofuturismo e suas diversas manifestações, que são discutidas nesta pesquisa, foi criado na década de 1990. Em uma breve e simplória introdução (já que o Capítulo 3 é dedicado a uma profunda discussão e conceituação), o Afrofuturismo pode ser visto como uma abordagem crítica, com produções planejadas por negros/as, protagonismo negro/a e que tratem de questões raciais e sociais pertinentes a negros/as em realidades ou futuros

³ Fanfic é uma abreviação da palavra em língua inglesa *fanfiction*, que significa “ficção de fãs”. São histórias sem fins lucrativos escritas por fãs de mangás, animes, universos cinematográficos, literários, televisivos etc. que desejam dar continuidade a um enredo ou modificar o destino de personagens, entre outros. As *fanfic* se popularizaram através de fanzines nos anos 1970 pelos fãs de *Star Wars*, sendo atualmente publicadas em sites e fóruns específicos.

⁴ *Bekoo das Pretas* foi uma variedade de eventos, entre festas e festivais, idealizado por mulheres do Instituto das Pretas. Desde sua primeira edição em 2016, o objetivo era de promover mais diversidade e criatividade ao entretenimento capixaba, além da valorização da estética e musicalidade negra. Bastante reconhecido por suas características de liberdade e respeito, era considerado um espaço livre para o público preto e LGBTQIA+ da região metropolitana de Vitória.

diferentes. Tem aspectos tecnológicos ou fantásticos, mas também tem conexões estabelecidas com a ancestralidade africana e afrodiáspórica, podendo também revisar, questionar e reimaginar o passado. Não se trata de apenas inserir personagens negros/as em histórias de ficção científica e fantasia, mas sim de ouvir a voz de descendentes da diáspora e suas narrativas sobre cultura, tecnologias e o futuro (Nelson, 2002). E por isso meu interesse pelo tema: como educadora, desejo tanto que estudantes negros/os se sintam vistas/os e conectadas/os com a fantasia – seja por meio da ficção científica, do horror sobrenatural e de outras vertentes temáticas tão comuns à cultura jovem *mainstream* assim como eu me senti – quanto que brancos/as conheçam narrativas diferentes da eurocêntrica comum que privou a população negra de especular e imaginar outros futuros ou de sentir orgulho de um passado.

Assim como Ytasha Womack (2013) discute no capítulo intitulado *Evolution of a Space Cadet*, no seu livro *Afrofuturism: the world of black sci-fi and fantasy culture*, “[...] eu fui uma Afrofuturista antes do termo existir” (Womack, 2013, p. 6, tradução minha). No meu caso, fui uma Afrofuturista antes de conhecer o termo, já que nós dois nascemos praticamente juntos, no ano de 1994. De acordo com Womack (2013), parte de ser afrofuturista está no questionamento da minimização da cultura e representatividade das pessoas negras nas noções de futuro, ciência, tecnologia, história frente aos padrões ocidentais e hegemônicos da sociedade. Isso permeou também a minha infância e adolescência, já que cresci me perguntando sobre personagens que me marcaram: por que a família Cullen⁵ adotava apenas vampiros descritos lindos e com a pele branca? Por que o personagem negro mais importante da saga Harry Potter não pode nem ser considerado secundário? Por que em “Jogos Vorazes” todas as pessoas negras vivem no mesmo distrito com o instinto de revolução, porém essa revolução é feita por uma personagem branca? Por que meus/minhas professores/as da escola não me mostravam pessoas negras que tivessem inventado algo ou alguma literatura em que a personagem negra fosse a protagonista?

Eu passei parte da minha primeira infância brincando na lama, primeiro em São Mateus e depois em Linhares, cidades da região norte do Espírito Santo. Meu pai e minha mãe sempre gostaram de música e filmes, mas não tinham cinemas e nem locadoras de videocassete e CD nessas cidades. Então, ou assistíamos “Vida de inseto” (fita cassete que tínhamos em casa) sem parar ou gravávamos os filmes que passavam na TV, como *E.T.*, de

⁵ A família Cullen, ou clã dos Cullen, é um grupo de vampiros criados pela escritora estadunidense Stephenie Meyer na saga de livros *Crepúsculo*, publicados entre 2005 e 2008. A família formada pelo casal Carlisle e Esme, que adotaram ao longo das décadas Edward, Emmett, Alice, Jasper e Rosalie, é conhecida na cidade fictícia de Forks em Washington por sua beleza extraordinária, pele clara e fria, além de uma indiferença a pessoas fora de seu círculo familiar.

Steven Spielberg. Ainda bem criança, perto dos cinco anos de idade, eu vi um videoclipe na televisão que talvez tenha moldado meu futuro: *Say You'll Be There*, das Spice Girls. Não entendi nada da música pois era em inglês, mas minha mãe percebeu que eu estava apaixonada, por isso gravou um show delas que passou na televisão por cima da fita que continha a filmagem do meu aniversário daquele ano. Assim, eu balbuciava uma língua estrangeira todos os dias acreditando estar correta e me sentindo empoderada por ver uma cantora negra no meio de outras brancas em posição de destaque. Nesse clipe, Mel B tinha o codinome *Blazin' Bad Zula* e usava uma estampa animal, coturnos, colares e outras joias prateadas, além de um bumerangue metálico que se dividia em três e brilhava em uma estética parte *Mad Max*⁶ parte *girl power*, dos anos 1990.

Figura 1 - Melanie B como Blazin' Bad Zula, no set do videoclipe "Say You'll Be There", 1996



Fonte: Tumblr⁷. (2021).

O videoclipe das *Spice Girls* não é uma obra afrofuturista, porém caracteriza o momento em que eu me interessei pela Língua Inglesa, pois a reconheci como uma forma de viajar pelo mundo e me sentir representada por alguém na cultura pop. A imaginação daquela

⁶ *Mad Max* (1979-1985) é uma franquia australiana de filmes estrelada por Mel Gibson, com o gênero ficção científica, possui elementos de ação e retrata um futuro pós-apocalíptico, repleto de paisagens desérticas. Em 2015 ganhou uma nova versão estrelada por Tom Hardy e Charlize Theron: *Mad Max: Fury Road*.

⁷ Disponível em: < <https://thesecretaryofa90sgirl.tumblr.com/post/646565027661381632/mel-b-as-blazin-bad-zula-in-the-spice-girls-say> > Acesso em: 17 out. 2023

criança que assistiu tal clipe, sua vontade de aprender e suas centenas de concepções para o futuro me trouxeram aqui.

Quando eu me mudei para Vitória, capital do Espírito Santo, eu era uma criança de sete anos considerada *nerd* pelos meus e minhas colegas. A primeira evidência era a de que eu apareci na escola para o primeiro dia de aula em abril com o cabelo trançado e um moletom do filme *E.T.*, sentindo-me literalmente uma *alien* e tentando explicar para os/as colegas que me perguntavam quem era o personagem. A segunda evidência era a de que eu era adiantada um ano escolar e terminava as atividades antes de todos/as os/as colegas, levantando a mão para responder todas as perguntas, tal qual Hermione⁸, da saga Harry Potter. A terceira era a de que eu vivia falando de filmes e livros que ninguém tinha lido, escrevendo e inventando histórias sobre lugares onde nunca estive e pessoas que nunca conheci. Ser *nerd* naquela época não era um motivo de orgulho, era visto como irritante e estranho. Como destacam Gelson Vanderlei Weschenfelder e Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho (2023, p. 16):

[...] a palavra *Nerd* carrega uma conotação pejorativa, imputando ao outro, quase que de imediato, um distanciamento ao considerá-lo não somente um estranho, mas, sobretudo, um tolo por não dividir os mesmos interesses considerados comuns aos demais. Assim, o *Nerd* acabou aglutinando, em uma só palavra, todo um conjunto de terminologias que vinham descrever aquele que é motivo de chacota e sofre todos os tipos de piadas pelo seu jeito de ser e, sobretudo, por assumir ter gostos divergentes daqueles considerados normais.

Sendo assim, era difícil se assumir *nerd* se você queria se enturmar com as outras crianças. Enquanto tentava fazer amizades, foi através da leitura que estabeleci uma boa relação com a escola, mais especificamente a EMEF Orlandina D’Almeida Lucas, instituição pública da prefeitura de Vitória, situada em São Cristóvão⁹. Foi na biblioteca do Orlandina que conheci livros de todas as seções disponíveis: clássicos da literatura infantil, como Monteiro Lobato¹⁰; versões simplificadas de Shakespeare; os chamados romances “água-com-açúcar” adolescentes e os mundos fantásticos de Harry Potter e das Crônicas de Nárnia.

⁸ Hermione Granger é uma personagem da saga de sete livros de fantasia infanto-juvenil *Harry Potter* (1998-2007), conhecida pelos cabelos armados. É definida muitas vezes na saga como uma sabe-tudo, sendo muitas vezes responsável pelos êxitos do personagem título da saga.

⁹ São Cristóvão é um bairro da região administrativa de Maruípe, na cidade de Vitória. Inicialmente conhecido como Barreiros (que permanece como nome da Escola de Samba da região) pelas ruas barrentas na época de sua ocupação. O bairro faz divisa com Joana D’Arc (bairro na região de manguezal onde fui criada), Tabuazeiro e Santa Martha.

¹⁰ Embora acredito, como pesquisadora, que as produções literárias de Monteiro Lobato forjaram os hábitos de leitura de uma grande parcela da população brasileira, em contato com ele na infância, também acredito ser importante manifestar meu repúdio ao teor racista e misógino de sua obra, bem como seus ideais eugênicos.

Foi quando me apaixonei pela escrita também! Até pensei em escrever livros na minha fase mais escritora de *fanfics*. Inclusive criei uma personagem negra baseada em mim e a inseri no universo de Harry Potter numa nova geração salvando o mundo bruxo. Admito que não é um dos meus maiores talentos, mas fui estimulada pelas professoras¹¹ da escola a escrever poesias e músicas, a adaptar peças teatrais com colegas e a publicar meus escritos de adolescente em sites para, assim, dividir minhas histórias com centenas de pessoas. Dessa forma, minha trajetória escolar foi transformada pela minha relação com a criatividade e o conhecimento: era a minha porta e janela para as oportunidades; era minha maneira de “ser alguém na vida”, como minha mãe dizia, de ter uma profissão e de conhecer o mundo.

Foi através da educação que encontrei a possibilidade de viajar para fora do país pela primeira vez através do programa de Idiomas, do Governo Estadual do Espírito Santo. Com quinze anos fiz um processo seletivo e fui parte da primeira turma de apenas seis pessoas com a oportunidade de estudar gratuitamente por um semestre em um país do exterior, nesse caso, o Canadá. Essa ocasião foi divisora de águas na minha vida: além de aprender outra língua e conhecer culturas diferentes, me fez perceber que ensinar uma outra língua e culturas, proporcionando um passaporte para o mundo inteiro, era o que eu queria fazer no futuro. Além de compreender que o que alguém que vem da periferia com uma mãe diarista e um pai eletricitista como eu precisa é de oportunidade e imaginação.

Conseqüentemente, todas as memórias e vivências no espaço escolar, em adição à experiência proporcionada pelo meu intercâmbio, me fizeram decidir voltar para a escola, desta vez como professora. Atualmente, inclusive, leciono no mesmo lugar onde escrevi peças teatrais no Ensino Médio: a EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo (conhecido como “Estadual”), localizado no bairro Forte São João e que atende às comunidades do entorno, como o Morro de Forte São João e Romão, mas também estudantes de diversos bairros de Vitória e Cariacica.

O desejo de transformar e de ser alguém que incita a imaginação num espaço decisivo e carregado de experiências mistas me levou até o curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Literatura em Língua Inglesa. Esse desejo era composto da vontade de fazer o papel daquelas professoras amorosas e estimulantes que eu tive por alguns momentos da minha trajetória

¹¹ Utilizo aqui apenas do gênero feminino, pois a maior parte das influências positivas nos quesitos de amorosidade, estímulo criativo e engajamento na minha trajetória escolar veio de profissionais da educação que se identificavam no gênero feminino. Não excludo, porém, professores do gênero masculino na construção da minha trajetória escolar, mas apenas faço a escolha consciente de destacar a maioria.

escolar. Outra vontade era de também fazer diferente daqueles e daquelas que fechavam os olhos para situações de racismo e LGBTfobia que vivíamos no espaço escolar.

Uma vez de volta à escola, percebi que a minha formação inicial pouco tocou em tais temas e que minhas aulas de Literatura em Língua Inglesa abordavam, em seu currículo, apenas dois países falantes de Língua Inglesa: Estados Unidos e Inglaterra. E mais: entendi que eu tinha pouco repertório para ensinar sobre outras culturas e literaturas que não fossem as hegemônicas comuns, além de não me sentir capaz de criar planos de ensino que abordassem questões raciais. Somou-se a isso a percepção de um currículo escolar engessado e repleto de autores e autoras que estão sendo lidos/as há décadas, mas que pouco refletem os gostos e realidades das/os estudantes, tampouco a sua criatividade e poder imaginativo.

A arte que eu consumi durante a maior parte da minha trajetória escolar e até posterior também não representava minha realidade: os cenários que eu imaginava na minha escrita recreativa eram reflexos *hollywoodianos*; a ficção que eu lia e assistia era protagonizada por personagens brancos, geralmente heróis e heroínas de suas próprias histórias. Não era difícil para mim, uma estudante negra da periferia, pensar que o que eu via a minha volta e o que era produzido por pessoas como eu não era cultura, não era desejável e não era belo.

Assim, por mais que eu tenha sido uma consumidora assídua de toda uma produção direcionada para pessoas da minha idade, sentia falta de ler livros dos meus gêneros favoritos com personagens negros e negras que contassem suas histórias, sua ancestralidade e que tivessem protagonismo: que fossem cientistas, viajantes do tempo e heróis/heroínas de seu universo, por exemplo. Não reconheci em histórias populares nas bibliotecas da escola, ou na lista de *best sellers* das livrarias, personagens e pessoas como eu, não como protagonistas pelo menos. Levando em consideração que livros infantojuvenis, aliados ao preenchimento de suas lacunas através da minha imaginação, me ajudaram a moldar aspectos de personalidade, valores de amizade, companheirismo e até mesmo alguns ideais, eles também moldaram toda uma estética, ideal de peso, de beleza e toda uma variedade de problemas de autoestima que incidiram sobre a minha e de tantos/as outros/as adolescentes. Por isso, nesta pesquisa desejo propor aos/as meus/minhas colegas professores/as o planejamento de projetos que abarquem outras formas de representação de arte, sobretudo na forma literária.

A relevância do Afrofuturismo está em oferecer mais que a insistida representatividade, mas também uma alternativa aos futuros concebidos e imaginados por outras pessoas para a negritude. O uso desse movimento na educação proporciona o resgate da memória e da história da população negra, além de valorizar sua estética, filosofia e produção artística e intelectual, como formas de inclusão e combate ao racismo.

Kabengele Munanga (2005), na apresentação do livro “Superando o Racismo na Escola”, afirma que resgatar a memória e a história da população negra não é importante apenas para a construção psíquica e o sucesso escolar dos/as estudantes negros/as: é também fundamental e interessa na educação das outros pertencimentos étnico-raciais que compõem o corpo docente e discente. Acrescenta o autor:

Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p. 15).

Concordando com ele, considero que o preconceito prejudica a formação de todas as pessoas. Entendo também que é um dos papéis da escola estimular o desenvolvimento de cidadãos/ãs que respeitem a diversidade e as características individuais e coletivas, portanto, também é parte de suas ações o combate ao racismo e a toda forma de discriminação. Uma forma de enfrentamento é reconhecer, valorizar e afirmar os direitos dos/as estudantes negros/as por meio de políticas de ingresso, permanência e sucesso escolar, conforme preconizam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (DCNERER)*: “Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (Brasil, 2004a, p. 3).

Então, influenciada por essas experiências vividas desde a infância e atravessada pela minha trajetória profissional é que, ao ingressar no mestrado, por meio do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, tive o desejo de pesquisar sobre algo que fosse atraente para estudantes de ensino médio e que fosse igualmente importante e significativo para mim. Ter escolhido para tanto o Afrofuturismo é por compreender suas potencialidades no trabalho de valorização da diversidade, da cultura africana e afrodiaspórica, além de nossa história e ancestralidade. Portanto, é uma pesquisa que se compromete com o enfrentamento do racismo.

Outro aspecto importante que justifica esta pesquisa e seus desdobramentos para os/as estudantes é que não somente negros/as, assim como brancos/as e de outros pertencimentos

étnico-raciais, também se beneficiam do contato com produções de base africana e/ou afrodiáspórica, uma vez que “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2004a, p. 6). Conhecer a cultura, a história e o valor do outro é também construir a si próprio/a, porque o envenenamento por preconceitos, como o mito da democracia racial e a inferioridade de raças, é prejudicial não apenas para pessoas negras, mas também para as brancas, que precisam despertar a consciência negra. Sendo assim:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2004a, p. 7).

Uma das políticas de enfrentamento ao racismo é o texto da Lei 10.639/2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos níveis fundamental e médio. Tal documento tem no Inciso II a seguinte demanda: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003). Essa prescrição alia-se às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004a; 2004b), documento responsável por regulamentar princípios caros a uma educação antirracista e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Um de seus objetivos é a convocatória ao comprometimento de professores/as de todas as raças e etnias em uma educação que promova a igualdade e desmantele injustiças.

Chimamanda Ngozi Adichie (2019) argumenta que histórias únicas são criadas quando se mostra um povo repetidamente como o mesmo, universalizando suas experiências e sem mostrar outras faces. As histórias contadas do povo africano que eu conheci englobaram um continente inteiro em experiências e noções ocidentais. Esses retratos criam estereótipos que podem, por vezes, até se aproximar da realidade, mas não representam sua completude.

A literatura, pela legitimidade que tem, é um espaço privilegiado para a manifestação da experiência e do valor de vários grupos considerados subalternos (Dalcastagnè, 2011). A

falta de diversidade na literatura, além não dar amplitude a personagens que diferem no heteronormativo branco, entrega o poder da narrativa à branquitude¹², com seus padrões de beleza, comportamento e conjunto de ideais que inferiorizam o outro. Uma vez que um povo dominante tem o poder de escrever uma única história sobre diferentes povos, apagam-se as outras histórias e as outras humanidades. Nesse sentido Regina Dalcastagnè (2011) argumenta que:

O problema que se aponta não é o de uma imitação imperfeita do mundo, mas a invisibilização de grupos sociais inteiros e o silenciamento de inúmeras perspectivas sociais. A literatura é um artefato humano e, como todos os outros, participa de jogos de força dentro da sociedade. Essa invisibilização e esse silenciamento são politicamente relevantes, além de serem uma indicação do caráter excludente de nossa sociedade (e, dentro dela, de nosso campo literário) (Dalcastagnè, 2011, p. 21-22).

Através da literatura é possível diversificar as histórias contadas sobre o povo negro e apresentar aos/às estudantes de todos os pertencimentos étnico-raciais a possibilidade de acessar realidades imaginadas por autores e autoras de origens diferentes do globo. Assim, a proposta do estudo do Afrofuturismo e suas potencialidades na sala de aula se relaciona ao processo de valorização da cultura e história africana como vertente que une a ficção especulativa com a experiência negra diaspórica, sua ancestralidade e o protagonismo de negras e negros, possibilitando a redução desse silenciamento e invisibilização.

Dessa forma, o Afrofuturismo desafia os estereótipos apresentados pelos filmes, livros e outras mídias através da questão cerne de toda ficção especulativa: *e se? E se* apresentássemos outra versão do nosso passado? *E se* as vozes das nossas subjetividades fossem ouvidas? *E se* fossemos protagonistas da nossa história? *E se* escolhêssemos a forma em que nos representamos e nos apresentamos para o mundo?

Raissa Lauana Antunes da Silva (2022), quando disserta sobre a literatura de ficção científica, um dos gêneros abarcados pelo Afrofuturismo, destaca que:

[...] quebrar previsões hegemônicas dentro da literatura de ficção científica, a qual é um reflexo da sociedade e também modificadora da realidade, é o que nos permite expandir uma discussão tecnológica/social e tornar cada vez mais possível a imaginação de futuros a partir de mãos pretas e dos demais grupos minoritários (Silva, 2022, p. 100).

¹² O conceito de branquitude utilizado aqui é atribuído à Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 29) que o define como “[...] traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento”.

Uma vez que a branquitude obteve o poder de contar nossas histórias sob sua única ótica, permitir que outros planejem o futuro e tirem o poder da especulação dos negros e negras seria concordar com o apagamento de suas histórias e subjetividades. Womack (2013) defende que a imaginação, o desejo e a esperança são os alicerces da transformação social, mas também são os alvos de quem luta contra essa transformação.

Assim, o Afrofuturismo como uma “[...] interseção da imaginação, tecnologia, o futuro e libertação” (Womack, 2013, p. 9, tradução minha) utiliza o processo de imaginar, experimentar e repensar identidades envolvendo a ancestralidade e a especulação do futuro para construir narrativas de “afrofuturos”. Isso realça outra positiva característica do Afrofuturismo: possuindo vertentes nas artes plásticas e visuais como cinema, música e literatura, se mostra como uma maneira criativa e libertadora de resistir às opressões e valorizar produções pensadas por negros/as.

Com a popularização da cultura *geek* através de filmes de super-herói da *Marvel* e *DC Comics*, de séries de TV como *The Big Bang Theory*, e a evolução dos serviços de *streaming* com adaptações de diversos livros de ficção especulativa, hoje se usa a alcunha *nerd* ou *geek* com orgulho. Considerando a constante transformação da indústria *hollywoodiana* e gráfica, produções pensadas por negros/as, como os filmes *Pantera Negra* (2018), *Homem-Aranha no Aranhaverso* (2018), *Corra* (2017) – indicados e vencedores do Oscar –, bem como antologias disponíveis em diferentes serviços de *streaming* como *Kizazi Moto: Generation Fire* (2023), *The Twilight Zone* (2019), entre outros, representam a ascensão do/a *nerd* negro/a:

[...] o fenômeno *nerd* negro normaliza todas as coisas formalmente consideradas *nerds*. Amantes de ciências, astrônomos amadores, fãs de histórias em quadrinhos, aficionados em tecnologia ou qualquer um que emprega análise de nível altíssimo só pela própria diversão pode ser considerado um *nerd*, de acordo com o conhecimento convencional. Hoje, tais interesses são legais, funcionais e, muitas vezes, necessários – ou, ao menos, há um mundo mais vasto, onde aqueles de mentes parecidas podem encontrar uns aos outros online e não estão limitados a andar com, digamos, o outro garoto do bairro que também curte física quântica. Uma ou duas décadas atrás, muitas crianças tinham que esconder suas paixões em um manto de frieza, atletismo e popularidade, ou então arriscariam ser isoladas e zombadas para todo o sempre (Womack, 2013, p. 11, tradução minha).

Com essa ascensão, amplia-se também a possibilidade de enxergar e criar histórias com protagonistas e personagens negros/as relevantes, além de aumentar a percepção que o restante da população tem da população negra e esta tem de si mesma. Sempre existiram *nerds*, *geeks* e intelectuais negros/as, porém essas representações na mídia se tornaram mais acessíveis nos últimos tempos, possibilitando maior reconhecimento, afinidade e orgulho.

A ancestralidade, como parte fundamental do conceito de Afrofuturismo, é essencial na construção de futuros. Proveniente da experiência tradicional africana, para Eduardo David de Oliveira (2009), a ancestralidade se transformou em uma forma de compreensão das diversas dimensões da vida da população negra brasileira e em toda a diáspora africana, percorrendo suas manifestações culturais e tornando-se uma epistemologia que possibilita a construção de estruturas sociais capazes de desafiar “[...] o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo” (Oliveira, 2009, p. 4).

Isso realça a corporeidade negra como registro de ancestralidade, como destaca Adilbênia Freitas Machado (2014, p. 55): “[...] a ancestralidade tem o corpo como produtor de sentidos, como destinatário, pois o corpo, qualquer ele, define-se pelo seu contexto e este advém da experiência experimentada”. Assim, o corpo carrega as heranças da identidade religiosa, social, étnica e política, recebendo “[...] os sinais daquilo que lhe possibilita a origem e o destino” (Oliveira, 2007, p. 124), além de ser uma parte do outro, de uma construção comunitária.

Daí ser mais que necessário pensar desde o corpo, filosofar desde o corpo, reconhecê-lo como filosofia viva, pensamento vivo, movimento da cultura, extinguindo a separação entre a razão e a emoção. Pois que o corpo é o fio que tece a cultura, o conhecimento, as experiências, as relações e esse corpo é tecido pela ancestralidade, esta que é reconhecimento, é esse encontro com outro indivíduo, comunidade, com as “coisas do mundo”, além do passado, presente e futuro (Machado, 2014, p. 56).

Dessa maneira, a ancestralidade, que está insculpida no corpo, presente nos costumes e tradições, tem “[...] grande aporte na memória grupal e individual, nas suas manifestações materiais e imateriais, especialmente no seu fortalecimento pela identidade e preservação, pela integração e sua cultura” (Machado, 2014, p. 57). Como uma forma de sobrevivência, ela se apresenta na reelaboração e recomposição da nossa origem, mas também do nosso futuro:

[...] a lógica que organiza o pensamento africano recriado em solo brasileiro [e em toda a diáspora africana], ou seja, é ela que permite se pensar, refletir, recriar, criar e vivenciar continuamente uma cosmovisão¹³ africana, é conceito e práxis, feita a partir do nosso próprio chão. Regendo a lógica da cultura tradicional africana que

¹³ A partir das recentes traduções, para o Brasil, de textos de uma importante socióloga nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí, é possível propormos a substituição do termo “cosmovisão” (mais ligado ao Ocidente e centralizado no olhar) por “cosmopercepção”, concordando com a autora sobre o fato de que o sentido da visão se revela de modo privilegiado em relação a outros sentidos. Considerando que outras culturas e povos, como os africanos, podem privilegiar (e o fazem) “[...] sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos” (Oyèwùmí, 2021, p. 29).

traz sempre novidade, posto que conhecer, aprender a sabedoria dos antigos é atualizar, continuamente, o conhecimento (Machado, 2014, p. 58).

Portanto, considero o Afrofuturismo a prática de imaginação que tem como guia a cosmopercepção africana e afrodiaspórica, uma forma de inovação que possui raízes na tradição, na reinvenção da nossa gênese e na criação de futuros – próximos ou distantes – diferentes dos elaborados por ideologias dominantes. É, portanto, uma forma de construir futuros ancestrais.

Diante de todas essas ponderações que compõem a justificativa desta pesquisa é que se propôs a seguinte questão a ser respondida pelo estudo: é possível identificarmos contribuições do trabalho com o Afrofuturismo para uma educação antirracista nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio? Para responder a tal pergunta, o objetivo do estudo foi investigar a relação do Afrofuturismo com a Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino de Língua Inglesa.

Como desdobramentos, os objetivos específicos foram:

- Compreender o Afrofuturismo como movimento que envolve ancestralidade, futuro e suas experiências diaspóricas em constante modificação.
- Identificar possibilidades de articulação do Afrofuturismo com o campo da literatura e outras formas de arte, no diálogo sobre raça e diversidade cultural.
- Aliar o ensino crítico de Língua Inglesa à Educação das Relações Étnico-Raciais¹⁴ e à abordagem crítica afrofuturista na construção de uma sequência didática e de um material didático com conteúdo afrofuturista.

Esta pesquisa apresenta três eixos principais: Afrofuturismo, Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de Língua inglesa. Por isso, conta com diferentes aportes teóricos:

Para o eixo **Afrofuturista**, interrelacionei obras literárias e/ou produção acadêmica de Ytasha Womack (2013), Kodwo Eshun (2003), Alondra Nelson (2002), dentre outros/as, com o objetivo de compreender o Afrofuturismo como movimento artístico e filosófico. Considerando a **Educação das Relações Étnico-Raciais**, os referenciais teóricos do eixo são: Nilma Lino Gomes (2011; 2012; 2017), Kabengele Munanga (2004; 2015; 2016), bell hooks

¹⁴ Neste texto, a expressão “educação das relações étnico-raciais” será grafada ora em minúscula ora com as iniciais em maiúscula. A primeira para se referir às práticas e contextos sociais cotidianos e que nos requer mudanças de posturas e práticas diante do racismo. Já a grafia “Educação das Relações Étnico-Raciais” será utilizada quando se referir a ações educativas ou “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações” (Brasil, 2004a, p. 9).

(2017), entre outros/as. Quanto ao **ensino de Língua Inglesa** no Ensino Médio, considerando a nova “(des)configuração” do Ensino Médio, foi necessária uma contextualização sobre o Novo Ensino Médio e as políticas de implementação da Lei nº 10639/2003 nesse contexto. Para isso, tornou-se imperativa a análise da construção do texto da Base Nacional Comum Curricular de 2017. Além disso, foi imprescindível também uma discussão sobre como abordá-la de maneira crítica e sobre o enfrentamento à cultura hegemônica pré-condicionada ao seu ensino. Nesse caso, Aparecida de Jesus Ferreira (2011; 2014) foi acionada para discutir o Letramento Racial Crítico e Gloria Ladson-Billings (1998) para a Teoria Racial Crítica.

Uma das dificuldades no processo de construção dos passos desta pesquisa foi a escolha da metodologia, muito em decorrência das mudanças de percurso que cada leitura, descoberta e limitação de tempo me proporcionou. Inicialmente, a proposta consistia em elaborar planos de aulas de Língua Inglesa em que a literatura afrofuturista fosse o principal instrumento e aplicá-las em uma sala de aula de Ensino Médio, porém as incertezas de carga-horária provenientes da implementação do Novo Ensino Médio, considerando a obrigatoriedade da disciplina apenas na primeira série e em seguida apenas em Aprofundamentos específicos¹⁵ me desestimularam a prosseguir com a ideia.

Então, havíamos optado por desenvolver um curso de extensão com a temática afrofuturista e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), no qual, além de apresentar o tema e discutir suas potencialidades, poderíamos debater os desafios, perceber as impressões dos/as cursistas e coletar suas opiniões e depoimentos acerca da temática.

Contudo, embora a ideia de um curso fosse interessante, eu ainda ansiava por uma pesquisa com mais interação dos/as estudantes com o Afrofuturismo. Por isso, retornei à proposta inicial, dessa vez propondo uma intervenção em sala com a intenção de produzir um material e uma sequência didática de Língua Inglesa para os/as estudantes da primeira série do Ensino Médio regular.

Dessa forma, a metodologia mais adequada para a presente pesquisa de abordagem qualitativa se apresentou na forma de uma pesquisa participante, uma vez que essa “[...] envolve um processo de: investigação, de educação e ação” (HAGUETTE, 1987, p. 146). Reconheço esse tipo de pesquisa como um processo que conta com a experiência da pesquisadora, mas também as dos/das participantes e a expressão de suas realidades para uma

¹⁵ Aprofundamentos das Áreas de Conhecimento ou Entre as Áreas de Conhecimento são duas das modalidades de Itinerários Formativos oferecidos pela rede estadual do Espírito Santo no Novo Ensino Médio. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, com o objetivo de estimular o protagonismo estudantil, o/a estudante deve escolher no ato da matrícula um dos “Aprofundamentos” na área de Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática, como complementar à Formação Geral Básica.

transformação social. Portanto, os/as estudantes participantes da pesquisa (durante o final do segundo semestre de 2023) não apenas compreenderam o conceito de Afrofuturismo, mas expandiram-no através de suas vivências, produzindo suas próprias obras e interpretações sobre a temática proposta, a partir e com intervenções minhas como pesquisadora e professora regente. Para além desse corpo discente, devido ao fato de a pesquisa em campo ter sido realizada durante o período de projetos interdisciplinares na escola, outra disciplina que participou diretamente das ações foi a Sociologia e, portanto, pude contar com a participação e intervenção da professora regente, uma mulher negra, como eu.

Isto posto, esta dissertação se organizou em outros quatro capítulos para além desta **Introdução**: O capítulo 2, **Tessituras de Conhecimentos**, consiste no levantamento de pesquisas sobre três eixos: 1 – Afrofuturismo; 2 – Afrofuturismo e EREER; 3 – Língua Inglesa e EREER.

O Capítulo 3, **Construindo Afrofuturos: a liberação através da imaginação**, apresenta as diferentes conceituações do Afrofuturismo através dos anos desde a concepção do termo por Mark Dery, em 1994, e sua elaboração como movimento em constante construção. Discute principalmente a literatura afrofuturista e seus desdobramentos no cinema e nas artes visuais, além de sua representação no contexto literário brasileiro.

O Capítulo 4, intitulado **Educação das Relações Étnico-Raciais: aproximações e possibilidades com o ensino de Língua Inglesa**, discute o trabalho de implementação da EREER desde a sanção da Lei 10.639/2003. Por isso, aborda a legislação e demais normativas educacionais. Com o desejo de que o processo de implementação ocorra na prática cotidiana, por meio da minha área de atuação, que é a Língua Inglesa, faço aproximações com a disciplina e a possibilidade de uma abordagem crítica da mesma.

No Capítulo 5, **Uma Galáxia de Possibilidades**, apresento o relato de experiência da pesquisa de campo: a metodologia, o contexto de investigação, as aulas e a interação dos/as estudantes com o tema Afrofuturismo, suas produções, falas e impressões, bem como o produto educacional, que é um dos requisitos para a obtenção do título de mestrado na modalidade profissional: consiste em uma sequência didática que relaciona o conteúdo de Língua Inglesa, tanto gramatical quanto textual ao Afrofuturismo e seu material didático.

Finalmente, no Capítulo 6, **Eu vou construir um mundo de sonhos abstratos e vou esperar por você...** apresento as considerações finais desta pesquisa, apontamentos, além possibilidades de aprofundamento e continuidade.

2. TESSITURAS DE CONHECIMENTOS

This may be the night
that my dreams might let me know
all the stars are closer¹⁶.

Kendrick Lamar & Sza – All The Stars

O presente capítulo se propõe a apresentar publicações acadêmicas que se relacionam aos eixos dessa pesquisa: Literatura Afrofuturista, Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e o ensino de Língua Inglesa na etapa escolar Ensino Médio.

Como base de dados, utilizei o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Google Acadêmico, objetivando encontrar pesquisas com temática do Afrofuturismo, sobretudo na literatura; em seguida, que conectassem Afrofuturismo e ERER, e, ainda, trabalhos que relacionassem ERER e o ensino de Língua Inglesa.

Tanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES quanto no Google Acadêmico, utilizei os seguintes descritores: afrofuturismo AND literatura; afrofuturismo AND educação das relações étnico-raciais AND Língua Inglesa AND ensino médio; educação das relações étnico-raciais AND afrofuturismo. O recorte temporal considerou os últimos cinco anos, ou seja, de 2018 a 2023 (ano vigente do levantamento bibliográfico), uma vez que os estudos sobre Afrofuturismo são recentes no Brasil, com a primeira dissertação publicada sobre literatura afrofuturista datada em 2019.

Para melhor sistematizar os eixos da busca, a análise foi dividida em três seções: Seção 1 – relaciona os textos sobre Afrofuturismo e literatura afrofuturista; Seção 2 – analisa o Afrofuturismo e a ERER; Seção 3 – enfoca a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de Língua Inglesa.

2.1 Afrofuturismo

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram seis os resultados a partir dos descritores afrofuturismo AND literatura. Desses, apenas três tinham a literatura ou narrativas afrofuturistas como tema principal.

¹⁶ Tradução minha: “Essa pode ser a noite em que meus sonhos vão me deixar saber que todas as estrelas estão mais perto”

Na plataforma Google Acadêmico, com os mesmos descritores, obtive 552 resultados. Para uma melhor filtragem, utilizei alguns critérios como: excluir trabalhos de conclusão de curso, bem como artigos e dissertações que não tivessem como tema central formas de arte afrofuturista, principalmente a literatura. Ainda foram descartados artigos de análise literária de obras afrofuturistas brasileiras, uma vez que meu foco eram literaturas em Língua Inglesa. Assim, permaneceram oito trabalhos entre dissertações e artigos. Após a qualificação, percebi a necessidade de contextualizar a literatura afrofuturista brasileira ao ensino de Língua Inglesa, porém optei por fazê-lo no capítulo seguinte dessa dissertação. O quadro a seguir sintetiza a busca que, em seguida, terá a síntese de cada estudo apresentado em ordem cronológica.

Quadro 1 - Levantamento de produções acadêmicas sobre Afrofuturismo

Nº	Autor/a	Título	Ano	Tipo de Documento	Base de dados encontrada
1	Kenia Freitas; José Messias	O futuro será negro ou não será Afrofuturismo versus Afropessimismo - as distopias do presente	2018	Artigo	Google Acadêmico
2	Waldson Gomes de Souza	Afrofuturismo: o futuro ancestral na literatura brasileira contemporânea	2019	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES
3	Jéssica Cristina do Nascimento Dias; Márcio dos Santos Rodrigues	Por uma genealogia do Afrofuturismo	2021	Artigo	Google Acadêmico
4	Danielly Weerdy Oliveira de Jesus	Uma viagem no tempo afrofuturista: (re)formulando caminhos narrativos em Kindred – Laços de Sangue	2021	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES
5	Marcelo de Jesus Lima	Fim do mundo ou afrofuturo? Um estudo sobre as contranarrativas do Afrofuturismo e do afropessimismo	2021	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES
6	Raissa Lauana Antunes da Silva	Distorções e reescritas: o Afrofuturismo e a ficção científica distópica em A parábola do sementeiro, de Octavia Butler	2022	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES
7	Micaella Schmitz Pinheiro; Alexandre Linck Vargas	Afrofuturismo e devires da (não) identidade	2022	Artigo	Google Acadêmico
8	Thayara Cristine Silva de Lima	Literatura e História na reeducação de imaginários e na produção de novos futuros	2023	Artigo	Google Acadêmico

Fonte: Organização da autora

No primeiro artigo da busca, Kênia Freitas e José Messias (2018) discutiram as distopias narrativas negras no cinema, na música e literatura a partir do tensionamento entre

os conceitos de Afrofuturismo e Afropessimismo. Para Freitas e Messias (2018) o movimento afrofuturista passou por diversas definições desde sua concepção por Mark Dery, na década de 1990, ainda que uma primeira reelaboração importante esteja no documentário ensaístico *Last Angel of History* (John Akomfrah, 1996), no qual um ladrão de dados do futuro começa uma escavação arqueológica na cultura negra do século XX para encontrar respostas para a sua existência.

O título inspirado em Walter Benjamin aponta para um anjo que olha fixamente o passado em ruínas, ao mesmo tempo em que o progresso o empurra ininterruptamente para frente. Essa apropriação benjaminiana feita por Akomfrah resume imagetivamente uma das questões centrais que perpassam desde o texto inaugural de Mark Dery o debate afrofuturista: como a comunidade negra diaspórica que teve deliberadamente o nosso passado roubado e apagado pela escravidão consegue, sem esse acervo de imagens, vislumbrar futuros? (Freitas; Messias, 2018, p. 5)

Essa questão também os levou a indagar “e se” e “como” as ficções especulativas distópicas do presente podem imaginar a existência de futuros negros para além do fim do mundo (Freitas; Messias, 2018). Considerando premissas como a da escritora de ficção especulativa Nalo Hopkinson, de que as populações negras sobrevivem ao apocalipse há séculos, a distopia para o/a negro/a é o comum. Por isso, a autora e autor defendem que é necessário o debate com o Afropessimismo, corrente que discute o apagamento da humanidade dos diaspóricos e seus descendentes através de hostilidade, menosprezo e marginalização. De acordo com pensadores/as dessa corrente, a violência estrutural da nossa sociedade mina as possibilidades do presente e do futuro.

Por fim, Freitas e Messias (2018, p. 18) concluíram que “[...] se há um programa possível para o fim do mundo que sintetize (e também exploda) esses dois regimes de futuros negros, esse nos parece estar vinculado ao ‘pessimismo vivo’”, de forma que é preciso “aprender a desesperar” para construir esperança.

A primeira dissertação captada na busca data de 2019 e foi produzida por Waldson Gomes de Souza. Sua proposta foi de analisar a representação do negro em ficções literárias especulativas para debater sobretudo a obra afrofuturista brasileira. Através de análise literária, Souza (2019) discutiu ficção especulativa e seus subgêneros até a criação do termo Afrofuturismo, exemplificando-o com exemplos de obras produzidas no exterior, como *Kindred: Laços de Sangue* (de Octavia Butler, originalmente publicada em 1979) e *A Balada de Black Tom* (de Vitor LaValle, 2016), até a análise de obras nacionais como *Rito de Passagem*, de Fábio Kabral (2014).

Souza (2019, p. 92) concluiu que, além de dar visibilidade ao afrofuturismo, é importante nomeá-lo, uma vez que “[...] nomear é dar destaque, nomear nos permite focar em algo que precisa ser pensado e mudado”. Além disso, ele reconhece nessa vertente, via mitologia e ciência e por meio de narrativas ficcionais, uma forma de resgate de histórias que foram roubadas e obliteradas da população negra mundial.

O movimento afrofuturista tem a difícil missão de usar seus elementos para projetar imagens futuras para um povo que teve o passado sistematicamente apagado. E por consequência, devido à manutenção de um sistema racista, não encontra referenciais no que diz respeito à cultura, tradições e ancestralidade (Souza, 2019, p. 47).

Tal pesquisa reflete a inquietação de vários amantes de cultura pop que cresceram tendo apenas a referência de heróis/heroínas e protagonistas brancos/as em ficções científicas e fantasias, com poucas personagens negras encrustadas na memória coletiva (como Halle Berry, em a *Mulher Gato*; Tempestade, de *X-Men*; ou Wesley Snipes, na trilogia *Blade*). O Afrofuturismo, por sua vez, não busca apenas a representatividade, mas também se centra na produção e experiências negras, a partir de um protagonismo orgânico, pois possibilita às personagens imaginarem e controlarem suas próprias narrativas.

O artigo de Jéssica Cristina do Nascimento Dias e Márcio dos Santos Rodrigues (2021) teve como objetivo traçar uma genealogia do Afrofuturismo para entender o que constitui uma obra afrofuturista e de que maneira a tendência contribuiu para a resistência negra e luta contra a hegemonia, além da formação de identidades. Depois de destacarem as diferentes definições de Afrofuturismo com o passar das décadas desde sua definição, a autora e o autor destacaram que existem diversas manifestações culturais que atualmente fazem usos de elementos estéticos e outras tendências afrofuturistas.

Uma importante ressalva do autor e da autora chama atenção: com a popularidade de um movimento que existe desde antes de sua denominação, autores/as e críticos/as temem que ocorra uma “vulgarização” do termo, uma vez que “[...] nem todo lugar onde estão negros e espaçonaves juntos significa que temos ali um exímio exemplo de Afrofuturismo” (Dias; Rodrigues, 2021, p. 290). A única forma de fugir da banalização do termo é considerar que uma obra afrofuturista valoriza o protagonismo, a autoria e as experiências negras e que, por estar correlacionado à afrocentricidade, também honra as ciências e a tradições africanas.

Por fim, Dias e Rodrigues (2021) concluem que o movimento afrofuturista oferece a possibilidade do sujeito africano e afrodiaspórico de se ver no futuro e criticar as questões

cotidianas da população negra, bem como resgatar suas raízes africanas para que se possa projetar além da percepção do presente.

Também em 2021, Danielly Weerdy Oliveira de Jesus escolheu a mesma obra de Octavia E. Butler (*Kindred: Laços de Sangue*) para debater o Afrofuturismo em sua dissertação de mestrado. Jesus (2021) defende que a obra de Butler tentou alcançar as pessoas de uma maneira que a história oficial não conseguiu, uma vez que seu enredo reescreveu uma narrativa sobre escravização com novas perspectivas acerca da interseccionalidade de raça e de gênero.

Além disso, acrescenta Jesus (2021), o Afrofuturismo presente na obra de Butler não precisa abordar exatamente sobre o futuro, mas sim apresentar essa nova interpretação sobre o passado a fim de reimaginar a experiência negra, criando uma existência humanizada e menos apagada de todo um povo, mostrando, assim, que o Afrofuturismo é uma vertente literária com capilaridades.

A dissertação de Marcelo de Jesus Lima (2021) abordou as contranarrativas de reconstrução e destruição de si através do Afrofuturismo e do Afropessimismo, duas vertentes do pensamento negro. O pesquisador defendeu que na lógica ocidental o humano é representado pela figura do homem branco europeu e, em contrapartida, a experiência de existência negra (e todos os demais povos não europeus) é oposta ao que se pressupõe como humano e racional. A violência e a aniquilação causadas pelos desejos internos daquele que é considerado o humano por meio da história de colonialismo e exploração tornou as pessoas do restante do mundo apenas objetos dessa humanidade ocidental.

Dessa forma, as narrativas afrofuturistas são percebidas pelo autor como boas e importantes, porém incapazes de alterar a experiência de desigualdade racial, violência e o descaso em geral com a população negra, tornando-as limitadas. O Afropessimismo, por sua vez, lança foco sobre a experiência negra e o terror vivenciado através dos séculos e que não mudou verdadeiramente pós abolição, porque nós negros e negras ainda somos alvo da violência destinada ao não considerado humano.

Novamente tematizando uma obra de Octavia E. Butler, *A Parábola do Semeador* (publicada originalmente em 1993), a dissertação de Raissa Lauana Antunes da Silva (2022) teve foco em autoria, protagonismo, afrocentricidade de contexto ancestral e presente, assim como nas projeções para o futuro. A autora analisou como a leitura da ficção científica afrofuturista distorce e reescreve a ficção científica tradicional pela aproximação de experiências negras e suas ideias de futuro.

Outro aspecto de seu estudo foi a desmistificação sobre uma crítica de não existência de autores/as negros/as na ficção científica, já que o Afrofuturismo está inserido na ficção especulativa e a obra de Butler é um desses exemplos, ao propor um diálogo entre ciência, futuro e tecnologia. Com base em Alondra Nelson, Silva (2022) discutiu em sua pesquisa que a imaginação e o planejamento de futuros se tornaram mercadoria nas mãos da branquitude que, por sua vez, acaba por apagar as histórias e a individualidade construídas por e para as minorias. A autora concluiu que a literatura afrofuturista possui, então, caráter transformador já que distancia as personagens negras dos estereótipos e as aproxima de suas vivências, para assim compreender o passado, analisar o presente e organizar um futuro.

Micaella Schmitz Pinheiro e Alexandre Linck Vargas (2022) buscaram expor de forma breve a história do Afrofuturismo e investigar a identidade pelo caráter filosófico, além de devires da estética do movimento. Traçando o início oficial da discussão afrofuturista na cidade de Detroit nos anos 1980, com a saída da empresa Ford e conseqüentemente decadência econômica do local, jovens negros usaram dos equipamentos abandonados pela fábrica para produzir “narrativas de fuga para além da realidade” (Pinheiro; Vargas, 2022, p. 36) através da música, criando assim o *techno*, que tinha sons que lembravam o imaginativo de espaço, *aliens* e espaçonaves. Porém, o autor e a autora refletem que o movimento já tinha representantes antes do início das discussões, como Sun Ra¹⁷ e seu álbum de jazz *Space Is The Place* (1973), bem como a obra visual com mesmo nome lançada em 1974, cujo tema partia da premissa de que por causa de todo o racismo e preconceito, não havia lugar para os negros na Terra e que, por isso, deveriam sair do planeta e encontrar outro para morar e prosperar.

Desde a criação do termo em 1994, o Afrofuturismo deixou de ser essencialmente estadunidense e espalhou-se para outras regiões do mundo. Porém, através do questionamento “[...] que África é essa que os afrofuturistas norte-americanos estão identificando?”, Pinheiro e Vargas (2022, p. 41) problematizaram que o Afrofuturismo é uma idealização sobre o continente africano, um movimento sobretudo “afrofuturista diaspórico”, concebido por pessoas não africanas que pensam numa África “[...] alienada de sua história, suas memórias, seus sentimentos e as vontades do próprio povo” (Pinheiro; Vargas, 2022, p. 42).

¹⁷ Nascido no Alabama em 1914, Sun Ra foi um compositor de Jazz, pianista, poeta e filósofo considerado o pioneiro do Afrofuturismo. Conhecido por sua *Arkestra*, banda que chegou a reunir 30 músicos, bem como estética que continha elementos sci-fi, mas também pirâmides e deuses egípcios, Sun Ra (de *sun* que significa sol em inglês e *Ra*, o deus egípcio do sol) alegava ser um anjo da raça enviado de Saturno para promover a paz. Ele acreditava que o espaço era um lugar onde o racismo não existia e as pessoas poderiam viver livremente.

Assim, como contraposição ao Afrofuturismo, surge, pelas palavras da escritora nigeriana Nnedi Okorafor, o *Africanfuturism*: que dá ênfase ao que o continente africano é agora e no que ele pode ser e será, ao invés de o que ele poderia ter sido, como por várias vezes acontece no Afrofuturismo. Dessa forma, o *Africanfuturism* permanece na África e não parte da África para o Ocidente. Ainda que possuam contrapontos, considero que um movimento não concorre com o outro; ao contrário, entendo que ambos atuam como uma ponte, já que não há motivos para rivalizar o povo africano e o afrodiaspórico.

O último trabalho da amostra, de Thayara Cristine da Silva Lima (2023), partiu do princípio de que a literatura e a história são consideradas formas de aprender o mundo, uma vez que a ficção é vista como ausência – ainda que parcial – da realidade e o fato histórico traz a essência, mesmo que defasada de verdade absoluta. Porém, esse isolamento, como indica a autora através de bell hooks, é um modo de nos tornar sujeitos fragmentados, compartimentalizando os nossos conhecimentos.

O ato criativo e potencialmente insurgente na inter-relação entre literatura e História está em misturar, apagar os limites, derrubar as fronteiras, ou ao menos navegar nelas, perfurando os compartimentos e potencializando a compreensão holística dos processos. Não basta fabular, no entanto, já que como veremos adiante a fabulação é um processo que já existe e que foi usado como ferramenta colonial. Faz-se preciso uma fabulação crítica, para que seja possível extrair dali possibilidades de existência que se buscou apagar (Lima, 2023, p. 2).

Dessa forma, a autora ressaltou que, muitas vezes, pensa-se no Afrofuturismo como uma ferramenta de criação crítica de futuros mesmo “[...] diante do horror do processo colonial” (Lima, 2023, p. 5), tornando a produção de imaginários além de política, mobilizada no enfrentamento ao colonialismo. Dele vem as “[...] bases para que sejamos capazes de olhar para outras experiências e dali buscar tecnologias ancestrais que foram soterradas pelos arquivos coloniais” (Lima, 2023, p. 6). Assim, para a autora, a tecnologia ancestral é a compreensão de que a cultura é um dos alicerces da luta. Ela acredita que a literatura afrofuturista tem, portanto, potenciais para subverter as narrativas coloniais no ensino de história.

Em suma, o que o levantamento aqui apresentado apontou é que, ainda que em baixo número, as pesquisas com temática afrofuturista vêm se fazendo cada vez mais presentes no espaço acadêmico. Os artigos e dissertações analisados destacam que, por causa da sobrevivência e resiliência da população negra através dos séculos, tanto a distopia quanto a ficção científica não são estranhas para a negritude, que vêm experienciando a noção

pessimista e alienígena da sociedade desde a jornada das navegações europeias de sequestro e pilhagem. Assim, o que as pesquisas e seus/suas autores/as mostraram é que o Afrofuturismo possibilita o resgate de histórias apagadas da população negra africana e diaspórica, contribuindo para a resistência e combate à hegemonia, possuindo, portanto, um caráter transformador.

Outra característica que reconheço do levantamento é uma espécie de tentativa de oposição entre duas vertentes: o Afropessimismo e o *Africanfuturism*¹⁸. Ambos são apresentados como contrapontos ao Afrofuturismo: o primeiro por destacar que a sociedade racista ainda considera o corpo negro como não-humano e, portanto, as violências sofridas não podem ser alteradas pelo Afrofuturismo. E o segundo, o *Africanfuturism*, por dar mais ênfase ao continente africano e o que ele é e pode ser, e não à visão ocidental da África muitas vezes apresentada pelo Afrofuturismo. Freitas e Dias (2018) destacam, por exemplo, que o Afropessimismo é uma forma de se “desesperar” antes de ter esperanças, como uma forma de lembrar que a sociedade não é perfeita, antes de imaginar uma diferente. Acredito que as duas formas de concepções de futuro não são excludentes. Penso o mesmo sobre o *Africanfuturism*, que pode ser, além de uma forma de pensar no continente africano para mais de uma noção ocidental, uma ponte entre saberes africanos e afrodiaspóricos.

Por fim, destaco Lima (2023) na proposta de que a literatura afrofuturista seja uma forma diferente de aprender o mundo, combinando a ficção ao histórico e indo além do que foi narrado no processo colonial ao apresentar pontos de vista africano e afrodiaspórico. Subvertendo, assim, tais narrativas e tomando para si o papel de organizar e planejar um futuro.

2.2 Afrofuturismo e EREER

Nessa seção, eu buscava encontrar pesquisas acadêmicas que uniam o Afrofuturismo à EREER por acreditar que, mesmo que escassas, as contribuições podem ser relevantes para a pesquisa, além da expectativa de que a popularidade do filme afrofuturista *Pantera Negra*

¹⁸ É possível em linhas gerais traduzir o termo para “Futurismo africano”, porém, uma vez que não encontrei uma tradução oficial, preferi manter o termo cunhado por Nnedi Okorafor.

(2018) baseado nos quadrinhos da *Marvel*¹⁹, acenaria um número significativo de trabalhos. Foi frustrada a expectativa numérica, mas não temática, pois, de fato, houve pesquisas com essa obra cinematográfica como tema central e com o recorte de tempo condizente com a estreia do filme.

Quadro 2 - Levantamento de produções acadêmicas sobre Afrofuturismo e EREER

Nº	Autor/a	Título	Ano	Tipo de Documento
1	Wellington Oliveira dos Santos	Identidade negra, relações étnico-raciais na diáspora e o filme <i>Pantera Negra</i> : para uma discussão educacional	2018	Artigo
2	Fernanda Pereira da Silva	Super-heróis negros e negras: referências para a educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura Afro-brasileira e africana	2018	Dissertação
3	Esdras Oliveira Souza; Kleyson Rosário Assis	O Afrofuturismo como dispositivo na construção de uma proposta educativa antirracista.	2021	Artigo

Fonte: Organização da autora.

Wellington Oliveira dos Santos (2018) analisou o filme *Pantera Negra* (2018) em seus elementos de identidade negra, de relações étnico-raciais e de diáspora africana para auxiliar o trabalho com o filme em sala de aula. O autor partiu do princípio de que a obra audiovisual pode ser útil para as reflexões em sala de aula sobre raça, história africana e afrodiaspórica e racismo. Santos (2018) considera que trabalhar cinema em sala de aula é uma oportunidade de utilizar uma mídia popular como auxiliar didático, porém que não deve ser encarado como mero entretenimento, mas sim como ferramenta de aprendizado.

O pesquisador aduziu que o filme pode atuar como um gerador de debates a partir das perspectivas tanto do vilão quanto do protagonista, criando, assim, espaços para a reflexão acerca de identidade negra, história e cultura africana, raça, racismo e relações raciais em linguagens simples. Com o foco no personagem Erik Killmonger, é possível também relacioná-lo aos jovens negros da periferia, possibilitando reflexões sobre a situação dos/as negros/as brasileiros/as.

¹⁹ O Pantera Negra é o primeiro personagem africano criado por Stan Lee e Jack Kirby para a *Marvel Comics* que aparece pela primeira vez em um arco do “Quarteto Fantástico” nos anos 1960, e que ganhou seu primeiro compilado de arco solo em “A fúria do Pantera Negra” (1973), escrito por Don McGregor, Rich Buckner e Billy Graham com arte final de Klaus Janson. Destaco aqui que os primeiros quadrinhos não são considerados obras afrofuturistas, tanto pela autoria (criação de um homem branco) quanto pela superficialidade em tratar temas complexos relacionados à negritude. Porém, as obras roteirizadas por Reginald Hudlin (entre 2005 e 2008), Ta-Nehisi Coates (2016 a 2018) e Nnedi Okorafor (2017), bem como a produção cinematográfica de 2018, podem ser consideradas afrofuturistas.

De acordo com Fernanda Pereira da Silva, também com uma pesquisa de 2018, o sistema narrativo presente nas histórias em quadrinhos possibilitou a análise sobre as representações da população negra nesse universo e sua inclusão no papel de super-herói e super-heroína, considerando os processos políticos, históricos e sociais relevantes no fortalecimento dos movimentos de resistência da população negra. A autora destacou que os espaços produzidos pelos super-heróis negros/as nos quadrinhos criaram uma importante forma de enfrentamento das questões raciais vivenciadas pela população negra através dos séculos.

Silva (2018) citou e contextualizou durante sua pesquisa personagens negros/as como Miles Morales (o jovem Homem-Aranha de 2011), e o príncipe T'Challa (o Pantera Negra), que, nos quadrinhos, em algum momento saiu de Wakanda para se educar na Europa, enquanto um personagem que nasceu e viveu em terras africanas até sua descontinuação chamado Waku, não ficou tão popular. Afirmando que precisamos de mais heróis e heroínas negras, a pesquisadora destacou que o “[...] apagamento dos personagens negros no universo dos quadrinhos é um assunto que precisamos destacar, devido à influência do mercado dos quadrinhos norte-americanos sobre os demais países do mundo” (Silva, 2018, p. 142) e que apenas inseri-los nas produções midiáticas não garante protagonismo, pois podemos estar diante de personagens que exaltam discursos embranquecedores.

Sendo assim, Silva (2018) conclui que os quadrinhos podem ser referências para EREER, uma vez que é possível reconhecer as narrativas desses personagens e falar de racismo através da análise visual e do letramento racial crítico. Para isso também são necessárias as formações de professores/as para que esses possam ser orientados em como trabalhar temáticas que abordem EREER e diferentes tipos de mídias.

Esdras Oliveira de Souza e Kleyson Rosário de Assis (2021) argumentaram, referenciando Ramón Grosfoguel, que a produção de conhecimento do mundo ainda é eurocentrada, sendo validada e reconhecida através do modo cartesiano. Portanto, acreditam que é preciso uma descolonização do saber como proposto por Anibal Quijano, para que invisibilizados até a atualidade tenham a oportunidade e o poder de terem suas potencialidades intelectuais valorizadas e de reescrever narrativas. Dessa forma, como proposta educacional de garantia de novas narrativas históricas e futurísticas, os autores veem no Afrofuturismo uma força no “[...] processo de resgate (conhecimento ancestral do povo negro), negação (de uma perspectiva do conhecimento eurocêntrica) e produção de novos conhecimentos” (Souza; Assis, 2021, p. 66).

Além disso, os autores defenderam que quando “[...] a ficção científica preta se associa a uma visão positiva da história, surgem múltiplas possibilidades didático pedagógicas” (Souza; Assis, 2021, p. 82), uma vez que a ficção pode adentrar o imaginário das pessoas e transformar noções tidas como reais através do mito da supremacia racial. E isso foi percebido, por exemplo, na análise do filme *Bluesman*, do rapper brasileiro Baco Exu do Blues: ao questionar as verdades postas pelo mito, a ficção produz novas verdades, assim desconstruindo narrativas embranquecidas com o tempo e apresentando cenários diferenciados de pessoas negras em seu cotidiano.

Em síntese sobre esta seção, é possível concluir que o artigo de Santos (2018) e a pesquisa de Silva (2018) não se aprofundaram na temática afrofuturista, porém citaram obras e reflexões possíveis em sala de aula sobre raça, história e cultura africana e afrodiaspórica utilizando filmes e quadrinhos como ferramentas de aprendizado e letramento racial crítico. Já Souza e Assis (2021) apresentaram o Afrofuturismo como proposta educacional cujas narrativas têm o poder de resgatar o conhecimento ancestral e produzir novos conhecimentos a partir do olhar da população negra africana e afrodiaspórica, uma concepção condizente aos objetivos da presente dissertação.

2.3 Língua Inglesa (LI) e ERER

Como já contextualizado, nesta seção, os descritores pesquisados no Google Acadêmico foram “educação das relações étnico-raciais” AND “língua inglesa” AND “ensino médio”. Mantive o recorte de tempo das seções anteriores em 2018, pois considero aqui os trâmites de aprovação e implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e o espaço para as disciplinas de Formação Geral Básica, como Língua Inglesa. Procurei, nos trabalhos, alguma menção às mudanças, ou disciplinares ou de carga horária, acarretadas pelo NEM, mas não as encontrei²⁰.

Considerando que em um primeiro momento esta pesquisa não pretendia abordar a formação inicial ou continuada de professores/as, os resultados que continham esse eixo

²⁰ Outras características da busca: excluí em um primeiro momento resultados captados que não abordavam língua inglesa nos títulos ou resumos, bem como artigos, teses e dissertações que abordassem análise de livros didáticos. A escolha em não me apropriar da discussão de análise de livros didáticos, um dos principais instrumentos da educação básica brasileira, é por acreditar que esse amplo debate não seria contemplado de maneira completa em uma pesquisa já com vários eixos, porém, por atravessar várias pesquisas, o assunto acaba por aparecer nesta seção, mesmo que superficialmente. Em seguida, tentei direcionar a leitura apenas para a etapa Ensino Médio, excluindo os resumos que abordavam as etapas EJA e Ensino Fundamental.

foram negligenciados em princípio. Mas, com a ampliação do escopo, analisei os resultados captados novamente e os reincluí, pois compreendo que, mesmo que o produto educacional vinculado à pesquisa não seja mais um curso de formação de professores/as, considero que as formações, tanto inicial quanto continuada, são fundamentais no planejamento de atividades, materiais e currículos consonantes à Lei 10.639/2003. Todos os resultados a seguir foram captados na plataforma Google Acadêmico.

Quadro 3 - Levantamento de produções acadêmicas sobre Ensino de Língua Inglesa e EREER

Nº	Autor/a	Título	Ano	Tipo de Documento
1	Lázaro Evangelista	Projeto “Leituras das Diásporas” Relações Étnico-Raciais no Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa	2019	Artigo
2	Andrea Machado de Almeida Mattos, Leina Jucá, Míriam Lúcia dos Santos Jorge	Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável	2019	Artigo
3	Andiara Araújo Nascimento	História e culturas afro-brasileiras e afro-anglófonas nas aulas de língua inglesa	2019	Dissertação
4	Carlos Guedes Pinto Júnior	<i>Black lives matter</i> : efeitos e sentidos da teoria racial crítica Na sala de aula de língua inglesa da escola pública	2020	Dissertação
5	Reinaldo Ferreira da Silva	Formação crítica de professor do curso de letras inglês para uma educação antirracista	2021	Artigo
6	Joel de Jesus Junior	Questões étnico-raciais nas propostas de língua inglesa da base nacional comum curricular	2021	Artigo
7	Luciana Maria da Silva Figueiredo	Educação linguística para as relações étnico-raciais na educação básica: implicações e reorientações no ensino-aprendizagem de LA/inglês	2022	Artigo
8	Roseli Vaz de Almeida	As relações étnico-raciais e o ensino de línguas: construção e análise de um instrumento para o mapeamento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008	2022	Dissertação

Fonte: Organização da autora

Lázaro Evangelista (2019), em seu artigo, abordou sua experiência vivenciada com o projeto “Leituras das Diásporas e Relações Étnico-Raciais no Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa”²¹ destacando a importância da promoção de ações contextualizadas no

²¹ Seu projeto teve como objetivo proporcionar aos/às estudantes leituras em língua inglesa de diversos gêneros produzidos por autores e autoras negros/as que abordassem “[...] narrativas outras sobre as mais diversas participações e produções de povos africanos e das suas diásporas, na perspectiva de construir outra forma de percepção e de combater o racismo” (Evangelista, 2019, p. 7).

currículo da educação básica sob a perspectiva étnico-racial. O autor salientou que geralmente o ensino da história e da cultura africana e afrodiaspórica está aludindo às disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa. Entretanto, justificou, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que a EREER deve permear todo o currículo, inclusive o de língua estrangeira moderna, uma vez que o seu ensino pode ampliar possibilidades e perspectivas culturais, além de potencializar o acesso à informação e à comunicação a nível mundial.

O autor reforçou em suas considerações finais que pretende manter o projeto, uma vez que percebeu um “[...] resultado parcial qualitativo do ponto de vista de que ações estão ocorrendo e sendo registradas também no âmbito da educação básica, na educação formal, realizadas com educadores e professores/pesquisadores” (Evangelista, 2019, p. 11).

Andrea Machado de Almeida Mattos, Leina Cláudia Viana Jucá e Míriam Lúcia dos Santos Jorge (2019) desenvolveram pesquisas através do Letramento Crítico e formação de professores/as de língua estrangeira. Entretanto, devido ao eixo temático da presente pesquisa, evidencio a seção conduzida pela professora Míriam Jorge, que começou por destacar que a língua estrangeira na escola pode contribuir para a construção de identidades raciais positivas nas instituições de ensino. Contudo, as autoras destacam que, mesmo que o ensino de Língua Inglesa implique o ensino de diversas culturas e manifestações culturais, é evidente a propagação de uma cultura branca sendo representada como a regra e ideal linguístico, mostrando apenas um tipo de falante nativo em detrimento de outros, o que é por si só uma forma de racismo epistemológico. Portanto, as autoras defendem que as questões raciais devem ser um componente da formação de professores/as em língua estrangeira, posto que a formação atual vem desconsiderando a composição racial dos brasileiros e também a dos falantes de Língua Inglesa afro-diaspóricos.

Andiara Araújo Nascimento (2019) questionou em sua dissertação como as temáticas de história e cultura afro-brasileira e afro-anglófonas poderiam ser trabalhadas numa perspectiva intercultural na sala de aula de Língua Inglesa. A autora defendeu em seu estudo que, considerando que o objetivo de ensinar Língua Inglesa na sala de aula não é apenas atingir competências linguísticas, mas também interagir com diferentes culturas da língua alvo, ainda existe uma lógica imperialista em que se privilegia as culturas brancas britânicas e estadunidenses. Dessa forma, não se valorizam as contribuições culturais da diáspora africana que também transformaram a Língua Inglesa, além de fortalecer ideologias racistas e colonialistas que apagam os saberes de matriz africana.

Com vistas no pensamento e ações interculturais, ela produziu materiais e elaborou nove aulas considerando o público-alvo (estudantes da 1ª série do Ensino Médio, de uma

escola em Mata da São João da rede estadual da Bahia). Em seus resultados, a autora reconheceu receptividade à proposta por parte dos/das estudantes. Além disso, a autora constatou “[...] o quanto a escola ainda carece de práticas que desvelem o mito da democracia racial” (Nascimento, 2019, p. 98), uma vez que essa ideologia deturpa a consciência de poder que os/as estudantes possuem, negando a identidade dos/das negros e negras em seus diversos contextos sociais, principalmente na escola.

Em conclusão, Nascimento (2019) destacou que ensinar uma língua estrangeira é uma prática que precisa ser reflexiva e dialogar com as diferentes crenças, visões do mundo e interesses de quem a ensina e de quem a aprende. Também considero importante salientar algo que ficou evidente nessa dissertação e que igualmente observo em minha prática: muitas vezes os/as estudantes acreditam que falar inglês “não é coisa de preto”, algo que é reforçado pela falta de reflexão e criticidade ao planejar os conteúdos de Língua Inglesa.

Carlos Guedes Pinto Júnior (2020), através da Linguística Aplicada, buscou investigar e compreender os efeitos do uso da Teoria Racial Crítica em uma sala de aula de Língua Inglesa. Para tanto, produziu e aplicou materiais de ensino “racializados²²”. O autor fez uso de entrevistas, questionários, gravações de aulas, observações e notas de campo, além da produção de material didático. Por meio da Análise de Discurso, com os construtos de identificação, noções de sujeito, memória e memória discursiva, o pesquisador percebeu os sentidos e os efeitos de abordar raça e racismo durante o ensino de Língua Inglesa.

Em seus resultados, Pinto Júnior (2020, p. 104) apreendeu que foi possível notar “[...] desconfortos e estranhamentos em relação à presença do negro por parte dos alunos; a Língua Inglesa tornando se presença; os resquícios da escravidão no discurso dos alunos e o lugar da raça e do racismo na sala de aula”. Nesse sentido, ele considerou que o estranhamento vem do processo de embranquecimento e da representação estereotipada criados pelo colonialismo, uma vez que as editoras de materiais didáticos parecem evitar o que supõem sensível, como o racismo. Então, os/as estudantes não estão acostumados/as a ver pessoas negras em seus materiais de Língua Inglesa. Por fim, o autor concluiu que a Teoria Racial Crítica defende que tratar sobre raça e racismo na sala de aula é um instrumento de combate ao racismo. Acrescentou que, por meio de tal proposta de ensino, é possível proporcionar oportunidades para que os/as alunos/as discutam sobre o assunto também nas aulas de Língua Inglesa.

²² O autor define racializar como “[...] trazer característica em relação à raça para algo ou categorizar de acordo com a raça” (Pinto Júnior, 2020, p. 41).

Reinaldo Ferreira da Silva (2021) analisou as contribuições do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras com habilitação em Língua Inglesa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para a EREER, uma vez que os/as estudantes que possuem uma formação inicial crítica podem se tornar profissionais com práticas reflexivas. O autor considera que uma formação inicial crítico-reflexiva é necessária para que os/as professores/as compreendam as relações de poder e de questões relacionadas ao racismo.

Sendo assim, Silva (2021) examinou o PPC e os planos de curso de 2013 a 2020. Em seguida, utilizando a história oral como referencial teórico-metodológico, analisou as percepções de egressos/as sobre o curso e o currículo. Em suas resoluções, notou que apenas quatro componentes curriculares do extenso currículo abriam margem para a discussão de questões culturais e mais dois que permitiam a discussão sobre questões raciais no curso, ambos com carga-horária insuficientes para propiciar segurança nos assuntos para os futuros profissionais de Língua Inglesa.

Em conclusão, o curso acenou potenciais para uma educação antirracista, porém faltava uma articulação entre os componentes e uma interdisciplinaridade dentro dos “temas norteadores”, de acordo com o autor. Os depoimentos das estudantes egressas confirmaram os resultados apresentados através das análises dos documentos do curso, uma vez que demonstram satisfação com sua formação, apesar de manifestarem sugestões e expressarem o que ficou a desejar para uma formação antirracista.

Joel de Jesus Junior (2021) investigou a presença ou ausência de questões étnico-raciais nas habilidades e competências propostas para o componente curricular Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O autor começou por citar que a BNCC não vê mais o ensino de Língua Inglesa como ensino de língua estrangeira e sim como de uma *língua franca*, uma vez que prioriza sua função social e política, atribuindo a essa prática o caráter de educação linguística, uma educação crítica:

[...] a intenção é que não se verifique um ensino da língua e sim uma educação por meio dela onde, o estudante, no momento em que compreende os aspectos linguísticos, realiza o exercício de analisar as questões sobre o mundo, desconfiar de discursos realizados acerca delas, refletir sobre as mesmas, construir sentidos a partir desse processo e, possivelmente, provocar transformações (Jesus Junior, 2021, p. 41).

O pesquisador usou como metodologia as ferramentas de busca do *Adobe Reader* e os seguintes descritores: *étnico-racial*, *raça* e *etnia*. Para ampliar a busca e encontrar mais resultados que possivelmente abrangessem a temática étnico-racial, acrescentou *povos* e

cultura. Para os primeiros três descritores citados, não foi obtido resultado algum. A pesquisa da palavra *povos* atingiu cinco menções, uma em que reforça o caráter da Língua Inglesa como franca e as outras quatro que se repetem de maneira genérica, sem especificar a qual raça e etnia se refere. Já *cultura* aparece com frequência pelas implicações de se rever as relações entre língua, território e cultura; visto que uma das competências destaca o uso da Língua Inglesa no conhecimento de patrimônios culturais diversos para ampliar perspectivas e contatos com outros tipos de manifestações culturais. Considerando a falta de enfoque nas questões étnico-raciais no ensino de Língua Inglesa pela BNCC, fica a cargo dos professores e das professoras de Língua Inglesa sua abordagem, porém o autor defende que, para que ações antirracistas se consolidem no currículo, elas não podem existir apenas de forma subjacente nos documentos educacionais oficiais.

Luciana Maria da Silva Figueiredo (2022, p. 178) defendeu em seu artigo que a “[...] língua e linguagem são práticas sociais e, portanto, sócio historicamente situadas. Ademais, entende-se que a educação linguística antirracista deve promover a de(s)colonização de nossas práticas docentes”. Assim, o ensino de Língua Inglesa, para a autora, deve ir além da decodificação ou do contato com uma diferente cultura e, portanto, é preciso reorientar nossas práticas para apresentar versões diferentes das narrativas hegemônicas e da apreciação de valores identitários para promover uma verdadeira democracia racial.

Para Figueiredo (2022), as salas de aula de Língua Inglesa representaram pessoalmente um primeiro contato com a diversidade e alteridade, tornando-a consciente da pluralidade cultural do mundo. Porém, a autora também se questiona como essas aulas podem contribuir para combater práticas racistas e promover um letramento racial crítico. Ela acredita que o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa “[...] apresenta-se como espaço fértil para a observação e para a análise de representações da diversidade de possibilidades de apropriação e de releitura da memória diaspórica africana e da dizimação dos povos originários” (Figueiredo, 2022, p. 185) e que, portanto, devemos questionar, considerar e nos posicionar diante das controvérsias em torno da construção e identidade dos falantes nativos desse idioma fora da “bolha” da hegemonia e suas heranças culturais, bem como a história dos grupos étnicos e seu lugar na sociedade.

Já Roselí Vaz de Almeida (2022) teve como campo de pesquisa as redes públicas e privadas do estado do Paraná e seu objetivo se delineou na construção de um questionário como material para futuras pesquisas com professores/as de línguas para o trabalho com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas suas práticas na sala de aula. A pesquisadora realizou também um mapeamento das teses, dissertações e artigos realizados por pesquisadores/as com

a temática dessas leis e das questões étnico-raciais, a princípio, dos anos 2003 a 2014 e, em seguida, de 2015 a 2021. Algumas características do levantamento foram:

As reflexões sobre o papel do/a professor/a de Línguas perpassaram pelas discussões de pesquisadores/as envolvidos/as com a temática, em que enfatizam a formação desses profissionais da educação com a temática das questões raciais, visando e primando suas práticas em sala de aula (Almeida, 2022, p. 84).

Dessa forma, os cursos de formação de professores/as com as questões étnico-raciais são parte importante, porém escassos, bem como os materiais didáticos de língua estrangeira que, além de poucos, não se atentam para a importância da valorização e participação de negros/as em suas páginas. A autora também observou que os/as pesquisadores/as da temática de EREER, principalmente no ensino de línguas, estão interessados/as em saber quais são as práticas aplicadas pelos/as professores/as acerca das referidas leis e EREER na educação brasileira. Almeida (2022) concluiu que mapear e analisar as práticas pedagógicas para o trabalho com EREER no ensino de línguas é importante para que se perceba a necessidade urgente de discussões que as abordem na educação brasileira.

Finalizando esta seção, é possível sintetizar que os artigos e dissertações da amostra demonstram que apesar da concepção comum de que o ensino de LI se dê apenas de maneira instrumental com a gramática como principal objeto de conhecimento (além da noção em que se preservam somente conteúdos e abordagens que remetem à hegemonia europeia e estadunidense), existem relatos e experiências exitosas na transformação de percepções engessadas que os/as estudantes tinham de que a LI, apesar do nome, não é também “coisa de preto”.

As mudanças na abordagem do ensino de língua estrangeira podem se dar pelo espaço que os Novos Letramentos e o Letramento Crítico²³ ganharam com o avançar dos anos em relação à formação focada no treinamento de metodologias. Ainda assim, é notável um afastamento entre o ensino de Língua Inglesa e a abordagem da educação das relações étnico-raciais se dê na falha em demonstrar que a Língua Inglesa não só pertence aos/às estadunidenses e aos/às ingleses/as, mas também aos/às jamaicanos/as, sul-africanos/as e povos de diversos outros países, e que esse afastamento também se dê na falta de pessoas negras nos materiais didáticos utilizados nas salas de aula. Entre as variadas causas estão a falta de práticas pedagógicas que desmontem o mito da democracia racial, bem como a

²³ Os tópicos Letramento, Letramento Crítico, bem como Teoria Racial Crítica serão mais bem discutidos e referenciados no Capítulo 4.

reflexão e criticidade para o planejamento de conteúdos de Língua Inglesa, além da formação inicial que, por vezes, mantém a lógica imperialista em seu currículo.

A partir dessa tessitura de conhecimentos, esta dissertação busca aproximar a educação das relações étnico-raciais e o ensino de Língua Inglesa, fundamentado na abordagem crítica afrofuturista consonante a Teoria Racial Crítica. Proponho também práticas pedagógicas através do produto educacional que estimulam uma educação antirracista e anti-imperialista, mesmo sob as limitações do currículo e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Posto que é um trabalho com três eixos que não foram anteriormente relacionados por nenhum dos artigos, dissertações e teses discutidas anteriormente, intenciono além de discuti-los, demonstrar esses temas podem se complementar.

3. CONSTRUINDO AFROFUTUROS: ALCANÇANDO A LIBERAÇÃO ATRAVÉS DA IMAGINAÇÃO

“Embrace diversity.
Unite—
Or be divided,
robbed,
ruled,
killed
By those who see you as prey.
Embrace diversity
Or be destroyed.”²⁴

Octavia Butler – Parable of the Sower.

“Eu vou dar choque no seu sistema!” era a deixa para minha família se sentar na frente da TV na hora do almoço para ver as aventuras do Super Choque. As batidas do *hip hop* durante a música de abertura que repetia a frase “*Super Hero Static Shock*” nos faziam balançar a cabeça e esperar por mais um episódio sobre a realidade de um garoto, que era tão diferente e ao mesmo tempo tão parecida com a nossa. Nessa animação, Virgil é um adolescente negro que é exposto a um gás misterioso após uma explosão acidental apelidada de “*Big Bang*”, o que o faz adquirir poderes eletrostáticos. Seu pai é diretor de um centro comunitário e sua mãe uma paramédica que morreu vítima de uma bala perdida quando ele era criança. A animação, que compunha parte da programação matinal da rede televisiva SBT nos anos 2000, discutia violência policial, racismo, política de armas e, de certa forma, ancestralidade – como nos episódios que a família de Virgil visita Gana, na África.

O herói Super Choque foi uma das poucas formas de representatividade que eu e meus irmãos, tanto o mais novo quanto o mais velho, tivemos durante nossa infância e adolescência. Era interessante ver um personagem poderoso de idade próxima à nossa que enfrentava situações cotidianas, às vezes simples como um romance malsucedido, às vezes complexas como o pai racista de seu melhor amigo. Mesmo sendo estadunidense, Virgil e sua família eram descendentes da diáspora e conviviam com racismo, preconceito e outros tantos problemas provenientes de uma migração forçada e um apagamento histórico e cultural de toda uma população.

²⁴ Tradução minha: “Abrace a diversidade. Una-se – Ou seja dividido, roubado, governado, morto por aqueles que te veem como presa. Abrace a diversidade, ou seja destruído”.

A animação *Super Choque* foi extremamente popular no Brasil e nos Estados Unidos, sendo indicada a vários prêmios e aclamada por fãs nostálgicos que pedem por uma adaptação cinematográfica mesmo vinte anos após sua exibição original. Sua popularidade no Brasil se dá possivelmente pela representatividade de uma juventude negra não totalmente estereotipada:

Sua representação nos desafia a pensarmos como o jovem negro pode se tornar protagonista em representações que evitem estereótipos comumente destinados à população negra. As histórias do *Super-Choque* acontecem em ambientes rodeados por jovens na escola, shopping, cinema, entre outros espaços comuns à juventude. Portanto, é possível construir um tipo de representação autêntica de um jovem negro a partir da compreensão e respeito à cultura afrodescendente, possibilita, também, construir novas formas de transcodificação para desconstruir antigas marcações estereotipadas e racistas (Silva, 2018, p.106-107).

Quando a *DC Comics* sentiu a necessidade de diversificar seus personagens e, para isso, se propôs a colocar seu selo em editoras alternativas, a *Milestone Media* os apresentou *Super Choque*, entre outros quadrinhos de sua produtora, cuja maioria dos heróis, bem como produtores, desenhistas e roteiristas eram negros/as. A produtora, que foi criada com o objetivo de lutar pela igualdade e representar melhor a população negra nos quadrinhos, abordou ao longo dos quadrinhos de *Super Choque* temas pertinentes à juventude negra estadunidense, mas também à brasileira.

Ao longo da história, a indústria audiovisual e as *Graphic Novels*, assim como outras mídias, tentaram se adequar à necessidade social na criação de novos personagens “[...] por diversos motivos, tais como fugir de uma crise financeira ou ‘atender’ a novas reivindicações sociais como o direito das mulheres e a luta contra o racismo” (Silva, 2018, p. 108) ilustrando, assim, que a esfera da representatividade está em constante interferência.

No mundo especulativo da fantasia e da ficção científica, somos convidados/as a imaginar histórias que envolvem ou magias e seres fantásticos ou tecnologias superiores com alienígenas e viagens no tempo. Porém, algumas dessas experiências de abdução e alienamento são realidade para uma população em específico:

As populações negras do continente americano são as descendentes diretas de alienígenas sequestrados, levados de uma cultura para outra. Os seus antepassados, separados dos seus territórios originais, foram abduzidos como escravos para o Novo Mundo. Na(s) América(s), passaram por um processo constante de apagamento das raízes – separados de parentes ou de pessoas da mesma comunidade, impossibilitados de falarem as próprias línguas, com os corpos encarcerados, impedidos de seguirem as suas tradições culturais. Ao longo dos séculos, os descendentes dos aliens, já despossuídos da própria narrativa, foram

incorporados como o órgão estranho dessa nova sociedade híbrida: contidos e rejeitados pelo corpo social – caçados e assassinados pela polícia e cerceados pelas grades de novas prisões (Freitas, 2015, p. 5).

O retrato cruel e forte de uma parte da história da população negra destacada por Kênia de Freitas (2015) se assemelha a um enredo de um filme ou livro popular de ficção científica futurista, no qual povos remanescentes do planeta Terra lutam por sobrevivência em uma distopia apocalíptica, entretanto, representam a realidade da diáspora africana.

Nos anos 1990, o crítico cultural Mark Dery também percebeu as similaridades da experiência da população negra nas Américas com narrativas da ficção científica e se questionou o motivo pelo qual existia pouca representatividade negra nesse gênero, tanto na autoria quanto no protagonismo.

Isso é especificamente confuso na luz do fato de que afro-americanos/as, em um senso muito real, são descendentes dos/as abduzidos/as por alienígenas; eles/as habitam um pesadelo da ficção científica na qual campos de força de intolerância invisíveis mas não menos impassíveis frustram seus movimentos; histórias oficiais desfazem o que foi feito e a tecnologia é muitas vezes aplicada nos corpos negros (Dery, 1994, p. 180, tradução minha).

Dery observou na época que alguns autores e autoras negros/as escolheram a ficção científica, como Octavia E. Butler, Charles Saunders, Samuel R. Delany e Steve Barnes, para destacar a problemática social e cultural relegada à população negra na sociedade norte-americana. Em um texto chamado *Black To The Future* (1994), Dery reuniu entrevistas com o autor Samuel R. Delany, o escritor e músico Greg Tate e a socióloga Tricia Rose e cunhou o Afrofuturismo, como “[...] ficção especulativa que trata temas sobre afro-americanos e aborda preocupações de afro-americanos no contexto da tecnocultura do século XX” (Dery, 1994, p. 180). Assim, o Afrofuturismo podia ser relacionado a obras já existentes, que reimaginavam o passado ou inventavam novos futuros.

Uma vez que a discussão se iniciou nos Estados Unidos, o conceito se limitava a experiência de lá, porém, com o passar dos anos e a contribuição de autoras/es negras/os – como a estadunidense Alondra Nelson e o britânico-ganense Kodwo Eshun –, o Afrofuturismo ganhou formas que contemplavam diferentes construções artísticas: das artes plásticas ao audiovisual. Sendo assim, passou-se a pensar nesse movimento artístico e filosófico como a produção de autoria negra, com protagonismo de negros e negras, que contemplasse experiência dos/as negros/as e sua relação com a tecnologia e a imaginação (SOUZA, 2019).

Na seção a seguir, veremos algumas das construções e caracterizações do movimento afrofuturista a partir de sua denominação na década de 1990.

3.1 Afrofuturismo: sobre recriar o passado, transformar o presente e projetar o futuro sob uma ótica preta²⁵

O Afrofuturismo como movimento artístico, cultural, estético e filosófico nos dias atuais partiu de diversas discussões e reflexões. Apesar de o termo ter sido cunhado por Mark Dery nos anos 1990, a representatividade negra em um mundo tecnológico e voltado para o futuro foi debatida por diversos autores/as e pensadores/as naquele mesmo período e, posteriormente, atribuindo adaptações e novas definições ao movimento afrofuturista, uma vez que é “[...] importante notar que obras com aspectos afrofuturistas já existiam muito antes do termo, Dery apenas nomeou esse tipo de produção e o surgimento dessa corrente crítica proporcionou uma discussão mais direcionada” (Souza, 2019, p. 32-33).

Alondra Nelson, no texto *Future Texts*, de 2002, uma introdução à edição 71 da publicação *Social Text*, destaca que, com o avanço da tecnologia no fim dos anos de 1990, surgiram mais narrativas de um futuro sem raças, sem lugares e sem corpos possibilitados por um progresso tecnológico, ao mesmo tempo que uma corrente mais pragmática destacava uma gama de desigualdades em uma “divisão digital”:

[...] uma expressão que vem sendo usada para descrever lacunas no acesso digital que caem ao longo das linhas de raça, gênero, região e habilidade, mas tornou-se principalmente uma expressão código para as desigualdades tecnológicas que existem entre negros e brancos (Nelson, 2002, p. 1, tradução minha).

A autora salientou que a problemática dessas narrativas é que elas destacam fatores raciais como uma inconveniência, de maneira que, mesmo no futuro, novos paradigmas se assemelhariam a velhas ideologias raciais. Tanto apagar o fator racial quanto destacá-lo como subalterno é uma amostra de tais ideologias, uma vez que “[...] em cada cenário, a identidade racial e a negritude em particular, são o anti-avatar da vida digital. A negritude é construída como sempre oposta às crônicas de progresso tecnologicamente orientadas” (Nelson, 2002, p.

²⁵ Título baseado em uma das definições de Afrofuturismo pelo escritor afrofuturista Fábio Kabral (2016), disponível em < https://www.researchgate.net/profile/Emanuel-Fonseca-Lima/publication/357434801_Racismo_no_plural_um_ensaio_sobre_o_conceito_de_racismo/links/61ce067ab6b5667157b7efb0/Racismo-no-plural-um-ensaio-sobre-o-conceito-de-racismo.pdf#page=104 > Acesso em: 29 mai. 2023.

1, tradução minha). Ainda que esse *boom* digital dos anos 1990 tenha destacado disparidades reais sobre acesso e habilidades tecnológicas, esse paradigma cai no reducionismo de que pessoas negras são deficientes tecnológicos e de que existe uma superioridade ocidental, insinuando que elas não conseguem acompanhar o avanço digital:

O paradigma da divisão digital obscurece o fato de que o acesso desigual à tecnologia é um sintoma de desigualdades econômicas que antecedem a *Arpanet* (o protótipo da Internet) e a *World Wide Web*. Além disso, esse "mito da falta de interesse dos negros pela tecnologia", para usar uma frase da historiadora da ciência e da medicina Evelyn Hammonds, não leva em conta a centralidade do trabalho dos negros na modernização e na industrialização, bem como as verdades históricas da participação dos negros no desenvolvimento tecnológico. Exemplos dessa participação incluem as contribuições do inventor Garret Morgan, que inventou o semáforo em 1923; a química vernacular de Madame C. J. Walker, que criou um negócio multimilionário de beleza negra; a criação da linguagem de computador *Lingo* pelo programador John Henry Thompson; e técnicas pioneiras de produção musical (Nelson, 2002, p. 6, tradução minha).

Contra o mito de que o/a negro/a não se interessava em tecnologia e futuro, em 1998, Alondra Nelson formou uma comunidade *online* chamada “Afrofuturismo”, que se distanciava do *futurismo*²⁶ do início do século XX em diversos fatores, mas principalmente por valorizar as “[...] vozes afro-americanas com outras histórias para contar sobre cultura, tecnologia e o que está por vir” (Nelson, 2002, p. 12, tradução minha), além de estabelecer novas direções no estudo da cultura da diáspora africana nas histórias das comunidades de população negra. Essa comunidade *online* serviu, de acordo com a autora, como uma “incubadora de ideias”, indo além da noção da divisão digital:

A comunidade *AfroFuturism* surgiu em uma época em que era difícil encontrar discussões sobre tecnologia e comunidades africanas diaspóricas que fossem além da noção de divisão digital. Desde o início, ficou claro que havia muito território teórico a ser explorado. As primeiras discussões incluíram o conceito de dupla consciência digital; as retenções culturais da diáspora africana na tecnocultura moderna; o ativismo digital e as questões de acesso; os sonhos de projetar tecnologia com base em princípios matemáticos africanos; as visões futuristas de filmes, vídeos e músicas negros; as implicações da então crescente revolução do MP3; e a relação entre feminismo e afrofuturismo (Nelson, 2002, p. 9, tradução minha).

²⁶ Movimento artístico e literário advindo da publicação do *Manifesto Futurista*, em 1909, pelo poeta italiano Filippo Marinetti, que rejeitava o passado e valorizava a velocidade e os desenvolvimentos tecnológicos do final do século XIX. Exaltava a guerra e a violência, valorizando uma subjetividade masculina, jovem e europeia (Nelson, 2002). Importante destacar que há autores/as que associam o Movimento Futurista como um iniciador fundamental do fascismo e outros dos ideais bolcheviques (Lima, 2019).

Sendo assim, Alondra Nelson, através da publicação *Social Text 71*, reuniu vários ensaios e artigos formados por meio dos relacionamentos forjados na comunidade *AfroFuturism*. Com discussões propostas por artistas, pensadores/as e escritores/as, *Social Text 71* debatia raça e tecnologia na indústria musical, identidade *geek* e a questão racial, além de uma entrevista com Nalo Hopkinson, escritora de ficção especulativa jamaicana conhecida por unir em suas narrativas concepções para o futuro que incorporavam variadas tradições africanas, formando um novo conceito afrofuturista que ia além do proposto por Mark Dery, reafirmando a escuta de vozes negras e sua conexão com a ancestralidade.

Kodwo Eshun, escritor e cineasta britânico-ganense, foi decisivo na construção do movimento afrofuturista. Souza (2019, p. 33) afirma como um marco o livro “[...] *More brilliant than the sun*, definido por Reynaldo Anderson e Charles E. Jones (2016) como a primeira obra teórica inteiramente dedicada ao afrofuturismo”. Trata-se de uma obra focada na relação entre música negra, ficção científica e tecnologia. Em 2003, o artigo “Mais considerações sobre o Afrofuturismo”, de Kodwo Eshun, nos convida a refletir:

Imagine uma equipe de arqueólogos africanos do futuro – um pouco de silício, um pouco de carbono, meio molhados, meio secos – escavando um sítio, um museu de seu passado: um museu cujos documentos arruinados e discos vazados são identificáveis como pertencentes ao nosso presente, o começo do século XXI. Vasculhando cuidadosamente através dos destroços, nossos arqueólogos dos EUAF – os Estados Unidos da África – iriam ficar espantados ao constatar quanto da subjetividade afrodiaspórica no século XXI constituiu a si própria por meio do projeto cultural de recuperação. Em sua Época de Recordação Total, a memória nunca se perde. Apenas a arte de esquecer. Imagine-os reconstruindo a estrutura conceitual de nosso momento cultural a partir daqueles fragmentos. Quais são os parâmetros daquele momento, os limites daquela estrutura? (Eshun, 2003, p. 287).

Ao nos questionarmos sobre os parâmetros do início do século XXI e os limites da estrutura conceitual desse momento cultural, vemos a necessidade de construir “[...] contramemórias que contestassem o arquivo colonial, situando, desse modo, o trauma coletivo da escravidão como o momento fundador da modernidade” (Eshun, 2003, p. 288). Considerando as condições desumanizadoras de escravização delegadas à população negra como “quintessencialmente modernas” (Eshun, 2003), o autor refletiu que os traumas vividos pela população negra influenciam os dias atuais, sendo assim “[...] nunca é uma questão de esquecer o que demorou tanto tempo para ser lembrado. Ao invés disso, a vigilância que é necessária para acusar a modernidade imperial precisa ser estendida para o campo do futuro” (Eshun, 2003, p. 288).

Nos futuros concebidos no fim do século XX e início do século XXI, Eshun (2003) notava um mascarar da infelicidade do presente: dissimulavam-se os arquivos históricos de culturas hegemônicas através da entrega de futuros fiáveis, baseados em tecnologias que renegavam o passado. Através do Capital *sci-fi*, como denominado pelo crítico Mark Fisher (2000), o poder da hegemonia cultural se manifestava em um pacto entre as mídias de teorias de um futuro cibernético e o capital.

[...] Dessa maneira, informações sobre o futuro circulam como uma commodity cada vez mais importante. Isso está presente em formalizações matemáticas, como simulações de computador, projeções econômicas, relatórios climáticos, plataformas de futuros na bolsa de valores, relatórios de think-tanks, artigos de consultorias – e também por meio de descrições informais, como filmes de ficção científica, romances de ficção científica, ficções sônicas, profecias religiosas e o capital de risco. Conectando os dois lados, estão híbridos formais e informais, tais como os cenários globais do futurista mercado profissional (Eshun, 2003, p. 290).

A ficção científica dos anos 1990 e 2000, de acordo com Eshun (2003), não estava olhando para o futuro e nem imaginava utopias, uma vez que estava mais preocupada com “[...] articular trocas entre seu futuro preferido e seu devir presente” (Eshun, 2003, p. 290). Através de exemplos como *Matrix* (1999), *MIB: Homens de Preto* (1997) e *Minority Report* (2002), foi possível notar que novas tecnologias foram celebradas e um futuro virtual poderoso foi comercializado, para que nós o realizássemos. Dessa forma, a ficção científica não se mostrava inventiva ou vanguardista, mas sim uma forma de se controlar o amanhã e reescrever o presente de maneira alternativa.

Através da descrição de um presente da África pré-determinado nas noções ocidentais por “[...] por cenários globais intimidantes, projeções econômicas apocalípticas, previsões climáticas, relatórios médicos sobre a Aids e estimativas de expectativa de vida, todos estes prevendo décadas de miséria” (Eshun, 2003, p. 291-292), é seguro dizer que na versão comercializada de um futuro previsto pela ficção científica e seu capital *sci-fi*, o espaço delegado à África é de uma distopia absoluta. Com o retrato do continente constantemente ameaçado por hostilidade e crises socioeconômicas, parece que há um objetivo de prevenir toda a população contra algo já tomado como fato.

Sendo assim, de acordo com Eshun, o Afrofuturismo surge como uma intervenção cronopolítica, estando “[...] interessado nas possibilidades de intervenção na dimensão do preditivo, do projetado, do proléptico, do visionado, do virtual, do antecipatório e do futuro condicional” (Eshun, 2003, p. 293). Dessa forma, o Afrofuturismo estava na concepção de

futuros provenientes de artistas, músicos/as e escritores negros/as a serviço da liberação da população negra.

O Afrofuturismo não se limita a corrigir a história do futuro. Nem é uma simples questão de inserir mais atores negros em narrativas de ficção científica. Esses métodos são apenas os primeiros passos rumo à realização mais geral de que, na fórmula de Greg Tate, sujeitos afrodiaspóricos vivem o estranhamento que escritores de ficção científica concebem. A existência negra e a ficção científica são uma coisa só (Eshun, 2003, p. 298).

As ficções científicas, que previamente estabelecemos como uma releitura do presente, costumam mostrar o modo com que o/a protagonista lida com uma forma de poder com a que ele/a está insatisfeito/a. Além de formas de uma sociedade estranha, da qual ele/a se sente alienado/a, excluído/a e deslocado/a culturalmente. Essa experiência tida como futurista já é uma sumarização da realidade da população negra pós-escravidão. O Afrofuturismo busca uma contranarrativa:

No começo do século, Dubois denominou a condição de alienação estrutural e psicológica como “dupla consciência”. A condição da alienação, entendida em seu sentido mais geral, é uma inevitabilidade psicossocial que toda a arte afrodiaspórica usa em sua própria vantagem, por meio da criação de contextos que encorajam um processo de desalienação (Eshun, 2003, p. 298).

Através do Afrofuturismo, Eshun acredita que a construção de abordagens conceituais e as práticas “contramemórias” permitirão o acesso a alienações não acessadas anteriormente. Essas “contramemórias”, que são resgates à história, aos mortos e aos esquecidos, não devem ser desprezadas na construção de novas narrativas e sim consideradas na reformulação da ficção científica sobre a diáspora africana. Por fim, o autor caracteriza o Afrofuturismo como:

[...] um programa para a recuperação das histórias de contrafuturos criadas em um século hostil à projeção afrodiaspórica e também como um espaço no qual o trabalho crítico de produzir ferramentas capazes de intervir no atual regime político pode ser levado a cabo. A produção, migração e mutação de conceitos nos campos do teórico e do ficcional, do digital e do sônico, do visual e do arquitetural exemplificam o campo expandido do Afrofuturismo, considerado como um projeto multimídia distribuído através dos nós, centros, anéis e estrelas do *Atlântico Negro*. Como uma caixa de ferramentas desenvolvida por e para intelectuais afrodiaspóricos, o imperativo para codificar, adotar, adaptar, traduzir, adulterar, retrabalhar e rever esses conceitos, sob as condições especificadas neste ensaio, tende a persistir nas décadas que estão por vir (Eshun, 2003, p. 301).

Em consonância com a representação do movimento afrofuturista descrito por ele, Ytasha Womack, no seu livro de 2013, *Afrofuturism: the world of black sci-fi and fantasy culture*, descreveu o Afrofuturismo como:

Não apenas uma estética artística como uma estrutura para teoria crítica, o Afrofuturismo combina elementos da ficção científica, ficção histórica, ficção especulativa, fantasia, Afrocentricidade e realismo mágico com crenças não ocidentais. Em alguns casos, é uma recriação total do passado e especulação do futuro repletos de críticas culturais (Womack, 2013, p. 9, tradução minha).

De acordo com a autora, a experiência com o Afrofuturismo teve início antes mesmo de a palavra existir, uma vez que pode ser qualificado como afrofuturista qualquer pessoa, seja o/a fã da ficção científica e fantasia ou o/a *geek* dos quadrinhos, que se questionou sobre a pouca representatividade negra nos futuros concebidos pela cultura pop ou na minimização e apagamento dos/as inventores/as e pesquisadores/as negros/as na ciência produzida no passado e que se dispôs a fazer algo para mudar essa situação.

Destacando sua experiência desde a infância, quando se fantasiou de Princesa Leia para o Halloween na quarta série, Womack (2013) sempre procurou maneiras de enxergar a si mesma ou outras pessoas negras na jornada galáctica de *Star Wars*²⁷. Ela expressava o desejo que Lando Calrissian²⁸ tivesse mais tempo de tela, ao invés de Han Solo²⁹, ou que James Earl Jones também interpretasse Darth Vader³⁰ e não apenas emprestasse sua marcante voz ao personagem:

²⁷ *Star Wars* (traduzido por vezes como título central ou subtítulo como Guerra nas Estrelas) é uma franquia de filmes composta nove filmes (Trilogia Original, Trilogia *Prequel* e Trilogia *Sequel*), dois *spin-offs* além de quatorze filmes e séries para a TV. Escrito e dirigido por George Lucas, o primeiro filme da Trilogia original estreou nos cinemas em 1977 e o último filme da Trilogia *Sequel*, dirigido por J.J. Abrams, em 2019.

²⁸ Lando Calrissian é um personagem negro da franquia *Star Wars* interpretado pelo ator Billy Dee Williams com a primeira aparição no filme *O Império Contra-ataca* (1980). Engenheiro de minas e empresário, Lando também era um apostador e é dessa forma que perde sua nave espacial *Millennium Falcon* para Han Solo.

²⁹ Han Solo é um dos principais personagens da Trilogia Original da franquia *Star Wars* interpretado pelo ator Harrison Ford nos filmes *Uma Nova Esperança* (1977), *O Império Contra-ataca* (1980), *O Retorno de Jedi* (1983), *O Despertar da Força* (2015) e *A Ascensão Skywalker* (2019), por precisar de dinheiro, aceita transportar os personagens Luke Skywalker e Obi-Wan Kenobi para o planeta fictício Alderaan e posteriormente se envolve no resgate da Princesa Leia Organa, líder da Aliança Rebelde e seu futuro interesse amoroso.

³⁰ Darth Vader é o principal antagonista da Trilogia Original da franquia *Star Wars*, interpretado pelo ator branco David Prowse e dublado pelo ator negro James Earl Jones. Na Trilogia *Prequel*, são descobertos mais detalhes de sua história: nascido Anakin Skywalker, era um Jedi (uma ordem de guerreiros guardiões da paz e da justiça que servem o lado luminoso da “Força”, um campo de energia metafísico que conecta todos os seres vivos da Galáxia) escolhido para trazer equilíbrio à “Força”, porém é atraído para o seu lado sombrio por Darth Sidious, tornando-se assim, Darth Vader.

Mesmo que talvez fosse fácil descartar esses desejos como bobagens infantis do passado, são nos desejos como esses – todos resultados da ausência óbvia de pessoas não brancas nas ficções do futuro/passado (lembre-se que essa história aconteceu há muito tempo numa galáxia muito, muito distante) – que sementes foram plantadas na imaginação de incontáveis crianças negras que também ansiavam em se enxergar em espaçonaves com a velocidade de dobra. Com a diversidade da nação e do mundo estando em forte contraste com a diversidade nas produções futuristas, não é surpresa o surgimento do Afrofuturismo. (Womack, 2013, p. 5-6, tradução minha)

Enquanto historiadores/as vêm corrigindo o problema, que é o apagamento histórico da população negra no desenvolvimento da sociedade, Womack (2013) apontou que ainda existe um passo a ser dado quando um futuro imaginário pode ser concebido nos mínimos detalhes, de viagens intergalácticas a animais extraterrestres, porém não se pode projetar nele a presença de uma pessoa que não seja descendente de europeus. Assim, o Afrofuturismo surge como “[...] uma interseção entre a imaginação, a tecnologia, o futuro e a liberação” (Womack, 2013, p. 9, tradução minha), sendo uma forma de imaginar o futuro e as possibilidades através da ótica negra, corrigindo e reimaginando identidades, recriando o passado e projetando um futuro para assim encontrar a liberação.

Com o avanço da tecnologia, Womack (2013) observou que os/as criadores/as da atualidade se empoderaram, controlando sua própria imagem e suas obras e, através do contato com a ficção especulativa, subvertem as noções sobre a identidade negra, evidenciando a imaginação como soberana. Dessa forma, a identidade negra não precisa navegar entre estereótipos terríveis e nem viver em uma distopia, com apenas realidades desanimadoras: “O fatalismo não é um sinônimo para a negritude” (Womack, 2013, p. 11).

Womack se atentou a conquistas da população negra que anteriormente só eram possíveis na ficção especulativa, como a reeleição de um presidente negro nos Estados Unidos ou a primeira voz humana transmitida de Marte ser de um ex-astronauta negro, destacando que “o futuro é agora” (Womack, 2013, p. 24), que a já citada interseção entre a imaginação, o futuro, a cultura e a tecnologia criam “[...] um prisma informado que pode redefinir estilos de vida, visões de mundo e crenças” (Womack, 2013, p. 24). Portanto, através da criatividade e da imaginação, o Afrofuturismo torna possível o fortalecimento da cultura e o atravessamento dos limites impostos pela sociedade, uma vez que:

[...] A resiliência do espírito humano está em nossa capacidade de imaginar. A imaginação é uma ferramenta de resistência. Criar histórias com pessoas negras no futuro desafia a norma. Com o poder da tecnologia e liberdades emergentes, artistas negros/as têm mais controle sobre suas imagens do que nunca. Bem-vindo/a ao futuro (Womack, 2013, p. 24).

Através da imaginação adquirimos ferramentas para transformar a sociedade em uma mais próxima do que consideramos ideal. Walidah Imarisha e adrienne maree brown³¹ (2015) levaram o poder da imaginação em consideração quando organizaram uma coletânea chamada *Octavia's Brood: Science fiction stories from social justice movements*, com histórias inspiradas nos livros de Octavia E. Butler, unindo ficção especulativa e ativismo. Na introdução da obra, Walidah Imarisha nos descreve como a ficção pode ser transformativa:

Sempre que tentamos visualizar um mundo sem guerras, sem violência, sem prisões, sem capitalismo, estamos nos envolvendo em ficções especulativas. Toda organização é ficção científica. Organizadores e ativistas dedicam suas vidas a criar e visualizar outro mundo, ou muitos outros mundos [...] (Imarisha, 2015, p. 3, tradução minha)

Mesmo sem classificar a obra como afrofuturista, assim com as obras de Octavia E. Butler que precederam o termo, as organizadoras da coletânea consideraram as histórias presentes no livro *"Visionary fiction"*³², como uma forma de diferenciar as obras de ficção científica comuns das que "[...] tinham relevância em relação à construção de mundos mais novos e mais livres" (Imarisha, 2015, p. 4, tradução minha). Assim como Sun Ra, um dos mais célebres afrofuturistas anteriores e fundamentais à denominação do movimento, Imarisha acredita que o espaço é fundamental para o processo de decolonização: "[...] porque a decolonização da imaginação é a forma mais perigosa e subversiva que existe, já que é de onde todas as outras formas de decolonização nascem. Uma vez que a imaginação é liberta, a liberação é sem limites" (Imarisha, 2015, p. 4, tradução minha).

Também em consonância com a noção de que a população negra diaspórica compartilha um trauma histórico e de que já somos uma ficção científica ambulante, Imarisha (2015) argumentou que nossos ancestrais não apenas sonharam com seus descendentes, mas que lutaram contra a realidade para nos conceber, visto que "[...] não tinham motivos para acreditar que era possível, mas juntos sonharam com a liberdade e nos trouxeram a vida. Nós somos responsáveis por interpretar seus arrependimentos e realizar suas fantasias" (Imarisha, 2015, p. 5, tradução minha). Considero aqui as obras de ficção visionária como também parte do que acredito ser o Afrofuturismo.

Ashley Clark (2013), em seu texto "Por dentro do Afrofuturismo: um guia sônico", também faz uma tentativa de descrever o termo Afrofuturismo: "[...] a palavra representa uma

³¹ A autora, editora e ativista geralmente estiliza seu nome em letras minúsculas.

³² Tradução minha: Ficção visionária.

estética artística flexível e também uma estrutura para uma teoria crítica que aborda obras multimídia interessadas em tratar de experiências negras imaginadas e alternativas” (Clark, 2013, p. 62). Através de uma *playlist*³³, que o autor descreve como “guia sônico”, somos levados/as em uma jornada além dos livros e filmes de ficção especulativa citados até aqui.

O principal nome que inicia a jornada é o de Sun Ra, um compositor de Jazz, pianista, poeta e filósofo nascido no Alabama em 1914. Ele “[...] compôs uma persona mítica e intangível, misturando ideias e estéticas da ficção científica com misticismo egípcio” (Clark, 2013, p. 63), garantindo que não pertencia ao planeta Terra. Em sua obra, *Space Is the Place*, (1974) dirigida por John Coney, Sun Ra descrevia o espaço como o lugar onde a juventude negra prosperaria e se libertaria. Em seguida, Clark cita o músico George Clinton, cuja “[...] música prenuncia uma era espacial na qual personagens negros são os protagonistas primários e os árbitros culturais do futuro” (Clark, 2013, p. 63). Dessa forma, com o desejo de chegar no espaço sideral, Clinton explorou a ficção científica e o espaço de maneiras imaginárias e criativas que escapavam das cápsulas em que encaixavam a música produzida por pessoas negras.

Figura 2 - Sun Ra, em um poster do filme *Space is the Place*, de 1974



Fonte: Yale Schwarzman Center. (2022)³⁴

Durante essa viagem conhecemos pioneiros do Jazz, saxofonistas e pianistas, além dos DJs que criaram o Techno na cidade de Detroit no final da década de 1980, mudando os

³³ Disponível em: <<https://open.spotify.com/playlist/0e1pyRaYmgp7bdFi2Zieom>> Acesso em: 13 out. 2023

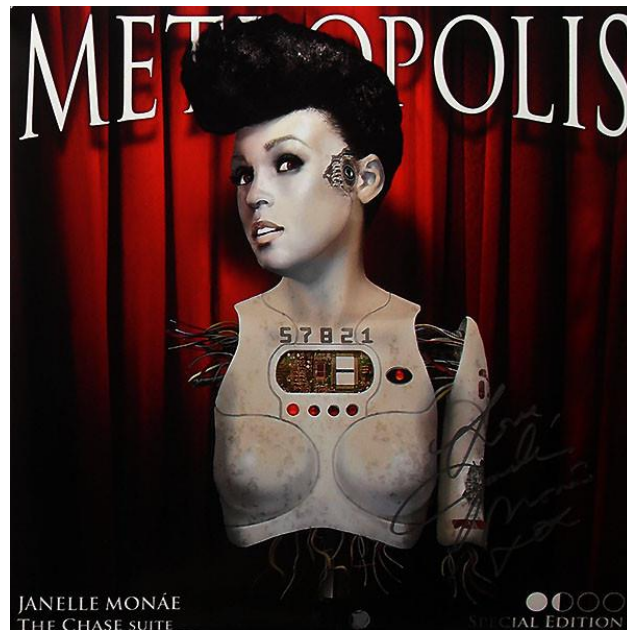
³⁴ Disponível em: <<https://schwarzman.yale.edu/events/film-screening-space-place-1974>> Acesso em: 3 de nov. 2023.

rumos da música eletrônica através de sintetizadores, de sons futuristas que lembravam naves espaciais e do imaginário extraterrestre. O Afrofuturismo também se estendeu ao hip-hop, “[...] no qual a criação de alteregos coloridos e controversos e de contos poeticamente elevados da vida urbana, desde o começo, foram características marcantes” (Clark, 2013, p. 67) com nomes que mudaram a cena do gênero musical como o *Public Enemy*, através do álbum *Fear of a Black Planet* (1990), que mesclava a ficção científica com a experiência racial estadunidense, ou o *OutKast*, cujo nome já se traduz livremente para “marginalizado”, por meio do álbum *ATLiens* (algo como “aliens de Atlanta”), que o acadêmico “[...] Mark Bould sugere que o título simboliza o ‘estranhamento do grupo em relação à sociedade americana, a cidade do interior de seus anos de formação e suas condições hostis são de outro mundo’” (Clark, 2013, p. 68).

Conforme indicado por Clark (2013), o movimento sônico afrofuturista se iniciou antes mesmo de Mark Dery nomeá-lo em 1994. Com raízes na década de 1970, os ramos do Afrofuturismo estão presentes na música contemporânea através de artistas como *Flying Lotus* de Los Angeles, que se inspira em música cósmica, ficção científica e videogames, ou como Janelle Monáe, de Kansas City, que surgiu na indústria em 2007 imaginando o futuro repleto de andróides com um alterego também andróide chamado Cindi Mayweather. A relação que os/as autores/as e compositores/as estabelecem entre andróides e as questões raciais, são interessantes à medida que:

[...] a acadêmica Marlo D. David, remetendo a Tricia Rose, afirmou que “na era da escravidão, pessoas de descendência africana eram humanas o bastante para viver e amar e ter cultura, mas, ainda assim, não eram humanas na medida em que eram ‘máquinas’, força de trabalho para o capitalismo”. Ela argumenta que Monáe e outros afrofuturistas manipulam essas referências simbólicas do passado e do futuro, resultando em uma terceira entidade, “uma identidade ciborgue, em resistência àquele binário involuntário” (Clark, 2013, p. 68-69).

Figura 3 - Janelle Monáe como Cindi Mayweather na capa de *Metropolis* (2008)



Fonte: Google imagens³⁵.

Raquel Lima (2019) também apresentou Sun Ra como elemento exemplar da “[...] abrangência teórico-prática que o afrofuturismo pode transportar” (Lima, 2019, p. 2). A autora destacou que a Arte é parte primordial e intrínseca aos “[...] mecanismos de transformação social que têm como objetivo a construção de uma sociedade pós-abissal” (Lima, 2019, p. 1) e o Afrofuturismo, como movimento artístico transdisciplinar, possui uma perspectiva social e uma política emancipatória:

O Afrofuturismo é um movimento intelectual, um conceito, uma filosofia ou um gênero artístico transdisciplinar que combina afrocentrismo³⁶, fantasia, tecnologia, religião, espiritualidade e misticismo não ocidentais, numerologia, sátira, ficção científica e realidade virtual, para desafiar as representações estéticas sobre África, através de uma estética que emagina³⁷ e propõe um passado, presente e futuro da experiência negra na diáspora transnacional (Lima, 2019, p. 4).

³⁵ Disponível em: <<https://www.discogs.com/es/release/3484828-Janelle-Mon%C3%A1e-Metropolis-The-Chase-Suite>> Acesso em: 3 de nov. de 2023

³⁶ Nota de Raquel Lima (2019, p. 4): “Apesar da agenda do afrofuturismo ser afrocentrada, tendo em conta a recuperação, reparação e projeção da cultura africana, é difícil não sublinhar a sua aproximação genealógica ao eurocentrismo, considerando o seu posicionamento a partir do futurismo, e a sua origem desde um sujeito diaspórico que não só se expõe como também produz e reinventa a cultura ocidental dominante. Podem ser lidos exemplos explícitos na cultura pop norte-americana, como a música e vídeo *Metropolis* da artista Janelle Monáe, que fazem uma referência direta ao filme homónimo de Fritz Lang”.

³⁷ Nota de Raquel Lima (2019, p. 4): “A partir da analogia aos conceitos de emigração – imigração, eu proponho o conceito de ‘emaginação’ como o processo de imaginar de dentro para fora, isto é, com base na experiência do indivíduo que se projeta numa nova linguagem, e extrapola a realidade tal como ela é representada e partilhada pela sociedade. A imaginação é tida como o movimento criativo contrário (de fora para dentro), dando conta do processo de criação que parte das estruturas axiomáticas dominantes, sem as desconstruir”.

Enquanto Alondra Nelson (2002) procura afastar o futurismo europeu do Afrofuturismo, Lima (2019) destaca que ambos são movimentos políticos, com elementos que os aproximam e os afastam. O Manifesto do Futurismo, proposto pelo italiano Filippo Tommaso em 1909, “[...] rejeita o moralismo do passado e da tradição e celebra a velocidade, as máquinas (tidas como o principal símbolo do futuro), a guerra, a violência e a juventude” (Lima, 2019, p. 3), defendendo a modernização e um rejuvenescimento cultural da Itália através de um desenvolvimento tecnológico e industrial. A relação do Afrofuturismo com a história é um dos principais fatores que afastam os dois movimentos, uma vez que o Afrofuturismo:

[...] não respeita uma abordagem linear única às referências de tempo, espaço, identidades, histórias e políticas africanas, e tanto recorre à viagem no tempo para visitar a história e recontá-la crítica e simbolicamente, como faz uso do escapismo através do qual se projeta num futuro utópico / distópico para especular sobre uma realidade da negritude que não tenha sido sujeita à opressão, racismo e estereótipos impostos pela cultura ocidental. Como tal, mecanismos como subversão, hibridismo e desobediência, são recorrentes na procura do impacto emocional e ideológico pretendido (Lima, 2019, p. 4).

Assim, por meio das subjetividades que formam a população negra diaspórica, é possível representá-la de maneira autêntica e não dissociável de um contexto político e social. De acordo com Lima (2019), o Afrofuturismo se mostra como um movimento político pós-colonial em razão de motivar a procura de realidades alternativas por meio da ludicidade, da fantasia e da imaginação para subverter situações de opressão e trauma. Da mesma maneira, o Afrofuturismo atua para “[...] superar as barreiras apresentadas pelo racismo sistêmico e pela desigualdade socioeconômica de classes racializadas da diáspora africana, e para visitar, interrogar e reexaminar os eventos históricos do passado” (Lima, 2019, p. 5). Enquanto o futurismo não se propõe a visitar e conhecer o passado, já que a história é vista como uma distração; de outro lado, uma das propostas do Afrofuturismo é recuperar a história apagada e silenciada para construir um sujeito futuro consciente de sua experiência ancestral.

A divisão digital criticada por Nelson (2002) insistiu excessivamente que a população negra caminharia em um sentido oposto ao progresso tecnológico pela relação entre desigualdade racial e econômica e o acesso à tecnologia. Lima (2019, p. 6) argumentou que o Afrofuturismo critica essa premissa, “[...] sugerindo que as identidades históricas do futuro acabarão com o estigma pesado do passado, e para tal sustenta que a história deve continuar a ser uma parte da identidade diaspórica, particularmente em termos de raça”. Assim, por mais que o futuro não seja de fato acessível para todos, como o futurismo propõe, através do

Afrofuturismo a pessoa negra possui ferramentas para “[...] incorporar temas de alienação e aspirações para um futuro utópico [...]” (Lima, 2019, p. 5).

A autora destacou que um outro ponto de divergência entre o futurismo e o Afrofuturismo é a linearidade do tempo e do espaço. Enquanto o futurismo se propõe a expressar o presente e sua velocidade em direção ao futuro de maneira ativa e não histórica linearmente, o Afrofuturismo também destaca tempo, espaço, movimento e velocidade, porém em uma maneira cíclica e numa identidade pós-humana. No movimento afrofuturista:

[...] são especulados outros horizontes que podem ser lidos desde uma relação com o universo que não se circunscreve necessariamente ao planeta Terra de forma previsível e repetitiva, e as acepções de linguagem e linearidade temporal e espacial são desconstruídas para dar lugar a uma filosofia baseada na especulação e na utopia, em que, por vezes, o futuro pode influenciar o passado (Lima, 2019, p. 6).

A influência do futuro no passado e vice-versa são fundamentais na construção de uma estética artística no Afrofuturismo, assim como sua relação com a política, já que a motivação do processo de alienação e rompimento da linearidade temporal podem ser entendidos como o transpasse das limitações na construção da figura do “outro” e seu intuito em alcançar um lugar na modernidade. Dessa forma, é mais fácil compreender dentro das esferas da utopia e da distopia a extrapolação das fronteiras de tempo e espaço essencialmente associada à resiliência e à resistência ancestral da população negra da diáspora, que acreditava numa vida melhor, livre e segura.

Como coloca, de forma sintética, a investigadora brasileira Nátaly Neri, na sua comunicação intitulada “Afrofuturismo: A Necessidade de Novas Utopias”, durante o TEDxPetrópolis, o sentimento de limitações para atingir objetivos é convocado nas populações negras desde a sua infância, e a capacidade de sonhar torna-se fundamental, mas vem sempre aliada a um pessimismo realista em relação ao mundo ao redor e à consequente projeção de um lugar seguro. Para ela, o afrofuturismo é simplesmente a ideia radical de que corpos negros têm a possibilidade de uma existência plena no futuro (Lima, 2019, p. 7).

Em vista disso, Lima (2019) evidenciou que o Afrofuturismo se compromete a ir além de produções artísticas e culturais, apresentando também uma forma de abordagem crítica que engloba todas as formas de arte, bem como produções científicas e tecnológicas. Dessa forma, o Afrofuturismo apenas se aproxima do futurismo na questão da versatilidade dos/as artistas e pensadores/as do movimento, dispostos/as a transcender os limites vigentes.

Mas, assim como o futurismo esteve sujeito a apropriações políticas e econômicas essencialmente europeias, o Afrofuturismo está suscetível aos mesmos tipos de apropriações que podem distorcer ou fortalecer seus fundamentos, pois grande parte de sua produção é estadunidense, regida sob um mercado neoliberal capitalista através da enorme indústria cinematográfica hollywoodiana e da *Disney* (detentora da *Marvel Comics*, *Fox*, entre outros), empresas que podem eliminar o aspecto crítico e teórico do movimento, fazendo com que o sistema dominante e hegemônico compreenda e absorva a essência do Afrofuturismo.

Ainda assim, o Afrofuturismo tende a se relacionar ao “[...] panafricanismo, o anarquismo africano (ou afroanarquismo), o nacionalismo negro, o antifascismo, o anti-imperialismo, o antirracismo, o anticolonialismo, o pós-colonialismo, o marxismo-leninismo, entre outras aproximações políticas possíveis” (Lima, 2019, p. 9), uma vez que sua premissa se encontra na divergência de limites e criticidade, tensionando a relação entre política e arte.

Nesse sentido, Lima (2019) destaca que, ao refletirmos sobre a emancipação social através da Arte, devemos considerar em um contexto global não apenas as condições específicas em que determinados movimentos artísticos surgem, mas suas conexões com o cenário político e social que cada vez mais generalizam o mundo sob políticas neoliberais.

Apesar de ser possível identificar e problematizar o sofrimento que resulta do desemprego, baixos salários, aumento das diferenças sociais e dependência do capital internacional, torna-se muitas vezes complicado compreender que ele é apenas a ponta de um iceberg solidificado em mecanismos e estratégias (como o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado) que visam beneficiar potências econômicas e empresas multinacionais.

É neste aspecto que a Arte tem um papel fundamental, urgente e necessário: na denúncia sintomática dos diferentes níveis de opressão e na formulação de caminhos de emancipação possíveis (Lima, 2019, p. 18).

Assim, o Afrofuturismo como movimento estético e filosófico, ao evidenciar a experiência alienante dos/as negros/as, formula novos caminhos de emancipação através da extrapolação de limites sociais, raciais e étnicos, habilitando e libertando as pessoas para que manifestem suas subjetividades e que expressem suas personalidades. Sendo assim, Lima (2019) conclui que:

O afrofuturismo é também uma das maiores formas artísticas de terapia para os negros na diáspora. Apesar de ser ainda subestimado por não ser considerado um movimento artístico sólido reconhecido, tem inspirado e confortado artistas por muitas décadas, permitindo-lhes a liberdade para expressar plenamente as suas subjetividades, a criação de uma especulação positiva sobre o futuro, a esperança na reescrita do presente, e a possibilidade de recuperação do passado, tudo isto com a mais valia de poderem incorrer nesse processo com humor e leveza, garantindo o

autocuidado necessário para que a Arte continue a ser um espaço de revitalização e conforto (Lima, 2019, p. 20).

3.1.1 Diante de tantas conceituações, o que é Afrofuturismo?

Ao iniciar esta pesquisa, eu não sabia o que era Afrofuturismo em toda a sua dimensão e diversidade e, assim como o movimento se mostra em constante construção, com muitos questionamentos a serem feitos em sua relação com a tecnologia, a globalização e, também, com a indústria do entretenimento, minha experiência e familiaridade com o movimento também se desenvolve a cada leitura afrofuturista, seja científica ou literária.

Em uma primeira camada, defendo a premissa que o Afrofuturismo tem suas bases na produção especulativa de autoria negra, com protagonismo negro e experiências africanas e afrodiáspóricas. O protagonismo e a autoria negra são indispensáveis no que o movimento “[...] surge da necessidade de ouvirmos as histórias de pessoas negras sobre ficção especulativa, tecnologia e noções de futuro” (Souza, 2019, p. 34). Ao ouvirmos as vozes desses/as autores/as, o Afrofuturismo constrói mais uma camada: a reivindicação de um futuro concebido pela negritude, resgatando e representando sua subjetividade, que pode projetar futuros de uma sociedade africana utópica bem-sucedida que não foi vítima da escravização e do imperialismo europeu como em *Wakanda* (de Pantera Negra) ou abordar questões reais e iminentes como o mundo distópico, com violência e escassez de recursos vitais, de *a Parábola do Semeador* (1993). O primeiro livro da série “Semente da Terra”, de Octavia E. Butler, se passa em um futuro próximo, entre os anos de 2024 e 2027, em uma sociedade devastada por crises econômicas e ecológicas. Nele, acompanhamos a jornada da jovem Lauren Olamina, que luta para sobreviver no meio do caos enquanto vislumbra um amanhã e tenta criar algo novo.

O Afrofuturismo permite também que não se imagine apenas futuros, mas que se revise e explore passados como em *Kindred: laços de sangue* (1979), em que a protagonista Dana é transportada constantemente para o século XIX em uma sociedade anterior à Guerra Civil estadunidense sempre que seu antepassado branco e filho de senhor de escravizados corre perigo. Ou que realidades alternativas são possíveis e toda a dinâmica de poder é subvertida, como no sexto episódio da série de animação afrofuturista *Kizazi Moto: Geração Fogo* (2023), da *Disney Plus*, em que o protagonista é transportado para uma cidade super tecnológica de Zimbábue que vive sob uma realidade alternativa em que o país nunca foi colonizado e, por sua vez, quem precisa de auxílio humanitário é o Canadá.

Outra camada do movimento Afrofuturista está em sua conexão com a ancestralidade, além de sua maneira de ver o mundo sob uma ótica menos ocidental. Para exemplificar, podemos relacionar os romances de Fábio Kabral, que se passam em *Ketu 3*, uma cidade afrocentrada, ancestral e com elementos da cultura iorubá, em que os espíritos movem a tecnologia. João Arolê, protagonista de “O caçador cibernético da Rua 13” (Kabral, 2017) é metade humano e metade máquina, um aspecto popular da ficção científica.

O resgate cultural e epistemológico é um elemento importante no movimento Afrofuturista, uma vez que a população negra teve seu passado roubado e obliterado sistematicamente. Existe uma noção comum de que pessoas negras são avessas às tecnologias e não participaram do desenvolvimento científico da humanidade quando, na realidade, de acordo com Elisa Larkin Nascimento (2008), antes do colonialismo europeu, as sociedades africanas eram caracterizadas por suas reflexões filosóficas, além de tecnologias de mineração e metalurgia, agricultura, criação de gado, ciências, medicina, matemática, engenharia, astronomia etc. Assim:

O resgate da riquíssima história dos povos africanos, repleta de inovações sociais, políticas, intelectuais e científico-tecnológicas, ajuda a reconstruir a imagem de sua participação digna e ativa em todas as dimensões da experiência humana, esboçando a possibilidade de uma cidadania plena para seus descendentes nas Américas (Nascimento, 2008, p. 27).

Através da caracterização comum de um africano selvagem e atrasado – proveniente de toda a destruição de centros africanos, sequestro de toda uma juventude por séculos e sua representação como ser exótico e primitivo pelos europeus – não se imaginam corpos negros em um futuro tecnológico. Ademais de toda a história da África ter sido descrita e divulgada por europeus (Nascimento, 2008), desvalorizam ainda o que sabemos ser criações de povos negros, como as pirâmides do Egito, que, volta e meia, são associadas a teorias de serem obras construídas por alienígenas, como se negros/as não fossem capazes de desenvolver essa arquitetura (Souza, 2019). Isso se reflete na atualidade, quando se apagam e embranquecem invenções de cientistas negros/as, como o desenvolvimento do banco de sangue moderno por Charles Drew, que protestou contra a prática de segregação racial na doação de sangue, ou de químicos/as pioneiros no ramo de cosméticos, como Madam C.J. Walker. Além de médicas como Patricia Bath, que advogou pelos cuidados oftalmológicos para pessoas negras e desenvolveu ferramentas pioneiras para cirurgia à laser nos olhos.

Acredito que as obras afrofuturistas são, também, de certa forma, políticas. Souza (2019) destacou que é problemático:

[...] cair na tendência de enquadrar a obra de autoras e autores afrofuturistas como militância só porque são pessoas negras usando a ficção para questionar hierarquias e opressões estabelecidas em nossa sociedade. Afinal, artistas brancos não são necessariamente taxados como militantes quando retratam suas vidas e subjetividades, ou quando falam de injustiças (Souza, 2019, p. 45).

Entretanto, eu acredito ser um tipo de ativismo a deturpação dos limites impostos pela sociedade hegemônica à concepção de futuros e realidades negras, além da interseção entre política e arte. Um dos aspectos importantes do Afrofuturismo é sua abordagem crítica. Assim, uma obra que retrata as subjetividades da negritude e concebe novas realidades, propondo soluções, desafiando hierarquias e trazendo luz ao que fora apagado através dos séculos é, de certa forma, uma obra militante. O Afrofuturismo tem objetivo duplo de entreter e elucidar, como destacou Lima (2019), portanto, as obras afrofuturistas não servem como panfletos para ativismo social, mas devem proporcionar reflexões e perspectivas que tensionem as relações entre o projeto de sociedade hegemônico e o que a negritude imagina para si.

3.2 Ancestralidade e Afrofuturismo: partir, voltar e repartir.³⁸

O adinkra³⁹ Sankofa, (Figura 4) é representado por um pássaro que segue em frente, porém com a cabeça voltada para trás, ou ainda por um desenho que se assemelha ao coração ocidental. O ideograma caracteriza a volta ao passado para ressignificar o presente e construir um futuro, aprender com a ancestralidade e elaborar novas histórias sobre essa fundação. É uma proposta que se identifica ao conceito afrofuturista de relembrar as raízes e reimaginar diferentes realidades, voltar e buscar.

³⁸ Título inspirado na faixa do álbum AmarElo (2019) “É Tudo pra Ontem” do rapper Emicida com participação de Gilberto Gil.

³⁹ Adinkras são símbolos gráficos de origem akan, cada ideograma possui um significado complexo, representado por ditames ou fábulas que expressam conceitos filosóficos (Nascimento, 2008).

Figura 4 - Representações do Adinkra Sankofa



Fonte: Nascimento, 2008.

Esse movimento circular, sugerido pelo sankofa também remete às filosofias de ancestralidade e encantamento, uma vez que:

[...] têm uma relação não linear e cronológica com o tempo, são significados, significantes, significações, ressignificações, potencialização de nosso estar no mundo, promovendo uma relação de enraizamento, intimidade, profundidade, espiritualidade, ser-tão (Machado, 2023, p. 65).

Dessa forma, a ancestralidade se modifica e se acrescenta constantemente, através das nossas experiências, vivências e de todo aprendizado ao longo da história, pois o “[...] tempo é o espaço onde somos, de onde viemos, para onde vamos. O tempo é a natureza que nos tece, que nos borda, que nos gesta. O tempo é o antes, o agora, o depois.” (Machado, 2023, p. 65). Assim, ao contemplarmos sobre as diferentes concepções de presente e futuro idealizadas pelo Afrofuturismo, temos também a percepção da não linearidade do tempo em sua abordagem.

Concordando com Machado (2023), uma vez que a ancestralidade gera trilhas de liberdade, ela possibilita a reelaboração de uma narrativa a partir do sujeito e do coletivo, porque ao conhecer e se conectar com o ancestral, nos emancipamos enquanto resistimos à dominação hegemônica eurocentrada e sua história única.

Leda Maria Martins (2003), entrelaçou o tempo, a ancestralidade e a morte no mesmo caráter de significância, porque na cosmopercepção africana, somos os/as filhos/as dos/as que nos antecedem, além de mães e pais dos que virão depois, porém não somos idênticos. Dessa forma, honrar e nos inspirar na ancestralidade, é também honrar a vida e todas as suas transformações.

Nas espirais do tempo, tudo vai e tudo volta. Para Fu-Kiau Bunseki (1994, p. 33) nas sociedades nicongo, vivenciar o tempo significa habitar uma temporalidade curvilínea, concebida como um rolo de pergaminho que vela e revela, enrola e desenrola simultaneamente as instâncias temporais que constituem o sujeito. O aforisma kicongo *Ma'kwenda! Ma'Kwisa!*, *o que se passa agora, retornará depois* traduz com sabor a ideia de que *o que flui no movimento cíclico permanecerá no movimento* (Martins, 2003, p. 75).

O caráter espiralar e inspirador da ancestralidade, no qual, ao mesmo tempo em que aprendemos, também podemos construir novas perspectivas, complementa a caracterização do movimento afrofuturista concebida por Kodwo Eshun (2003) que considera o Afrofuturismo uma forma de resgate a história africana e afrodiaspórica obliterada pela hegemonia eurocêntrica através da construção de contrafuturos. Essa seria uma forma de revisitar, adaptar e transformar conceitos sob a percepção de conhecimentos ancestrais.

O ensino de história da África, previsto pela Lei nº 10.639/2003, permite o acesso a esses conhecimentos ancestrais. Uma vez que as atenções dos/as estudantes se voltam para os ensinamentos e conhecimentos produzidos historicamente por povos africanos e afrodiaspóricos, reiterar isso estimula o acesso a novas contribuições, já que, nesse movimento circular, conta-se a história do mundo através de si e não sob uma perspectiva eurocêntrica. Isso converge com o que preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER): “[...] não se trata mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004a, p. 8). É o que também reivindicam Machado e Oliveira (2022, p. 3):

Aprender com o passado, fortalecer o presente e possibilitar outros futuros é a teia da educação para as relações étnico-raciais desde / com o pensamento afrorreferenciado, ou seja, pensamentos oriundos das cosmopercepções africanas, tecidas pelo conhecer / aprender / sentir / ensinar por meio de vivências e experiências de corpos forjadores de conhecimento, portanto, implicam-se em pensamentos / conhecimentos / saberes oriundos de nossas raízes, de nossas tradições, de nossos chãos, de nossos corações, da nossa ancestralidade encantada (Machado, 2021). Nesse sentido, compreendemos que as leis supracitadas e o ensino para as relações étnico-raciais estão implicadas em provocar mudanças, possibilitar outros futuros, desde o reconhecimento de nossas origens e o encantamento por elas. O encantamento por nossa ancestralidade africana (e originária) nos leva a seguirmos em uma luta engajada pelo direito à própria vida, à existência em sua totalidade, ao bem viver (Machado; Oliveira, 2022, p. 3).

Portanto, considerando a relevância da discussão sobre História da África e dos povos afrodiaspóricos prevista pela legislação e como tal temática pode acionar uma discussão mais fundamentada sobre a importância da ancestralidade africana para este país (que, fora do continente africano contém a maior população negra no mundo), torna-se necessário para esta pesquisa um maior aprofundamento sobre como a Lei 10.639/2003 se faz presente em recentes documentos sobre o Ensino Médio produzidos em âmbito nacional e estadual.

4. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES COM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

*Moro lá na montanha
 Bem pertinho do céu
 Minha raiz é luta ancestral
 A paz de zambi a nos guiar
 Ritmo forte é quizomba é persistir
 O meu legado não se apagará*

Samba enredo de 2024 da Unidos da Piedade⁴⁰

Antes mesmo do início desta pesquisa, no segundo semestre de 2022, ao manifestar meu ensejo em realizar estudo direcionado a estudantes do Ensino Médio através da literatura, já tinha noção que alguns dos desafios envolveriam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio. No Estado do Espírito Santo, o Novo Ensino Médio começou a ser implementado pelas Eletivas (componentes curriculares nos quais os/as estudantes podem escolher um tema de interesse dentre os oferecidos pela instituição de ensino), pelo Estudo Orientado (disciplina que visa auxiliar os/as alunos/as a traçarem um plano de estudos e seguirem esse plano) e pelo Projeto de Vida (componente em que os/as estudantes devem traçar metas, objetivos e ações para seu presente e futuro), bem como pela expansão da carga horária no ano de 2020, ano este que foi marcado pelo início da pandemia do COVID-19 e por seus efeitos no Brasil. Então, a suposta “flexibilidade de escolhas” de disciplinas eletivas dos/as estudantes foi limitada pelas restrições sanitárias implementadas pelo Ministério da Saúde.

Entretanto, com os primeiros traços de retorno a um maior grau de normalidade pós pandemia, em 2022 vieram as mudanças já anunciadas desde 2018: as turmas ingressantes de primeira série seriam as primeiras a vivenciarem realmente o Novo Ensino Médio e concluiriam o curso em 2024, tendo se aprofundado em uma área de conhecimento específica como previa a BNCC. Então, durante o ano de 2022 e 2023 tivemos, concomitantemente, dois “currículos” operando na escola, já que havia estudantes no Novo Ensino Médio e um grupo no que chamávamos de “velho” Ensino Médio.

Além de desafios para minha carreira na docência, a BNCC e o Novo Ensino Médio se mostraram obstáculos também para esta pesquisa, uma vez que, interessada em vivenciar

⁴⁰ Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos da Piedade, é uma escola de samba de Vitória, no Espírito Santo. Fundada nos bairros da Fonte Grande e Piedade e é uma das mais antigas agremiações de samba da capital.

práticas que combatessem o racismo nas salas de aula em que lecionava, meu escopo limitou-se à primeira série⁴¹, única em que o ensino de LI é obrigatório.

Além da recepção dos/as estudantes, levei em consideração o que a BNCC e seu conjunto de competências e habilidades⁴² discutem sobre a educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio e como correlacioná-lo ao ensino de Língua Inglesa. Em adição às problemáticas já citadas, existia também o desejo de ensinar uma língua estrangeira moderna que fugisse da hegemonia e do instrumental, por meio de um letramento racial crítico. Dessa forma, este capítulo trata da BNCC e do Novo Ensino Médio, mas também do ensino de Língua Inglesa e da ERER em meio a esse cenário de transformações no mundo da educação.

4.1 A BNCC e o Novo Ensino Médio no Espírito Santo: de quem é o Projeto de Vida?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017, se define como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017b, p. 5), assim, determinando o conteúdo a ser ensinado em todas as etapas da educação básica.

A Reforma do Ensino Médio foi impulsionada pela Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trazendo mudanças na carga horária: de 800 horas letivas distribuídas em duzentos dias letivos (no mínimo) para 1.400 horas, com os sistemas de ensino devendo oferecer pelo menos 1.000 horas anuais até o ano de 2022, totalizando no mínimo 3.000 horas completas de Ensino Médio. Além das mudanças na carga horária, a BNCC passou a definir os direitos e objetivos de aprendizagem através de áreas de conhecimento:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

‘Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;

⁴¹ Inicialmente os planos eram realizar a pesquisa na segunda série, por acreditar que os/as estudantes estariam mais receptivos/as à proposta do Afrofuturismo e de suas vertentes na sala de aula. Mas grata foi a surpresa ao realizar a pesquisa na nova turma, como demonstrarei no decorrer do capítulo.

⁴² De acordo com a BNCC, as competências são “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018a, p. 8).

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.’ (Brasil, 2017a)

Destaco aqui a obrigatoriedade do estudo e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, que, assim como a Língua Inglesa, na organização curricular do novo Ensino Médio do Espírito Santo se concentram na primeira série do Ensino Médio, extinguindo sua continuidade na formação crítica do/a estudante, como se considerassem tais disciplinas desnecessárias para seu desenvolvimento. Diferentemente, a BNCC passou a priorizar a continuidade de disciplinas como Projeto de Vida, presente nos três anos de Ensino Médio, no lugar de disciplinas como as já mencionadas, ou ainda História, Geografia e Biologia, que passaram a ser introduzidas na segunda série do Ensino Médio. Tais mudanças na carga horária são justificadas através do seguinte artigo:

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

‘Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino'. (Brasil, 2017a)

O texto da BNCC destaca que a etapa Ensino Médio “[...] representa um gargalo na garantia do direito à educação” (Brasil, 2018a, p. 461) por fatores como o desempenho insatisfatório dos/as estudantes nos anos finais do ensino fundamental, além da organização curricular do “velho” Ensino Médio, “[...] com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018a, p. 461). Assim, considerando a divisão do currículo por áreas conhecimento e não mais por disciplinas, criam-se os itinerários formativos com o objetivo de aprofundar os conhecimentos dentro de uma área de conhecimento específica ou entre áreas, favorecendo o projeto de vida do/a estudante, uma flexibilidade maior no currículo e seu olhar para o mercado de trabalho e/ou continuidade de seus estudos. De acordo com o “Guia do Estudante” do Novo Ensino Médio Capixaba, suas ofertas ao/à estudante:

- 1) Possibilitam que os estudantes construam e desenvolvam seus projetos de vida.
- 2) Integram os estudantes de forma consciente e autônoma na sociedade e no mundo do trabalho.
- 3) Favorecem o protagonismo juvenil (Espírito Santo, 2021, p. 6).

Dessa maneira, as 3.000 horas do currículo se organizam em conteúdos vistos como essenciais e comuns a todos/as os/as estudantes na formação geral básica (1.800 horas) e em itinerários formativos (1.200 horas). Justifica-se, assim, a ampliação da carga horária do Ensino Médio, além de uma maior “versatilidade” no currículo através da escolha de disciplinas eletivas e aprofundamentos por área de conhecimento. No Novo Ensino Médio do Espírito Santo os itinerários formativos são compostos de:

Figura 5 - Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio Capixaba



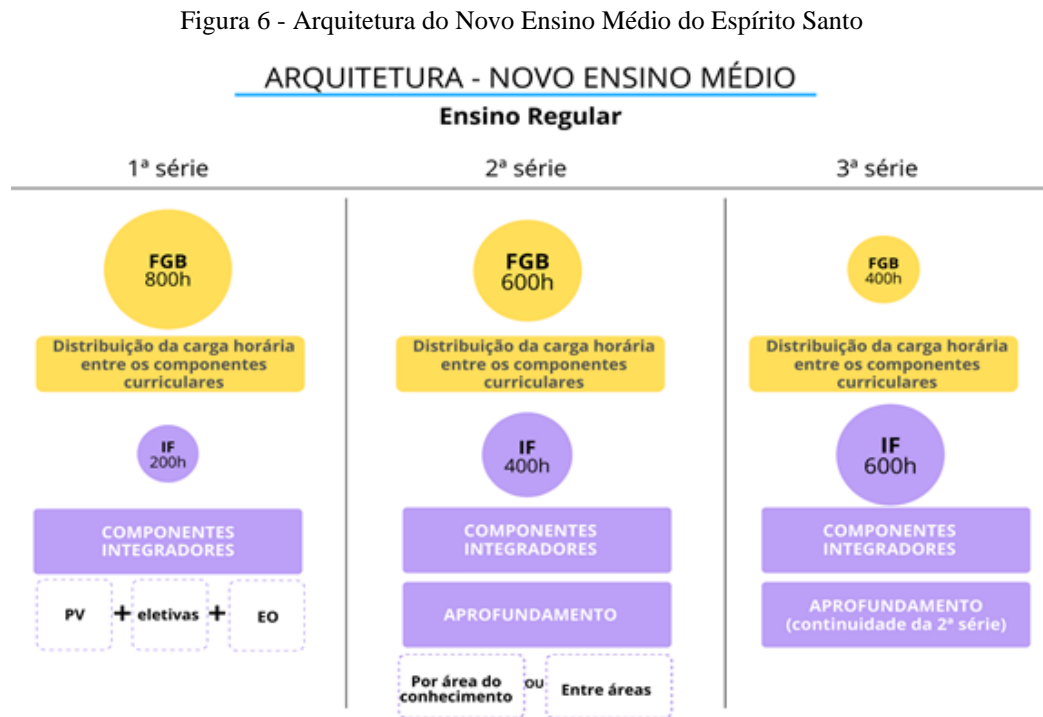
Fonte: Novo Ensino Médio Capixaba: Guia do Estudante (2021).

Como visto na Figura 5, cria-se o espaço para os componentes integradores “projeto de vida”, “eletivas” e “estudo orientado” e também para os aprofundamentos, que podem ser por área de conhecimento ou entre áreas de conhecimento⁴³, com o/a estudante podendo optar por uma formação técnica profissional. No Espírito Santo os aprofundamentos **por** área de conhecimento são: “Mídias Digitais: Linguagens em Ação!” (Linguagens e suas tecnologias); “Educação Financeira e Fiscal” (Matemática e suas tecnologias); “Terra, Vida e Cosmo” (Ciências da Natureza e suas tecnologias); “Modernização, transformação social e meio ambiente” (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Já os aprofundamentos **entre** áreas de conhecimento são: “Humanidades e Relações Socioambientais” (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas tecnologias); “Narrativas Socioliterárias: Literatura, Arte e Ciências Humanas escrevem o mundo” (Linguagens e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); “O Esporte, a Ciência e suas linguagens” (Ciências da Natureza e suas tecnologias e Linguagens e suas tecnologias) e “Energias renováveis e Eficiência Energética” (todas as áreas de conhecimento).

⁴³ Os aprofundamentos **por** área de conhecimento têm como foco apenas os componentes curriculares de uma mesma área. por exemplo, em “Terra, Vida e Cosmo”, os/as estudantes têm mais aulas das disciplinas da área de conhecimento Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia). Os aprofundamentos **entre** as áreas de conhecimento abrangem componentes de duas áreas de conhecimento ou mais, como no aprofundamento “O Esporte a Ciência e suas linguagens”, que possui aulas de Química, Física e Biologia da área de Ciências da Natureza, mas também de Língua Inglesa e Educação Física, da área de linguagens.

Assim, a organização do Ensino Médio nas escolas públicas do Espírito Santo se configura desta maneira⁴⁴:



Fonte: Novo Ensino Médio Capixaba⁴⁵.

O aprofundamento visa ampliar o que foi desenvolvido na formação geral básica, porém “[...] cada escola terá um ou mais aprofundamentos definidos para que o estudante possa escolher” (Espírito Santo, 2021, p. 20). Sendo assim, por mais que o/a estudante tenha a “possibilidade de escolher”, ele/a está limitado/a às possibilidades de oferta de itinerários formativos por instituição de ensino. Nesse contexto da oferta, não se leva em consideração apenas a instituição de ensino e as comunidades as quais atende, mas também as disciplinas escolares, os/as profissionais que as lecionam e sua formação. Sobre as disciplinas escolares Alice Casimiro Lopes (2019) discute:

Nesse embate, não parecem ser consideradas a concepção de disciplina escolar e as implicações de mudanças na organização curricular. Disciplinas escolares não são simples divisões epistemológicas de saberes derivados de disciplinas acadêmicas. Goodson (1983), em trabalho antigo ainda hoje emblemático, discute como as disciplinas escolares orientam a produção de diplomas, o cumprimento de

⁴⁴ FGB (Formação Geral Básica) e IF (Itinerários Formativos).

⁴⁵ Disponível em: <<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/arquitetura-curricular-ensino-parcial>>. Acesso em: 3 mar. 2024

exigências sociais, os critérios para formação de professores, a divisão do trabalho docente, mecanismos que são sustentados e ao mesmo tempo sustentam as comunidades disciplinares (Lopes, 2019, p. 62-63).

Por mais que o objetivo do Novo Ensino Médio fosse “[...] quebrar a centralidade das disciplinas no processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 2018b, p. 39), organizando-as por itinerários, os módulos dos aprofundamentos são lecionados por professores/as dessas mesmas disciplinas vistas como descontextualizadas e não diversificadas. Dessa forma:

Propor uma mudança de organização curricular na qual as disciplinas escolares são mencionadas como se fossem apenas divisões de conhecimento que precisam ser reagrupadas desconsidera que, como instituições, tais disciplinas organizam comunidades que constituem identificações sociais. Portanto, alterar a organização curricular implica modificar identificações docentes (Lopes, 2019, p. 63).

As mudanças curriculares, assim como várias modificações na sociedade “[...] sempre estão em um processo de negociação com práticas instituídas” (Lopes, 2019, p. 70). Além de modificar identificações docentes, alteram-se também fatores práticos como carga horária de trabalho e garantia da oferta de alguma disciplina afim no próximo ano letivo, tornando a escolha dos itinerários formativos (aqui no Espírito Santo identificados como “aprofundamentos”) uma disputa por demandas sociais e políticas, que não levam apenas em consideração o que a comunidade jovem (que deveria ser protagonista) quer, mas articulações que evidenciam o descaso com disciplinas que estimulam o pensamento crítico em favor de uma educação tecnicista e profissionalizante.

Desse modo, organizar projetos educativos por meio de propostas curriculares, defender a constituição de certas identidades, fazer valer certas tradições, lutar para manter o que supomos ser o melhor para os jovens deve ser pensado como articulado à mudança social, afirmando que tais projetos, identidades e tradições estão inseridos em uma política que pressupõe negociar com o outro o que se pretende instituir. Pressupor normas que estabeleçam de uma vez por todas qual o melhor projeto educativo, qual o melhor conhecimento, as melhores atividades na escola, os valores válidos, o melhor currículo, o melhor porvir pode facilmente se inserir na lógica de decidir de forma autoritária no lugar do outro (Lopes, 2019, p. 70-71).

A flexibilidade curricular defendida pela BNCC no Novo Ensino Médio não ocorre na prática, uma vez que os/as estudantes de instituições públicas podem apenas escolher entre os aprofundamentos disponíveis na escola em que se matriculou, tendo que se transferir, se possível, para outra instituição se desejar estudar outro conjunto de disciplinas. Estudantes de

idades no interior do Estado do Espírito Santo têm ainda menos flexibilidade curricular, como a cidade de São Roque do Canaã⁴⁶, um dos exemplos de cidade no Espírito Santo que possui apenas uma escola estadual, esta oferecendo os itinerários formativos Formação Técnica e Profissional com o curso técnico de Recursos Humanos e o Aprofundamento Entre Áreas de Conhecimento “O Esporte, a Ciência e as suas linguagens”⁴⁷.

O projeto de vida, defendido como uma forma de “[...] planejar no futuro e agir no presente com autonomia e com responsabilidade” (Espírito Santo, 2021, p. 17) é definido pelas instituições antes mesmo que o/a estudante possa utilizar sua autonomia, uma vez que as possibilidades de escolha e de integrações curriculares são restritivas. Ainda, quando damos ênfase à formação para o mundo de trabalho, ignoramos outros aspectos da educação, como a possibilidade de criação e o questionamento e a construção de saberes que vão além das competências pré-estabelecidas.

Ensinar é uma das dimensões do processo de educar, mas não o esgota. Como já discutiu Macedo (2012), ao se colocar o conhecimento no centro do currículo, como sendo feito em políticas curriculares, acaba-se por se conceber o aprendizado/ensino de um conhecimento como um processo no qual o conhecimento é algo externo ao sujeito, capaz de lhe garantir uma identidade também pré-estabelecida, construída por meio de um projeto pré-fixado (Lopes, 2019, p. 68).

Em uma organização curricular repleta de metas definidas que visam a eficiência, alguns conhecimentos são considerados mais necessários que outros e alocados no centro do currículo, e essa noção é carregada para os itinerários formativos, com a instrução de que os/as professores/as e outros profissionais da escola orientem seus/suas estudantes na escolha de seus aprofundamentos a partir de suas aspirações para o mercado de trabalho. Dessa forma, como o currículo se adaptaria ao projeto de vida do/a estudante se esse projeto deve ser decidido no momento de ingresso no ensino médio, com pouca margem para alterações, com as experiências educativas limitadas e com metas de educacionais pré-definidas? Nesse sentido, Lopes (2019) argumenta que:

Tal enfoque pode apenas estar tentando antecipar decisões, submeter experiências imprevistas a um dado projeto de futuro que não faz obrigatoriamente sentido para

⁴⁶ São Roque do Canaã é uma cidade de atividade agropecuária do Estado do Espírito Santo a 120km da capital, com cerca de 12.500 habitantes e uma área de 342,54 km². Disponível em: <<https://www.saoroquedocanaa.es.gov.br/pagina/ler/2111/aspectos-geograficos>> Acesso em: 5 mar. 2024.

⁴⁷ Dados disponíveis no *dashboard* interativo disponibilizado pela Gerência de Ensino Médio do Governo do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/escolas-e-itinerarios-formativos>>. Acesso em 5 mar. 2024

as singularidades juvenis, mas estão submetidos aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser (Lopes, 2019, p. 69).

Com a organização curricular baseada em competências e estas sendo listadas por áreas, a educação se resume ao ensino de saberes fixos condicionados a metas de aprendizagem detalhadas por descritores que delineiam o que os/as estudantes devem saber e serem capazes de fazer em avaliações externas que não foram alteradas com o Novo Ensino Médio. Portanto, os projetos de vida são planejados antes mesmo de os/as estudantes ingressarem no Ensino Médio, uma vez que a BNCC não abarca as particularidades de vivência das crianças e adolescentes que formam a escola e ainda agrupam tais estudantes nas mesmas metas e em conjuntos fixos de aprendizagem. Sobre isso, Monica Ribeiro da Silva (2015) questiona:

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola (Silva, 2015, p. 375).

Considerando a padronização do currículo e do projeto de vida dos/as estudantes, como desenvolver atividades, experiências e vivências que abarquem as desigualdades sociais, diversidades de gênero e, principalmente, no que diz respeito ao que esta pesquisa tem como eixo, a Educação das Relações Étnico-Raciais? Dentro da proposta de educação baseada em competências e habilidades, existe espaço para a abordagem de “conteúdos” que não se destinam a cumprir um propósito de formar para avaliações externas ou para o mercado de trabalho? É o que a seção seguinte pretende discutir.

4.2 A BNCC e a Lei N° 10.639/2003

Na apresentação da versão que completa os quatro anos de elaboração da BNCC, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho (2016-2018), afirmou que esse documento era fruto de debates, discussões e negociações, sendo assim, “[...] um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências

do mundo” (Brasil, 2018a, p. 5). Através desse documento, o governo federal objetivava “[...] uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (Brasil, 2018a, p. 5). Contudo, antes de chegarmos à versão atual do documento, tivemos outras duas versões da BNCC apresentadas para consulta pública que lidavam com a EREER de maneiras diferentes.

De acordo com Marilane de Souza Bhering, Valter Machado da Fonseca e Thiago Henrique Mota Silva (2021), é possível observar, nas versões do documento, quando foi dada visibilidade aos grupos étnico-raciais e sua contribuição na construção da cultura brasileira e até mesmo quando esses mesmos grupos foram apagados em detrimento de culturas hegemônicas, “[...] caracterizadas como conhecimentos essenciais a serem transmitidos para as gerações futuras” (Bhering; Fonseca; Silva, 2021, p. 4).

No documento apresentado em 2015, houve a consulta pública a gestores/as, bem como a instâncias sociais e políticas, ao Plano Nacional de Educação, e às Diretrizes Curriculares Nacionais na busca por contextualizar uma pluralidade cultural dos objetivos de aprendizagem, que, por sua vez, se relacionavam às áreas de conhecimento. Para associar o processo de ensino-aprendizagem aos objetivos, estabeleceu-se a necessidade de criar temas integradores que atravessassem e interligassem todas as áreas de conhecimento. Um desses temas integradores era “culturas africanas e indígenas”.

Considerando a etapa Ensino Médio, na área de Linguagens apenas se apresentava o objetivo de aprendizagem em Língua Portuguesa: “1º ANO/EM: LILP1MOA236 Interpretar e analisar obras africanas de língua portuguesa, bem como a literatura indígena, reconhecendo a literatura como lugar de encontro de multiculturalidades” (Brasil, 2015, p. 61). Em relação à Língua Estrangeira Moderna, não existia menção à África, com apenas um campo de atuação também no primeiro ano chamado “Práticas Interculturais”, composto dos seguintes objetivos:

- » LILE1MOA050 Ler textos literários e assistir a produções artísticas das culturas da língua estrangeira, apreciando valores estéticos, compreendendo temas e identificando elementos que se aproximam e que se distinguem de suas culturas.
- » LILE1MOA051 Participar de interações orais em língua estrangeira sobre modos de viver e perceber o mundo, o que nos referencia e como vemos o outro, usando recursos linguístico-discursivos para descrever e opinar sobre comportamentos e valores.
- » LILE1MOA052 Produzir textos orais e escritos em língua estrangeira (crônicas, contos, roteiros, vídeos, curta metragens, dentre outros) usando recursos linguístico-discursivos para descrever, expor, narrar ou argumentar sobre diferentes valores (Brasil, 2015, p. 78-79).

Dessa forma, termos como “culturas da língua estrangeira” e “diferentes valores”, de acordo com o documento, representam a necessidade de agregar diversas “visões”⁴⁸ do mundo, uma vez que informa que o componente Língua Estrangeira Moderna, que não necessariamente é a disciplina Língua Inglesa, “[...] contribui para a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, de modo a estimular o respeito às diferenças culturais, sociais, de crenças, gênero e de etnia” (Brasil, 2015, p. 68) assim, é na experiência com outras línguas que o/a estudante pode ampliar e aprofundar conhecimentos de outras áreas, bem como conhecer mais possibilidades de inclusão social.

Entretanto, quando não se destacam quais culturas, sociedades e povos, cria-se o já histórico risco dessa interculturalidade ser apenas entre o Brasil e países que representam de maneira hegemônica a língua estrangeira moderna sendo ensinada: no caso de Língua Inglesa, países como Estados Unidos e Inglaterra e, no caso de língua espanhola, a Espanha e, talvez, eventualmente, alguns países latino-americanos. Certamente, essa “interculturalidade limitada” desconsidera o impacto da colonização e do imperialismo na América Latina e na África, bem como o modo e os motivos pelos quais essas línguas se espalharam e se consolidaram hegemonicamente nesses dois continentes, sendo a língua espanhola na América Latina e a Língua Inglesa (ao lado da francesa) no continente africano.

Assim, por mais que as DCNERER enfatizem que o ensino de história africana e afro-brasileira não devem estar limitados apenas às disciplinas de Literatura, História e Arte, essa primeira versão da BNCC de 2015 não menciona a África em nenhum momento nos objetivos do componente curricular Arte. A única parte do currículo que dá destaque a esse continente e a conteúdos relacionados são os componentes da área de conhecimento de Ciências Humanas, sobretudo o componente curricular História no 1º Ano do Ensino Médio:

>> CHHI1MOA007 Reconhecer a África como espaço de origem dos deslocamentos de populações que vieram a constituir uma das matrizes de formação da sociedade brasileira, interpretando essa formação como um processo ocorrido ao longo dos séculos XVI ao XIX.

>> CHHI1MOA008 Analisar a pluralidade de concepções históricas e cosmológicas de povos africanos, europeus e indígenas relacionados a memórias, mitologias, tradições, orais e outras formas de conhecimento e de transmissão de conhecimento.

>> CHHI1MOA009 Contextualizar processos históricos de surgimento das diversas sociedades étnicas nos continentes africano e americano, em reinos, impérios, confederações e civilizações, nas Áfricas e nas Américas, reconhecendo relações de convivência, conflitos e interações com o meio dessas sociedades.

⁴⁸ A palavra “visão” pode ter uma conotação capacitista, por isso opto por utilizá-la entre aspas e não substituí-la, uma vez que faço menção ao documento.

- >> CHHI1MOA010 Interpretar criticamente os processos de colonização, de partilha e de descolonização das Áfricas e o Pan-Africanismo, entre os séculos XIX e XXI.
- >> CHHI1MOA011 Conceituar a Afro-américa e/ou o espaço Afro-atlântico, compreendendo sua formação a partir do século XVI, relacionando-a à colonização europeia. (Brasil, 2015, p. 259)

Cabia, nessa versão da BNCC, à área de conhecimento de Ciências Humanas articular os conteúdos de história e valorização da cultura africana e afro-brasileira. Importante destacar que essa versão do documento previa uma participação maior das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos três anos de Ensino Médio, participação essa que é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a reflexão sobre as diversas relações sociais “[...] dentre elas as relações de poder que retroalimentam os mecanismos desiguais nos espaços em que se encontram a diversidade de grupos étnicos, a pluralidade cultural, de gênero e de classe social” (Bhering, Fonseca e Silva, 2021, p. 7). A posição da primeira versão da BNCC demonstrava uma valorização de conhecimentos que visava refletir sobre a manutenção dos mecanismos hegemônicos que regem a sociedade.

Nessa versão do documento, é evidente a ausência de integração entre os componentes curriculares e os temas integradores propostos, inclusive o de “culturas africanas e indígenas”. Também é possível elucidar a falta de continuidade e aprofundamento desses conteúdos, que geralmente se concentravam no primeiro ano do Ensino Médio. Dessa forma, o documento recebeu várias críticas, principalmente pela consulta a apenas alguns teóricos e pela falta de articulação com os/as professores/as da educação básica, dialogando apenas com gestores/as. Porém, ainda assim, se afastou da noção eurocentrista que permeava o currículo, apostando em uma discussão crítica com elementos interculturais e com questões ligadas às diversas identidades (Bhering; Fonseca; Silva, 2021).

A segunda versão da BNCC, apresentada em abril de 2016, representa a descontinuidade do modelo anterior, uma vez que a comissão que elaborou o primeiro documento foi dissolvida e o Ministro da Educação que entregou esse exemplar foi Aloizio Mercadante, “[...] estabelecendo, assim, um retorno aos aspectos conteudistas e tradicionais do currículo” (Bhering; Fonseca; Silva, 2021, p. 11).

Permaneceu o tema integrador “Culturas indígenas e africanas” como uma forma de articular todos os componentes curriculares. Dentro das oportunidades de articulação com o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, destaco um dos objetivos gerais de Língua Portuguesa: “Ler e apreciar textos literários de diferentes culturas e povos, valorizando desde os autores da nossa tradição literária àqueles da cultura popular, bem como

a literatura afro-brasileira, africana e obras de autores indígenas” (Brasil, 2016, p. 97-98). O documento não nomeia e não indica autores/as a serem lidos/as, porém estabelece que se enfatize a leitura de clássicos brasileiros oportunizando que o/a professor/a escolha obras que se adequem aos projetos que desenvolvem. Entretanto, o documento também destaca que é importante que os/as estudantes sejam apresentados/as a autores/as das literaturas africanas:

É importante também que os/as estudantes sejam apresentados/as a autores das literaturas africanas de língua portuguesa. Seria desejável, ainda, que se conseguisse oportunizar o contato com algumas obras literárias de outros países - por exemplo, de autores latino-americanos, pouco lidos entre nós, de autores da tradição ou da literatura moderna de outros continentes - dentro de projetos de leitura significativos (Brasil, 2016, p. 508).

Mais uma vez acredito que seja importante salientar que em um documento normativo, essas parecem sugestões no campo do desejável e não do possível ou do palpável, ou seja, há um incentivo, porém não um projeto tangível e efetivo. Isso parece tornar a trabalho com a literatura africana e afro-brasileira opcional e não fundamental, uma vez em que nenhum dos objetivos específicos aparecem os termos “literatura africana” ou “afro-brasileira”.

Nos objetivos de aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna, toda a alusão à interculturalidade e diferentes formas “de ver” o mundo são reduzidos aos objetivos:

(EM20LI07)

Interagir por meio de textos artístico-literários, apropriando-se de recursos artísticos, literários, linguístico-discursivos e culturais para compreender formas de representar outros mundos possíveis e se posicionar frente a valores éticos e estéticos que os constituem.

[...]

(EM20LI11)

Analisar a diversidade linguística e os valores atribuídos às línguas e suas variedades, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para identificar e se posicionar em relação a questões que geram discriminação linguística.

(Brasil, 2016, p. 540-541)

A interculturalidade, que ainda poderia ser interpretada como apenas entre culturas hegemônicas na versão anterior do documento, dá lugar à análise de diversidades linguísticas e à interação com produções artísticas na representação de outros mundos possíveis. Perde-se a referência ao contato com outras culturas e a oportunidade de conhecer e comparar com a cultura brasileira, voltando o currículo para o aspecto instrumental do ensino de uma língua estrangeira.

Assim como previsto na Lei nº 10.639/2003, um dos componentes curriculares responsáveis pelo ensino da história africana e afro-brasileira, além de sua contribuição com a

cultura brasileira é o de Arte. Nos objetivos de aprendizagem de Arte é possível ver mais menções às culturas africanas e indígenas que na versão anterior, como nos seguintes:

(EM30LI13)

Problematizar conceitos referentes aos elementos que caracterizam as diversas formas de expressão, celebrações, danças populares, danças de matrizes africanas e indígenas, valorizando a contextualização, a análise e a reflexão crítica, em uma perspectiva intercultural.

[...]

(EM30LI25)

Compreender e valorizar o patrimônio musical, material e imaterial, de culturas diversas, em especial as de matriz africanas e indígenas, em diferentes épocas, privilegiando as culturas juvenis. (Brasil, 2016, p. 544-546)

Como nos objetivos de Língua Portuguesa, o documento não cita, indica ou nomeia artistas e obras, além de desconsiderar a contribuição africana e afro-brasileira para além da dança e da música, como nas artes plásticas e visuais. Perde-se também na questão do contato e relação com diferentes movimentos artísticos afro-brasileiros e africanos tradicionais e/ou contemporâneos. Considerando que a consolidação do ensino de Arte como disciplina é recente, se constituindo em componente curricular apenas na LDB nº 9.394/1996, de acordo com Jakslaine Silva da Penha (2023), seu ensino é proveniente de uma cultura europeia que validou principalmente epistemologias do colonizador:

O resultado disso é observado na enfática abordagem que a História da Arte dá aos conteúdos europeus no currículo da disciplina e, como consequência, esse ensino (em âmbito nacional) apresenta, com frequência, as produções de artistas homens e brancos, em sua maioria europeus, diferentemente das produções de artistas, em especial as negras, cujos raros espaços no currículo são pontuais e secundários (Penha, 2023, p. 20).

É possível notar em ambas as versões da BNCC que o eurocentrismo e o privilégio branco na arte provoca um silenciamento e apagamento da contribuição africana e afro-brasileira no currículo desse componente, uma vez que se desconsideram tais contribuições e manifestações artísticas na História da Arte, como se não existissem para além do “popular”.

Como destacam Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues (2018), o retorno da Europa ao centro também foi observado no currículo de História, retomando ao pressuposto que partem de lá os princípios que explicam os processos políticos e históricos que construíram a história da humanidade:

A segunda versão da BNCC aparentemente despolitizou o recorte e a seleção dos conteúdos e das problematizações a serem realizadas no âmbito de uma aula de história, mantendo a clássica e eurocêntrica divisão da temporalidade histórica

quadripartite e a já conhecida e tediosa lista de conteúdo. Contudo, se a Europa continuou a ser a referência para contar as histórias de indígenas, africanos ou asiáticos, não se trata de despolitização, mas de manutenção de uma concepção de história que é política, embora tenha passado boa parte de sua trajetória de formação disciplinar, forjando para si uma aparência de neutralidade (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 10).

Portanto, o que foi criticado da primeira versão não se configurou em acréscimos e aprimoramentos, e sim um retorno aos enfoques conteudistas e às abordagens tradicionais do currículo. As conquistas da proposta anterior se desconectavam da perspectiva trazida por essa BNCC, “[...] e a ênfase dada aos aspectos plurais da história do Brasil, dos ameríndios e afrodescendentes já não ocupam o mesmo papel que ocupavam em sua versão introdutória” (Bhering; Fonseca; Silva, 2021, p. 11).

Em uma busca pelos termos “África” e “africano”, encontramos menções ao ensino de História africana e afro-brasileira apenas na “Unidade Curricular 2 – Da queda dos impérios europeus ao processo de globalização”, com os seguintes conhecimentos:

(EM22CH01)

Identificar as singularidades dos sistemas coloniais de África e Ásia.

(EM22CH02)

Analisar os aspectos fundamentais dos processos de independência na África e na Ásia.

(EM22CH03)

Reconhecer o processo de formação dos Estados africanos.

(EM22CH04)

Identificar os principais aspectos dos conflitos étnicos nos países africanos, com ênfase no *apartheid* na África do Sul. (Brasil, 2016, p. 642)

Na versão anterior se destacavam o reconhecimento do continente africano como espaço de origem e deslocamento dos que formaram a sociedade brasileira, a busca pela pluralidade de concepções históricas, bem como a interpretação crítica de processos de colonização, partilha e descolonização das Áfricas. Entretanto, nessa versão, o imperialismo que circundou o processo de colonização e formação dos Estados africanos parece se conectar com a visão de quedas de império europeus e globalização, reduzindo a participação da África no currículo aos sistemas coloniais e sua relação com a Europa. Assim, a segunda versão representa “[...] a continuidade de um discurso hegemônico e apartado das temáticas plurais, diversas e contempladoras das identidades contemporâneas” (Bhering; Fonseca; Silva, 2021, p. 12).

A terceira versão e atual, que divide o currículo por competências, foi amplamente criticada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), se manifestando em conjunto contra o que

afirmaram ser uma “[...] unificação dos conteúdos via apostilização do ensino com base no tratamento igual dos diferentes” (ANPEd, 2017b, on-line). Durante a 38ª Reunião Nacional da ANPEd, em outubro de 2017, seu GT de Educação e Comunicação se manifestou contra a BNCC afirmando, entre outros pontos, que essa nova BNCC:

[...] a) Não respeita o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; b) Fere o princípio da valorização da experiência extraescolar e a formação para o exercício da cidadania; c) Afronta o princípio da gestão democrática, a formulação participativa do Projeto Pedagógico e o princípio da valorização docente ao investir no controle externo da gestão e do fazer docente. (ANPEd, 2017a, p. 1)

Assim, o documento demonstrou que acreditam que a terceira versão feria a LDB/1996 no que falhava em se articular com o documento e ainda com os profissionais de educação, tornando essa versão autoritária, conservadora e afastada de um debate social amplo e coletivo. O GT de Educação e Comunicação ainda afirmou que ofertar os mesmos conteúdos a estudantes de diferentes contextos sociais e experiências de conhecimento não promoveria “[...] a equalização almejada e anunciada pela base, ao contrário, ao *tratar igualmente os desiguais* a base produzirá o aprofundamento das desigualdades” (ANPEd, 2017a, p. 1, grifos do documento), uma vez que promover a equidade exige respeito às especificidades, às diferentes trajetórias e pontos de partida (ANPEd, 2017a).

O Manifesto afirmou também que a terceira versão modificou os rumos de trabalho das duas versões anteriores, abdicando das 12 milhões de contribuições encaminhadas à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Nessa versão, o foco em metas e no saber-fazer se tornou óbvia com a restrição da educação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e redução de todos os outros componentes curriculares. Como expresso anteriormente, na primeira versão, havia uma obrigatoriedade dos componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, mas na versão em vigor atualmente, essas disciplinas apresentam um conteúdo reduzido na formação geral básica e mais amplo se o/a estudante assim “desejar” através da escolha de um itinerário formativo que as abarquem. O mesmo acontece com Arte, outro componente curricular destacado na Lei nº 10.639/2003.

Além disso, essa versão demonstra um interesse a uma educação de base científica e tecnológica, exigindo uma adaptação do/a estudante a uma sociedade globalizada e informatizada (Bhering; Fonseca; Silva, 2021, p. 15). Dessa forma, segue o questionamento: qual o espaço dedicado a uma formação humana e completa, em diálogo com a Lei nº 10.639/2003, considerando suas presenças e ausências, como feito nas duas versões anteriores?

Em relação à área de Linguagens e suas Tecnologias, busquei competências e habilidades que pudessem se relacionar à Lei nº 10.639/2003 e as DCNERER. Na busca pelos termos “África”, “africano” e “afro” na versão aprovada da BNCC e que incluiu o Ensino Médio, é possível ver, já na introdução, que é delegado aos sistemas e redes de ensino, bem como as instituições de ensino a abordagem “[...] de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2018a, p. 19). Dentre esses temas está a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. O documento afirma que essa temática, entre outras, é contemplada em habilidades dos componentes curriculares, atribuindo às escolas e aos sistemas de ensino sua contextualização.

Entretanto, as competências específicas para a área de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio não elucidam o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira de maneira objetiva dentro de suas habilidades para toda a área de linguagens. Inclusive, essa é mais uma ausência encontrada no documento: habilidades diferentes para diferentes componentes curriculares. Na BNCC, apenas o componente Língua Portuguesa apresenta habilidades específicas, enquanto Arte, Educação Física e Língua Inglesa “encaixam” seus currículos aos mesmos conjuntos de competências e habilidades.

São ao todo sete as referidas competências específicas de Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio e todas possuem algum aspecto que pode ser integrado à ERER se o/a profissional assim desejar e compreender como possibilidade, mais uma vez, mostrando que a educação das relações étnico-raciais parece ser tratada como opcional dentro do currículo que é uma base comum nacional. Por exemplo, a habilidade EM13LGG102 “Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.” (Brasil, 2018a, p. 483) possibilita uma análise de produções textuais (como reportagens e recortes históricos) que abordem “visões” do mundo diferentes da eurocêntrica, na tentativa de desmistificar preconceitos e ideologias hegemônicas. Porém, essa mesma habilidade pode ser abordada de maneira diferente, considerando sobre quem a “visão” de mundo é apresentada e de quem é essa “visão”.

O mesmo se repete em outras habilidades que propõem a análise de interesses, relações de poder e perspectivas de mundo, bem como na apropriação de patrimônios artísticos de diferentes tempos e lugares. Por mais que eu acredite na autonomia e na liberdade na escolha de abordagens, não existe um cuidado com a educação das relações étnico-raciais, nem indicações de como ERER pode ser abordada e tratada dentro dos

componentes na área de linguagens, apenas dessa maneira vaga que demonstra uma possibilidade, uma indicação e não um direcionamento.

Por sua vez, o componente curricular Língua Portuguesa tem um maior destaque dentro da BNCC, com sua própria seção e conjunto de habilidades. De acordo com a BNCC, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio visa a progressão das aprendizagens e habilidades e, como na versão anterior, propõe a inclusão de obras contemporâneas, bem como as de literaturas indígena, africana e latino-americana. Ainda como na segunda proposta, essa inclusão não cita, nomeia ou indica obras.

Com o documento dividido também em campos de atuação social⁴⁹, o destaque para as literaturas de matrizes africanas se dá apenas no campo artístico-literário. Nele, a BNCC indica como parâmetro para a organização/progressão curricular a diversificação de produções das culturas juvenis contemporâneas como *slams*, vídeos diversos, *raps* e outros gêneros musicais (Brasil, 2018a). Da mesma forma que indica ampliar o repertório de:

[...] minicontos, nanocontos, best-sellers, literatura juvenil brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (Brasil, 2018a, p. 514)

Essa indicação se repete na única habilidade que menciona a África:

(EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente. (Brasil, 2018a, p. 516)

Uma vez que o documento afirma que questões pertinentes à Lei nº 10.639/2003 seriam contempladas dentre as competências e habilidades, o fato de apenas existir na área de Linguagens uma única habilidade que especifica algum contato com o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, mostra que EREER é tratada como opcional e distanciada de sua relevância. Os outros componentes da área de Linguagens, por não possuírem seu

⁴⁹ Os campos de atuação social em linguagens são áreas de uso da linguagem na vida cotidiana (Brasil, 2018a). Na etapa ensino médio são: Campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

conjunto de habilidades, também não mencionam nenhum tipo de linguagem, arte e cultura africana ou afro-brasileira em suas descrições.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, foi perceptível, desde a primeira versão, a redução de conteúdos que abordassem a história africana e afro-brasileira. Na terceira e aprovada versão da BNCC, não temos sequer as habilidades eurocentradas, como na segunda versão, que abordem algum tipo de história da África, com o currículo apenas mencionando que existem demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes na seguinte habilidade: “(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual” (Brasil, 2018a, p. 565).

Desse modo, é possível salientar que das três versões da BNCC, a temática racial é menos abordada na terceira e última versão. A primeira possuía uma maior amplitude em relação à pluralidade cultural, contextualização social e integração entre componentes curriculares. O retrocesso começa a ser notado na segunda versão, em que temáticas que contemplavam a Lei nº 10.639/2003 foram reduzidas ou retiradas do texto e esse movimento consolida-se na última versão, que pouco menciona dentre suas habilidades e competências a questão da pluralidade cultural.

[...] ao flexibilizar o currículo, a tendência de restrição do conhecimento, necessária à criticidade e ao envolvimento com as demandas sociais, políticas e culturais, é notória. Isso se dá porque a preocupação está na construção de cidadãos que se adequem à sociedade globalizada e informatizada, dada à inclinação dessa versão a uma educação de base científica e tecnológica (Bhering; Fonseca; Silva, 2021, p. 17-18).

Considerando que o/a estudante “escolhe” seu itinerário, sua formação completa como ser humano crítico e sensível às demandas sociais e direitos humanos é comprometida, principalmente se observarmos que dentro dos itinerários formativos a abordagem de temáticas pertinentes à sociedade moderna, como a questão racial, é tratada como tema transversal que pode ser debatida em todas as áreas e componentes curriculares, mas ao mesmo tempo não é verdadeiramente discutida em nenhuma.

Atentando-se à responsabilidade que as escolas e sistemas de ensino receberam pela Base Nacional Comum Curricular, cabe aos estados e municípios preencherem as lacunas deixadas pelo documento em relação à valorização e implementação de políticas que

respeitem a Lei nº 10.639/2003. Dessa forma, na próxima seção, analisarei alguns aspectos relacionados as políticas estaduais em relação a EREER.

4.2.1 A implementação da Lei Nº 10.639/2003 e o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo (2015/2025)

O Plano Estadual de Educação do Espírito Santo em vigor (PEE/ES 2015/2025) sob a “**Meta 7** - Fomentar a qualidade da educação básica, do campo e da cidade, em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB” (Espírito Santo, 2015, p. 5) considera diversas estratégias para a melhoria da educação básica. Alguns exemplos são a implementação da BNCC, o aprimoramento dos instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, o provimento de recursos digitais e tecnológicos —como internet— além da garantia de políticas de combate à violência na escola. Uma importante estratégia que destaco é:

7.26) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais nos termos das Leis nºs 10.639, de 09.01.2003, e 11.645, de 10.3.2008, assegurando a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (Espírito Santo, 2015, p. 6).

Atentando para o fato de que a Lei 10.639 de 2003 completou 21 anos no ano de 2024, e a meta destacada foi estabelecida em 2015, remeto-me ao questionamento de Débora Cristina de Araujo e Eduardo da Silva Araujo (2022, p. 2):

Ainda é preciso discutir sensibilização em relação ao trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) ou podemos já anunciar um efetivo processo de implementação da Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), e seus desdobramentos legais e institucionais na educação brasileira?

Nilma Lino Gomes (2012, p. 23) argumenta que do “[...] papel para a vida social, há uma grande distância a ser transposta, e o desencadeamento desse processo não significa sua efetiva adoção, tampouco seu completo enraizamento no chão das escolas públicas e privadas do País”. Assim, para se implementar uma lei educacional depende-se “[...] em grande medida de um conjunto de condições que lhes permitem a realização plena” (Gomes, 2012, p. 24). Além de fatores enraizados no imaginário dos/as professores/as brasileiros/as, como o mito da

democracia racial e a questão de a discussão racial ser vista como tabu, há também um conjunto de ações que são fatores na implementação da Lei 10.639/2003, uma vez que:

A educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo. Portanto, a adoção da Lei e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade demandam a reorganização desse locus numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população (Gomes, 2012, p. 24).

Afirmando o direito de educação e permanência da população negra no espaço escolar, a implementação da Lei 10.639/2003 relaciona-se com a mudança nos currículos das formações iniciais de Licenciatura e Pedagogia, mas também com decretos, leis e normas nos setores da educação básica municipal e estadual que estabeleçam condições para tal, além de uma mudança na mentalidade das pessoas.

No que diz respeito à Secretaria de Educação do Espírito Santo, parece que estamos em um misto entre sensibilização e implementação, uma vez que a Comissão Permanente de Estudos Afro-Brasileiros do Espírito Santo (CEAFRO), também motivada pelo Plano Estadual de Educação do Espírito Santo de 2015, foi instituída apenas em 2019, através da Portaria nº. 114-R, publicada em 20 de novembro do mesmo ano no Diário Oficial do Espírito Santo, como política de enfrentamento ao racismo na rede estadual de ensino. Com o objetivo de promover estudos e viabilizar ações em toda a rede estadual, a CEAFRO é integrada à Gerência de Educação Antirracista, do Campo, Indígena e Quilombola (GEACIQ), que, por sua vez, só passou a existir a partir de 2017⁵⁰. De acordo com a Secretaria de Educação do Espírito Santo:

Art. 3º São de competência da CEAFRO:

- a) participar do processo de discussão curricular e de formação continuada de profissionais da educação da rede escolar pública estadual, relacionadas à Educação para as Relações Étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- b) orientar os (as) educadores (as) da rede escolar pública estadual quanto às práticas curriculares que atendam aos dispositivos da legislação específica, supracitada, por meio de formação continuada, palestras, debates, discussões e similares;
- c) assessorar a elaboração de documentos curriculares, visando a assegurar a inserção das temáticas étnico-raciais;

⁵⁰ A GECAM (Gerência de Educação do Campo) criada em 2014 foi renomeada para GECIQ em 26 de junho de 2017 por meio do decreto nº 4.120-R. e renomeada novamente para GEACIQ em 29 de dezembro de 2023, através do decreto nº 5.588-R.

- d) manter permanente diálogo com instituições de ensino e pesquisa, sociedade civil organizada e participar de fóruns, conselhos e comissões de estudo, tendo em vista a implementação de ações concernentes aos dispositivos legais mencionados;
- e) estimular a produção de materiais didáticos que subsidiem a implementação das temáticas étnico-raciais;
- f) outras atividades similares (Espírito Santo, 2019, p. 35).

Tendo em mente que é de responsabilidade da CEAFFRO a discussão curricular e de formação continuada no que diz respeito à ERER na rede estadual de educação do Espírito Santo, sua tardia criação reflete-se na escassa produção de materiais e outras ações no Espírito Santo desde que a Lei foi aprovada em 2003. Uma vez que, mesmo considerando o conjunto de competências da CEAFFRO, a equipe foi criada com apenas um/a coordenador/a geral e quatro técnicos/as pedagógicos/as, para atender uma rede de mais de 400 escolas⁵¹ e com “[...] a função de acompanhar, assessorar e propor práticas pedagógicas a respeito de temáticas étnico-raciais em desenvolvimento ou a serem desenvolvidas nas unidades escolares” (Espírito Santo, 2019, p. 35).

Assim, com organização da Secretaria de Estado de Educação e da CEAFFRO, por intermédio da GEACIQ, formações foram disponibilizadas a partir de 2022 na modalidade à distância e autoinstrucional pela CEFOPE⁵², através dos cursos “Educação das Relações Étnico-Raciais e Modalidades Indígena e Quilombola” e “Raízes: Educação das Relações Étnico-Raciais”. Após as formações, tais cursos foram transformados em livros digitais disponíveis na página on-line do currículo do Espírito Santo.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2012, p. 26), a implantação de uma política pública representa “[...] um momento inaugural, uma etapa de apresentação de uma perspectiva que se abre a sociedade” e a implementação é a fase “da execução de um plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas” (2012, p. 26). Dessa forma, em 9 de maio de 2023, através do Decreto nº 5.389-R, o governo do Espírito Santo instituiu o Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais (ProERER), com o objetivo de “[...] contribuir com a melhoria dos resultados de aprendizagem, a partir da inserção de ações afirmativas para a educação das relações étnico-raciais” (Espírito Santo, 2023, p. 1).

⁵¹ De acordo com o censo de 2022. Disponível no painel de controle do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo <<https://paineldecontrole.tcees.tc.br/areasTematicas/Educacao-VisaoGeral>> Acesso em: 17 de mar. 2024.

⁵² “O Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE), criado pela **Lei Nº 10.149, de 17 de dezembro de 2013**, vincula-se ao Gabinete do Secretário de Estado da Educação e posiciona-se como unidade de execução programática da SEDU.” Se encontra sob as gerências GEPED (Gerência de Estudos, Pesquisa, Qualificação e Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério) e GEPRO (Gerência de Qualificação Profissional). Disponível em: < <https://formacoes.sedu.es.gov.br/historia>> Acesso em: 17 de mar. 2024.

A estruturação da ProERER abrange seis eixos:

I - Eixo I - Fortalecimento dos Marcos Legais: envolve a implementação, efetivação e consolidação das Leis nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na rede escolar pública estadual do Espírito Santo, para que os gestores, educadores e demais servidores dessa rede aprofundem-se no conhecimento e comprometimento relacionados aos referidos marcos legais;

II - Eixo II - Política de formação para gestores, educadores e demais servidores da educação: compreende ações regulares de formação continuada, adequadas aos diferentes públicos, para garantir a qualidade e a continuidade do processo de implementação e consolidação das Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana;

III - Eixo III - Política de material pedagógico, orientador, didático e paradidático, compreendendo: a) a distribuição contínua às escolas de materiais didáticos e paradidáticos pautados nos princípios e critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD no que concerne à temática das relações étnico-raciais e à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária; e b) o processo regular de elaboração e disponibilização aos profissionais da educação de material pedagógico e orientador voltado à educação das relações étnico-raciais e à inclusão de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

IV - Eixo IV - Gestão Democrática e mecanismos de participação social: considerando o caráter estrutural do racismo na sociedade brasileira, deverá haver o envolvimento e a sensibilização de toda a comunidade escolar nas ações fundamentais, estratégicas e necessárias à implementação eficaz das Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas;

V - Eixo V - Monitoramento e Avaliação: envolve a construção de indicadores, a realização de levantamentos e análises de dados que permitam tanto o monitoramento do processo de implementação das Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, quanto à avaliação e ao aperfeiçoamento das políticas públicas de promoção da equidade racial na educação pública estadual; e

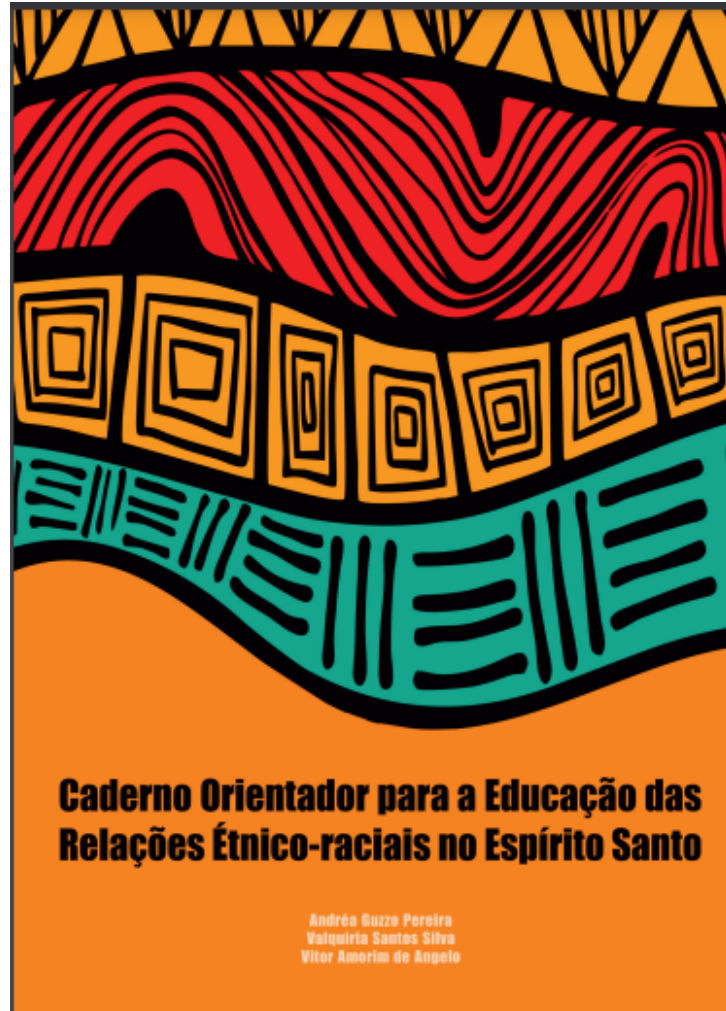
VI - Eixo VI - Condições Institucionais: reafirma a necessidade e a importância da existência, no âmbito organizacional da Secretaria de Estado da Educação - SEDU, de setor técnico voltado para a temática étnico-racial e para o monitoramento e a coordenação do processo de implementação das Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas estaduais (Espírito Santo, 2023, p. 1).

Dessa forma, em consonância com o plano de implementação do ProERER, a Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo, por intermédio da CEAFFRO, criou grupos de trabalho para a elaboração de um “Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Espírito Santo”, direcionado aos/às profissionais da educação.

[...] o presente material orientador/formativo tem como objetivo contribuir efetivamente para a inclusão de conteúdos referentes à educação para as relações étnico-raciais e à história e à cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos das escolas do Espírito Santo, incentivando, conseqüentemente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a inclusão, respeitem a diversidade e difundam os princípios democráticos no âmbito dos processos

educativos escolares de forma constante e permanente (Secretaria da Educação do Espírito Santo, 2023, p. 7).

Figura 7 - Capa do Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-Raciais



Fonte: Secretaria Estadual de Educação (2023)⁵³

O referido documento tem início com uma introdução que justifica sua criação, provendo um breve contexto histórico brasileiro no que diz respeito a leis que buscam a equidade racial desde o Brasil República e o “[...] reconhecimento do poder estatal brasileiro, perante o mundo, de suas responsabilidades históricas e contemporâneas em torno da questão racial” (Secretaria da Educação do Espírito Santo, 2023, p. 9), bem como as campanhas impulsionadas pelo Movimento Negro Brasileiro que resultam na Lei 10.639/2003. Além disso, busca contextualizar o material aos movimentos mais recentes da educação:

⁵³ Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Disponível em: < <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/relacoesetnicoraciais/>> Acesso em 02 set. 2024.

O presente material integra-se às recentes reformulações curriculares iniciadas no Estado do Espírito Santo, desde 2018, para atender, por um lado, os estratégicos e cruciais contatos que os currículos das redes estaduais necessitam manter com a atual Base Nacional Comum Curricular, e, por outro, as demandas regulares de atualização dos documentos curriculares que são sempre necessárias e favoráveis ao processo de dinamização e de melhoria da educação (Secretaria da Educação do Espírito Santo, 2023, p. 12).

Assim, conforme seus organizadores, esse material está de acordo com a atual BNCC, através de um diálogo com os temas integradores, postos pelo documento e ampliados pelo currículo do Espírito Santo, sobretudo as temáticas: T6 – Educação em Direitos Humanos; T7 – Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; T13 – Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica; e T17 – Povos e Comunidades Tradicionais. Considerando que os temas integradores interligam todas as áreas de conhecimento que compõem o Currículo do Espírito Santo e “[...] trazem questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida, ações no público, no privado e no cotidiano”, dessa forma pretendendo ir além da “[...] dimensão cognitiva, dando conta da formação social, política e ética e que considera e valoriza as diversas identidades culturais” (Espírito Santo, 2020b, p. 41), tais temáticas se aplicariam a todas as disciplinas e itinerários formativos postos pelas BNCC.

Em seguida, em mais um ato de sensibilização, o Caderno apresenta um glossário que conta com explicações simples de termos recorrentes em todo o material como o conceito de raça, etnia, racismo, injúria racial e democracia racial. Mantendo a proposta de orientação, o Caderno se estrutura em três capítulos: “Educação para as Relações Étnico-raciais nas Áreas de conhecimento”, “Educação para as Relações Étnico-raciais nas Modalidades de Ensino” e “Gestão Escolar e a Educação para as Relações Étnico-Raciais”, sendo os dois primeiros seguidos por um novo glossário de “Palavras e Expressões Racistas”. A próxima seção se estrutura em situações que envolvem racismo, injúrias raciais e a análise de dados sob o título “Estudo do Caso”.

A seção do primeiro capítulo que abrange a área de Linguagens e suas tecnologias, da qual faço parte, abarca ao todo três páginas do Caderno. Este destaca que, apesar de conquistas importantes como a Lei nº 10.639/2003, “[...] o eurocentrismo ainda é predominante na construção de padrões sociais, nos currículos educacionais e nas práticas docentes” (Secretaria da Educação do Espírito Santo, 2023, p. 21). Assim:

[...] é fundamental questionarmos como as diversas formas de linguagens têm sido utilizadas para construir narrativas eurocentradas, brancas e que corroboram com a marginalização dos grupos considerados minorias étnicas. A linguagem como lugar

de pertencimento, expressão de alteridade, manifestação de interesses e reivindicações, construção de identidade e lócus de saber, precisa, essencialmente, fazer figurar no âmbito escolar questionamentos de significados e de sentidos historicamente instituídos, de modo a compreender, para posteriormente ressignificar, qual o seu papel na manutenção ou na desconstrução de preconceitos e do racismo (Secretaria da Educação do Espírito Santo, 2023, p. 21).

Considerando a construção do currículo baseada em relações de poder, o Caderno enfatiza que devemos desenvolver dentro da área de Linguagens e suas tecnologias práxis pedagógicas que incitem a reflexão de como todos os tipos de linguagem podem ser usados como forma de dominação e apagamento epistemológico. Desse modo, o material propõe que façamos as seguintes indagações:

[...] quais propostas pedagógicas têm sido predominantes nas nossas escolhas curriculares? Qual é a cidadania que almejamos? Os componentes curriculares dessa área de conhecimento têm sido combativos contra o racismo e contra qualquer tipo de preconceito ou continuamos reproduzindo as estruturas que corroboram com a manutenção das desigualdades raciais e sociais no país? (Secretaria da Educação do Espírito Santo, 2023, p. 22).

Dirigindo-se à área de Linguagens de maneira ampla, o documento afirma que é nosso dever nos dedicarmos a superar o apagamento das contribuições e o silenciamento dos sujeitos africanos, afro-brasileiros e grupos indígenas, sugerindo que diversifiquemos o currículo “[...] a partir de outras narrativas e trajetórias, ou seja, promover maior visibilidade e importância a obras e escritores, pensadores, músicos, artistas plásticos, ativistas, cientistas, atletas, educadores e personalidades negras e indígenas” (Secretaria da Educação do Espírito Santo, 2023, p. 22) e não limitando apenas aos sujeitos mas também a temáticas expressas em suas produções.

Por mais que o objetivo do Caderno seja orientar e não servir como um guia repleto de sugestões, considerando a falta de repertório dos/as professores no que diz respeito às questões raciais, sinto que as orientações presentes nessas três páginas tenham sido introdutórias. Embora eu acredite na importância de destacar o nosso dever como educadores/as em diversificar o currículo e combater o silenciamento e apagamento de grupos étnico-raciais através dos séculos, expandir o conjunto de conhecimentos dos/as professores/as poderia ser uma boa forma de dar continuidade à implementação de atitudes consonantes ao trabalho com ERER.

No que diz respeito ao meu componente curricular, Língua Estrangeira Moderna (nesse caso, Língua Inglesa), o único parágrafo que o destaca é o seguinte:

Nessa área de conhecimento, é importante ressaltar que o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-raciais não se restringe apenas aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte, muito pelo contrário, a obrigatoriedade se estende a todas as disciplinas e deve ser um compromisso de todos os professores e educadores. Dessa forma, no componente curricular de Língua Estrangeira (inglês ou espanhol), a temática racial pode ser incorporada a partir das perspectivas e das lutas negras e indígenas nos países que possuem esses idiomas como oficiais, considerando que o racismo não é uma exclusividade brasileira. Evidente que há nuances e singularidades em cada um desses locais e as discussões em salas de aula podem ser oportunas para identificar as similaridades com a realidade brasileira a partir do estudo do idioma. Isso implica, por exemplo, romper com uma narrativa imperialista que, de certo modo, pode se fazer presente no ensino de língua estrangeira. (Secretaria da Educação do Espírito Santo, 2023, p. 23)

Ainda que eu concorde com a forma descrita sobre como a temática racial pode ser incorporada no meu componente curricular, acredito que existem mais maneiras e perspectivas de fazê-lo que não apenas pela perspectiva das lutas e combate ao racismo em locais que a Língua Inglesa é oficial. É nesse viés que proponho o trabalho com o Afrofuturismo, como forma de diversificar as narrativas e trajetórias contadas sobre o povo negro, dando destaque ao que imaginamos e projetamos para nós mesmos/as e nossos futuros, valorizando nossas vozes, nossa estética e as filosofias de nossos ancestrais.

Também nessa expectativa acrescento ao “Caderno orientador para a Educação das Relações Étnico-Raciais organizado pela SEDU” a proposta de um ensino de Língua Inglesa que, além de romper com a narrativa imperialista e combater a hegemonia geralmente associada à sua prática, se aproprie do Letramento Racial Crítico em sua práxis pedagógica.

4.3 A Língua Inglesa e o Letramento Racial Crítico

A Língua Inglesa, agora obrigatória no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º) deve ser abordada, de acordo com a BNCC, “[...] como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade” (Brasil, 2018a, p. 476). Dessa forma, considerando as habilidades da área de Linguagens e suas tecnologias, é possível, se assim o plano de ensino do/a professor permitir, experienciar arte, cultura e linguagens africanas e afrodiáspóricas nas salas de aula. Uma vez que no Ensino Médio a abordagem de Língua Inglesa:

[...] trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo. Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas

identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/ invenção e repertório. Trata-se de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global (Brasil, 2018a, p. 476-477).

De acordo com a BNCC, então, o ensino de LI no Ensino Médio deve seguir a noção de interculturalidade e a perspectiva de uma língua franca⁵⁴ apresentada pelo ensino fundamental: uma língua “desterritorializada” no cotidiano pelos diferentes falantes ao redor do mundo (Brasil, 2018a). Portanto, a etapa Ensino Médio deve possibilitar uma maior criticidade no ensino de Língua Inglesa, inclusive com uma reflexão sobre o uso do inglês na contemporaneidade e os motivos de ter se tornado uma língua franca e global.

Entretanto, antes de provocar tal reflexão e criticidade nos/as estudantes, precisamos refletir como se dá o processo de desterritorialização de uma língua, qual o motivo de o inglês ter atingido o status de língua franca e, ainda, se seu uso global não reafirma alguma cultura em detrimento de outras. Para isso, proponho que a análise crítica do seu ensino seja feita primariamente pelo/as professores/as para que possamos ser condutores/as dessa discussão nas salas de aula.

Assim como todos os componentes curriculares, as aulas de línguas estrangeiras também devem buscar desconstruir estereótipos e desigualdades impostos pelas diversas identidades de raça e etnia. Porém, o que notamos em pesquisas, como a de Aparecida de Jesus Ferreira (2011, p. 280), é a “[...] dificuldade dos professores em formação e professores em exercício em abordarem, em suas aulas, questões relacionadas à pluralidade cultural, mais especificamente sobre raça/etnia, que é um assunto abordado nos documentos educacionais oficiais PCN (BRASIL, 1998), Lei nº 10.639/2003”. A discussão de raça, classe, gênero e sexualidade ainda é considerada tabu na sociedade contemporânea e, embora o acesso à informação seja mais democratizado atualmente, minha experiência nas salas de professores/as indica uma falta de repertório e disposição no compromisso com uma educação antirracista.

Eliane Cavalleiro (2001) indicou oito características de uma educação antirracista:

⁵⁴ Língua franca é “Sistema de comunicação usado para estabelecer relações comerciais ou para comunicações básicas, numa comunidade em que coexistem duas ou mais línguas”. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/1%C3%ADngua%20franca>>. Acesso em: 12 set. de 2024.

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (Cavalleiro, 2001, p. 158).

Dentro dessa perspectiva, é importante destacar que falar sobre raça é importante até para desmantelar o tabu acerca de sua abordagem e reconhecer o problema racial no Brasil. Ferreira (2012, p. 277) salienta que entende “[...] raça como historicamente e socialmente construída, e etnia como geralmente associada a grupos que dividem uma mesma identidade cultural (religião, cultura, história, língua etc.)”. Gloria Ladson-Billings (1998, p. 9) acrescenta que “[...] pensar em raça estritamente como um conceito ideológico nega a realidade de uma sociedade racializada e seu impacto nas pessoas e seus cotidianos.” Por outro lado, considerar a raça apenas como uma característica ignora os desafios envolvidos, como a definição de quem pertence a cada classificação racial. Estruturalmente a sociedade construiu conceitos do que é ser branco e o que é ser negro que vão além de traços fenotípicos e grupos culturais:

Categorias conceituais como “desempenho escolar”, “classe-média”, “masculinidade”, “beleza”, “inteligência” e “ciência” se tornaram categorias normativas de branquitude, enquanto categorias como “ganguê”, “recipientes de assistência social”, “jogadores de basquete” e “a classe baixa” se tornaram as categorias marginalizadas e deslegitimadas da negritude (Ladson-Billings, 1998, p. 9).

No contexto brasileiro é comum associarmos conceitos brasileiros às mesmas noções, trocando “jogadores de basquete” por “jogadores de futebol” e “ganguês” por “tráfico de drogas” ou “criminalidade” em geral. Dentro dessas categorias, o que é “de branco” é considerado normativo; dessa forma, todos são ranqueados e classificados em relação a esses pontos de oposição e é por causa do valor atribuído à branquitude que a Teoria Racial Crítica é uma ferramenta social e intelectual para a “[...] desconstrução de estruturas opressivas e

discursos, reconstrução da agência humana e construção de relações de poder equitativas e socialmente justas” (Ladson-Billings, 1998, p. 9).

Elaborada em um contexto estadunidense, a Teoria Racial Crítica (TRC) parte da premissa que o racismo na sociedade não é uma anomalia e sim uma normalidade, e “[...] porque é tão emaranhado na estrutura da nossa ordem social, parece normal e natural para as pessoas dessa cultura” (Ladson-Billings, 1998, p. 11). Assim, a TRC se propõe a revelar e expor o racismo em suas várias faces. Outro aspecto importante dessa teoria é o uso de narrativas e histórias, uma vez que “[...] elas acrescentam contornos contextuais necessários à aparente ‘objetividade’ das perspectivas positivistas” (Ladson-Billings, 1998, p. 11). Dessa forma, é possível analisar mitos e sabedorias transmitidas através das décadas que construíram uma cultura comum sobre raça que inferioriza os/as negros/as.

Além disso, a TRC tece uma crítica ao liberalismo e sua noção de que a jornada para a conquista de direitos civis é longa e lenta, mas sempre ascendente. Kimberlé Crenshaw (1988) argumenta que a corrente liberalista não compreende os limites dos paradigmas legais para servirem como catalizadores de mudanças sociais, além da ênfase em pequenas alterações incrementais ao invés de grandes mudanças. De acordo com Ladson-Billings (1998), o combate ao racismo requer mudanças mais radicais que o liberalismo propõe, já que suas práticas jurídicas dão suporte ao processo minuciosamente lento de se obter direitos para pessoas negras. William Tate (1997) acrescenta ainda que leis para reparar a desigualdade racial são minadas antes mesmo de sua implementação.

Ainda sobre os aspectos que constituem a TRC, Tate (1997) complementa defendendo que, para se obter uma análise mais completa de raça, a Teoria “[...] atravessa barreiras epistemológicas. Uma vez que se baseia em várias tradições, incluindo lei e sociedade, feminismo, marxismo, pós-estruturalismo, estudos críticos legais, nacionalismo cultural e pragmatismo” (Tate, 1997, p. 234). Além disso, a TRC “[...] retrata as reivindicações dominantes de neutralidade, objetividade, *color blindness*⁵⁵ e meritocracia como camuflagens para o interesse próprio de entidades poderosas da sociedade” (Tate, 1997, p. 235). Assim devemos nos perguntar, de acordo com Tate, se as perspectivas teóricas da educação questionam essas práticas e como remediar a falta de aprofundamento conceitual.

⁵⁵A expressão *Color blindness* seria traduzida como “daltonismo”, porém nessa frase tem o sentido utilizado amplamente no senso comum de “não enxergar cor”, de “não ver diferenças entre pessoas de cores diferentes.”

Para o contexto brasileiro, Ferreira (2014) apresentou uma versão mais atualizada dos cinco princípios fundamentais da Teoria Racial Crítica conforme adaptada por H. Richard Milner e Tyrone Caldwell Howard em 2013:

1. **A intercentricidade de raça e racismo.** A Teoria Racial Crítica na educação começa com a premissa de que raça e racismo são endêmicos e permanente na sociedade dos EUA (de Bell, 1992) e que o racismo faz a intersecção com as formas de subordinação com base em gênero, classe, sexualidade, linguagem, cultura e status de imigrante (ver Crenshaw, 1991; Espinoza, 1998).
2. **O desafio à ideologia dominante.** A Teoria Racial Crítica desafia reivindicações de objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor, e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes (ver Solórzano, 1997).
3. **O compromisso com a justiça social.** A agenda de pesquisa da justiça social e racial da CRT expõe a “convergência de interesse” dos ganhos de direitos civis, como o acesso ao ensino superior (ver Delgado e Stefancic, 2000), e trabalhos para a eliminação do racismo, sexismo e pobreza (ver Freire, 1970; Solórzano & Yosso, 2001).
4. **A perspectiva interdisciplinar.** A Teoria Racial Crítica se estende para além das fronteiras disciplinares para analisar raça e racismo no contexto de outros domínios, tais como a sociologia, estudos da mulher, estudos étnicos, história e psicologia. A utilidade da perspectiva interdisciplinar permite uma análise mais abrangente e multifacetada de como raça, racismo e (des)igualdade racial se manifestam.
5. **A centralidade do conhecimento experiencial.** A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento empírico das pessoas de cor como credível, altamente valioso e imprescindível para a compreensão, a análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas (Carrasco, 1996). A Teoria Racial Crítica solicita, explicitamente, analisa e escuta as experiências vividas das pessoas de cor através de métodos contranarrativos “*counterstorytelling*”, tais como histórias de família, parábolas, depoimentos e crônicas (ver Delgado e Stefancic, 2000; Solórzano e Yosso, 2001; Yosso, 2005). (Ferreira, 2014, p. 243, grifos da autora.)

O ensino crítico de Língua Inglesa e a abordagem afrofuturista se mostram consoantes aos princípios da Teoria Racial Crítica, uma vez que, conforme exposto no capítulo anterior desta dissertação, o Afrofuturismo é uma forma de desafiar a ideia de futuro e realidade que a sociedade dominante prevê para a população negra. Além disso, propõe uma justiça social através da representatividade da autoria e do protagonismo negro, bem como a valorização de suas subjetividades e ancestralidades.

A perspectiva interdisciplinar da Teoria Racial Crítica possibilita um aprofundamento na discussão sobre raça, racismo e suas interseccionalidades para além das disciplinas

Sociologia e História, como propus no projeto interdisciplinar⁵⁶ que será descrito no próximo capítulo. Outro princípio consonante a esta pesquisa é a centralidade do conhecimento experiencial uma vez que uma obra é afrofuturista quando aborda a experiência negra, além do protagonismo e autoria negra.

Outro aporte teórico caro para este estudo é o Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2014). Porém, antes que possamos conceituá-lo, discutiremos o que é **raça, etnia, identidade, racismo e letramento**, termos importantes para essa pesquisa e para um letramento racial crítico.

Raça

De acordo com Kabengele Munanga (2004), o conceito de raça foi usado inicialmente na Zoologia e na Botânica para classificar animais e vegetais; já no latim medieval caracterizou descendência e linhagem; na França dos séculos XVI e XVII para diferenciar os de descendência germânica, tidos como nobres, e os gauleses, vistos como plebe. Quando, através das explorações do século XV, os grupos explorares se depararam com “outros” povos (ameríndios, negros, melanésios), buscaram na teologia (especialmente na Bíblia) a validação da humanidade (ou não) daqueles grupos como a tinham os europeus. Uma vez no século XVIII, com filósofos contestando o monopólio do conhecimento teológico, retomou-se a discussão de quem são esses “outros”.

Assim, lançam mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses outros que se integram à antiga humanidade como raças diferentes, abrindo o caminho ao nascimento de uma nova disciplina chamada História Natural da Humanidade, transformada mais tarde em Biologia e Antropologia Física (Munanga, 2004, p. 18).

Já no século XX, através da Genética Humana foi possível um avanço na descoberta de tipos sanguíneos, além da constatação de que “[...] certas doenças hereditárias e outros fatores na hemoglobina eram encontrados com mais frequência e incidência em algumas raças do que em outras” (Munanga, 2004, p. 21) configurando-se marcadores genéticos. Ainda assim, todas essas constatações revelaram que, para a biologia, as raças não existem, ou seja, somos geneticamente diversos, mas essas diferenças não são o suficiente para sermos categorizados em raças.

⁵⁶ O projeto interdisciplinar relatado no Capítulo 5 desta dissertação uniu as disciplinas de Sociologia e Língua Inglesa, considerando a TRC no compromisso com a justiça social e a interdisciplinaridade, o desafio a ideologia dominante, além da centralidade do conhecimento experiencial.

A variação dos caracteres genéticos, fisiológicos, morfológicos e comportamentais hoje observados, tanto entre as populações vegetais e animais como humanas, correspondem em grande medida a um fenômeno adaptativo. Exemplos: uma pele escura concentra mais melanina que uma pele clara, pois protege contra a infiltração dos raios ultravioletas nos países tropicais; uma pele clara é necessária nos países frios, pois auxilia na síntese da vitamina D. Graças aos progressos da ciência e da tecnologia, a adaptação ao meio ambiente não precisa mais hoje de mutações genéticas necessárias no longínquo passado de nossos antepassados (Munanga, 2004, p. 23).

Entretanto, até chegarem a essas descobertas, os cientistas não se limitavam a apenas classificar a humanidade em raças, mas também em hierarquizá-las, e o “[...] fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais” (Munanga, 2004, p. 21). Dessa maneira, a raça “branca” era tida como superior pelos traços morfológicos, tornando sua população imaginariamente mais bela, além de:

[...] mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (Munanga, 2004, p. 21-22).

Assim, as populações ocidentais dominantes justificaram seus sistemas de dominação racial, além de enraizarem na sociedade a noção de superioridade de uma raça em relação a outra. A maneira com que usamos raça atualmente nada tem a ver com Biologia e sim com ideologias, com a relação de poder e de dominação. Dessa forma, “[...]o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam” (Munanga, 2004, p. 22). Portanto, entendo raça como uma construção sócio-histórica forjada nas diferentes relações políticas, bem como sociais e culturais de cada território.

Etnia

Uma vez que o uso de “raça” na biologia foi desencorajado, alguns passaram a achar mais cômodo o uso de etnia, como uma forma mais “politicamente correta” para se referir a um grupo de pessoas da mesma cor. Entretanto, Munanga (2004) discute que apesar de o conteúdo da raça ser morfo-biológico e o da etnia ser sociocultural, histórico e psicológico, uma raça pode abranger diversas etnias, visto que a etnia “[...] é um conjunto de indivíduos

que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (Munanga, 2004, p. 28-29). Grande parte dos/as pesquisadores/as brasileiros/as utilizam raça ao invés de etnia para explicar o racismo, posto que o racismo se baseia na “[...] crença na existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas” (Munanga, 2004, p. 29).

Identidade

Quecia Silva Damascena e Eduardo Oliveira Miranda (2018, p. 146) ressaltam que a construção identitária “[...] engloba diversos marcadores, tais como, gênero, religião, raça, sexo, etnia entre outros, que nos direcionam em nosso cotidiano social e nos representam enquanto sujeito histórico”. Uma vez que esta é uma pesquisa voltada para o estudo das relações étnico-raciais, meu foco é na noção de identidade racial.

De acordo com o censo de 2022⁵⁷, o Brasil possui 203 milhões de habitantes. Desses, 88 milhões (43,5%) se classificam como brancos/as, 20 milhões (10,2%) se classificam como pretos/as, 92 milhões (45,3%) como pardos/as, 850 mil (0,4%) como amarelos/as e 1,200 milhão (0,6%) como indígenas. Para Gomes (2011), a distribuição demográfica e étnico-racial brasileira é suscetível de diferentes interpretações econômicas, políticas e sociológicas:

Uma delas é realizada pelo Movimento Negro e por um grupo de intelectuais que se dedica ao estudo das relações raciais no país. Esses, ao analisarem a situação do negro brasileiro, agregam as categorias raciais “preto” e “pardo” entendendo-as como expressão do conjunto da população negra no Brasil. (Gomes, 2011, p. 110)

Considerando que 55,5% da população brasileira possui ascendência negra e africana “[...] que se expressa na cultura, na corporeidade e/ou na construção da sua identidade” (Gomes, 2011, p. 110), mesmo assim é válido reconhecermos que a constituição da identidade negra não se dá de forma simples, uma vez que o racismo e a desigualdade social também possuem papel no desenvolvimento identitário individual e coletivo. Com isso, a identidade

⁵⁷ Dados do Censo 2022 disponíveis em

< https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal >
Acesso em 12 de out. 2024

racial se articula à classe, ao gênero e à própria raça e envolve concepções pessoais e sociais, contexto histórico, político, bem como cultural brasileiro.

A identidade de um sujeito passa pelo processo de reflexo, representações e imagens, afinal é como ele é representado no cenário social que promove sua percepção no mundo, a forma pela qual o sujeito se enxerga é que define sua atuação e autoestima nas relações socioculturais. Construir identidade é atribuir sentido a suas práticas culturais num processo contínuo que se fortalece nas interações, por esses veios o poder simbólico, infere nas reproduções ideológicas como resultantes das identificações culturais[...] (Damascena; Miranda, 2018, p. 152)

Portanto, a identidade racial não se baseia apenas na cor da pele e sim na representação ideológica das raças na sociedade, a hierarquização de uma raça sobre a outra, além da memória histórica construída sobre cada raça.

Racismo

O racismo é “[...] uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (Munanga, 2004, p. 24). No sentido sociológico, o racista considera um grupo social inferior não apenas pelos traços físicos, mas também pelos seus traços culturais, religiosos, linguísticos. O racista também acredita que tais traços tornam esse grupo social inferior moralmente e intelectualmente (Munanga, 2004).

Em busca das origens do conceito, Munanga destaca uma delas: a religiosa. Tal origem defende que a diversidade humana tem ponto de partida nos três filhos de Noé, ancestrais da raça branca (Jafé), da raça amarela (Sem) e da raça negra (Cam).

Segundo o nono capítulo da Gênese, o patriarca Noé, depois de conduzir por muito tempo sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um oásis. Estendeu sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, ele se deitara numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura fez, junto aos seus irmãos Jafé e Sem, comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos dois filhos descontentes da risada não linzongeira de Cam, amaldiçoou este último, dizendo: seus filhos serão os últimos a serem escravizados pelos filhos de seus irmãos. Os calvinistas se baseiam sobre esse mito para justificar e legitimar o racismo antinegro (Munanga, 2004 p. 24).

Quando a justificativa religiosa passou a ser insuficiente, o racismo apoiou-se na classificação e hierarquização da cor da pele, além de traços morfológicos para explicar comportamentos, estabelecendo uma relação entre caracteres biológicos e características

morais, psicológicas, intelectuais e culturais. O naturalista sueco Carl Von Linné (Lineu), no século XVIII, sugeriu uma escala de valores das raças:

Com efeito, na sua classificação da diversidade humana, Lineu divide o Homo Sapiens em quatro raças:

- Americano, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
- Europeu: branco, sangüíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados (Munanga, 2004, p. 25-26).

Diversos componentes dessa classificação em raças superiores e inferiores permaneceram no imaginário da sociedade até a atualidade, mesmo não existindo uma comprovação científica que justificasse a influência de variáveis biológicas em características como intelecto, psicológico e cultura. A crença nessas hierarquias séculos atrás deixou marcas históricas, uma vez que apesar de que “[...] a raça não exista biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos” (Munanga, 2004, p. 27).

Letramento

Segundo Magda Soares (2004), o surgimento do conceito de letramento⁵⁸ é decorrente da demanda por caracterizar e nomear “[...] comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização” (Soares, 2004, p. 96). Esses hábitos e práticas sociais de leitura e escrita passaram a se destacar e ganhar importância à medida que as interações sociais e as atividades profissionais se tornaram mais focadas e dependentes da língua escrita, evidenciando a limitação de focar apenas na alfabetização no sentido tradicional (Soares, 2004).

⁵⁸ A conceituação de letramento foi necessária aqui, pela escolha de tratar sobre Letramento Racial Crítico mais adiante, porém foge do escopo dessa pesquisa um aprofundamento maior no debate entre alfabetização e letramento no sentido pedagógico.

Existe uma discussão de que alfabetização é mais que aprender a ler e escrever, por isso não seria necessária a criação de um termo diferente para destacar a função social da leitura e escrita. Porém, a “[...] insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento” (Soares, 2004, p. 97). Considerando que o letramento pode ser visto como uma ampliação do conceito de alfabetização, é discutido na academia se essa distinção é desnecessária ou conveniente, “[...] embora também seja imperativamente conveniente que, ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes” (Soares, 2004, p. 97).

Portanto, nessa pesquisa, reconheço que a alfabetização no sentido tradicional, é a aprendizagem do sistema convencional de escrita e se difere do letramento por este ser entendido como o desenvolvimento de habilidades para um uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Também compreendo que a alfabetização ganha sentido quando desenvolvida nessas mesmas práticas sociais, “[...] ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2004, p. 97).

Letramento Racial Crítico

Levando em conta a função social do letramento, ler, interpretar e refletir situações raciais são práticas do Letramento Racial Crítico. Ferreira (2015), responsável por cunhar o termo no Brasil e defender seu papel na formação de professoras/es, argumenta que Letramento Racial Crítico:

[...] nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais (Ferreira, 2015, p. 138).

Entender o que é raça, racismo, etnia e identidade racial é essencial para a análise de suas influências na sociedade e fazer uma leitura do mundo. Utilizando a Teoria Racial Crítica como aporte, uma vez que esta parte do princípio de que a raça e o racismo são endêmicos, afirmando o compromisso com a justiça social e o combate a ideologias dominantes, o Letramento Racial Crítico vem como prática social de reflexão sobre a influência dessa

endemia no mundo, além de representatividade e protagonismo negro. Ferreira (2014) também destaca que essa discussão é importante nas salas de aula entre docentes e discentes brancos/as e negros/as uma vez que, “[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar” (Ferreira, 2014, p. 250).

A área de linguagens como uma das responsáveis por alfabetizar e letrar cidadãos/ãs que “[...] sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (Ferreira, 2014, p. 250), tem a necessidade de trazer temáticas que objetivam a desconstrução de desigualdades raciais. Cecilia Gusson Santos, James Rios de Oliveira Santos e Michele Salles El Kadri (2021) destacam que as aulas de línguas também têm a atribuição de discussão desses temas e de promover uma educação antirracista, incluindo:

[...] o princípio do reconhecimento e construção da identidade racial de estudantes negros/as em consonância com os valores do povo negro, por meio de representações justas e críticas de como essa população foi e é fundamental para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Essas identidades raciais negras devem ter condições de desenvolvimento não pela perspectiva do branco (eurocentrista), não pelo racismo e por estereótipos e discursos que inferiorizam o povo negro, mas pelo importante aporte histórico e social que a negritude representa e que, por muito tempo, foi silenciado (Santos; Santos; El Kadri, 2021, p. 155-156).

A proposta de trazer o Afrofuturismo para as aulas de Língua Inglesa, além de fornecer uma forma crítica de discutir a representatividade e protagonismo negro, foi agir em consonância ao Letramento Racial Crítico no desenvolvimento de uma consciência crítica e uma identidade racial, uma vez que:

Embora a educação para as relações étnico-raciais, por exemplo, esteja presente nas escolas por força da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que estabelece como obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, bem como a inclusão do Dia da Consciência Negra no calendário escolar, entende-se que, além de trazer a temática para as salas de aula e marcar a data de modo pontual no tempo escolar, é necessário desenvolver nos estudantes as capacidades que favoreçam sua participação social, mais especificamente no meio digital, para contrapor discursos opressores (Santos; Santos; El Kadri, 2021, p. 157).

Assim, fornecer elementos que favorecessem a discussão racial, a valorização da história africana e afrobrasileira, bem como sua contribuição cultural, social e econômica além do uso de ferramentas digitais, foi o propósito da experiência que relato no próximo capítulo.

5. UMA GALÁXIA DE POSSIBILIDADES! – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Viver é partir, voltar e repartir
(Morte é quando a tragédia vira um costume)
Partir, voltar e repartir
(Pra diferença da qual ninguém 'tá imune)
Viver é partir, voltar e repartir
(Mas ouça de alguém que nasceu num tapume)
Partir, voltar e repartir
(É só na escuridão que se percebe os vagalumes)

É Tudo Pra Ontem – Emicida part. Gilberto Gil.

Considerando a experiência como um dos pontos de partida para aprendizagem e também como elemento crucial na Teoria Racial Crítica, a metodologia que compreende seu relato foi a escolhida para a apresentação crítica das práticas e intervenções científicas, bem como profissionais, desta pesquisa. Compreendendo que nem todo Relato de Experiência é necessariamente um relato de pesquisa acadêmica, este registro de vivências pretende, além de descrevê-las, valorizar as experiências vividas através da aplicação crítica-reflexiva e de um aporte teórico.

O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 65).

Uma vez que no Mestrado Profissional são valorizadas as experiências do/a docente como uma parte relevante da produção de conhecimento, a elaboração de um relato de uma pesquisa participante foi a forma mais adequada de expor a minha vivência, de observar a maneira com a qual eu lido com a realidade escolar e as intervenções não apenas propostas por mim, mas também pelos/as estudantes participantes desta pesquisa. De acordo com Carlos Rodrigues Brandão e Maristela Correa Borges (2008) são propósitos de uma pesquisa participante:

- Em suas variedades e variações, as abordagens participativas respondem de maneira direta às finalidades práticas e sociais a que se destinam, como um meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhadas.
- Elas pretendem ser instrumentos pedagógicos e dialógicos de aprendizado partilhado; possuem organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora.
- As abordagens de pesquisa de vocação participativa aspiram participar de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais

partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens populares do conhecimento popular.

- Em boa parte das experiências, as alternativas participativas se reconhecem vinculadas de algum modo com a educação popular. Através dela, elas se identificam como um serviço ao empoderamento dos movimentos populares e de seus integrantes.
- Nestas e em outras opções, as alternativas participativas através da pesquisa abrem-se de maneira múltipla e fecunda a outros campos de ação social [...] (Brandão; Borges, 2008, p. 56-57).

Com vistas à promoção de uma mudança social através do movimento afrofuturista e ao envolvimento de estudantes constantemente atingidos/as pelo contexto social marcado pelo racismo e outras formas de violência que tentam suprimir suas capacidades de projetar futuros e outras realidades, a pesquisa participante suporta grandemente este estudo pois contribui para um empoderamento criativo a fim de uma transformação da realidade. Assim, o presente relato tem como característica a relação entre o conteúdo gramatical de Língua Inglesa de um período do ano letivo (mais especificamente do terceiro trimestre escolar) de uma turma da primeira série do Ensino Médio.

Nesse processo formativo, os conteúdos explorados relacionaram-se à questão sobre direitos sociais e lideranças que transformaram a sociedade e a concepção de diferentes realidades como maneira de extrapolar limitações sociais. Por mais que houvesse o desejo de trabalhar a temática afrofuturista com todas as minhas turmas de primeira série, por ser uma pesquisa que envolvia a minha participação, reconheço que a limitação de tempo tornou viável uma intervenção maior com apenas uma turma e menos enfática com as outras três turmas da mesma série que lecionava no ano de 2023.

Inicialmente, antes da mudança de carga horária prevista pelo Novo Ensino Médio (NEM) que foi implementada de fato em 2022, eu pretendia, como dito anteriormente, levar essa experiência a campo em turmas de segunda série, que tinham duas aulas por semana e um conhecimento gramatical um pouco mais avançado, para que pudéssemos realizar leituras de contos afrofuturistas já em Língua Inglesa, assim como assistir produções audiovisuais em sua língua de origem com legendas em português. Entretanto, com a implementação do NEM, as turmas da segunda série de 2023 passaram a ter aulas de inglês apenas em “Aprofundamentos” específicos, em que a Língua Inglesa ganha um aspecto mais instrumental que crítico. Alguns exemplos do que venho lecionando nesta disciplina são: a) o uso de inglês como ferramenta de integração, com o ensino de partes do corpo humano, fisiologia e nutrição em inglês dentro do aprofundamento “O esporte, a ciência e suas linguagens” e, b) no aprofundamento “Mídias Digitais: Linguagem em ação!”, uma

abordagem mais crítica na discussão do inglês como língua franca na cultura digital, porém com apenas uma aula por semana.

Por causa dessas características, a princípio, o NEM causou a minha desistência de pesquisar em campo. Já havíamos direcionado a pesquisa para formação de professores/as, mas eu estava bastante frustrada pois o desejo de investigar práticas em sala de aula persistia. Então, no início do final do primeiro semestre de 2023, a partir tanto da orientação individual e coletiva, e considerando o plano de ação da escola em que atuo, foi possível retomar a ideia original, já que estava previsto realizar com as minhas quatro turmas de primeira série e as seis turmas de segunda série projetos interdisciplinares que desenvolvessem o pensamento crítico aliados ao ensino de Língua Inglesa. Pela maior liberdade curricular e disponibilidade de outros professores e professoras que compõem a transdisciplinaridade dos projetos executados, preferi levar a campo a pesquisa em uma turma de primeira série do turno vespertino.

Os instrumentos utilizados para realizar a pesquisa foram atividades impressas, vídeos, animações e músicas, computadores e *chromebooks*, além de diversos espaços da escola. Já os instrumentos utilizados para coleta de dados foram gravações de áudio, folhas-respostas das atividades dos/as estudantes, bem como fotografias. Decorrente ou para contribuir com as ações realizadas, foi proposta uma sequência didática tendo como material de suporte uma apostila elaborada e produzida por mim.

Havia também a previsão da gravação de imagens, mas, devido ao tempo limitado para organizar o equipamento em aulas de 50 minutos, em que muitas vezes envolvia a locomoção por espaços da escola, além da montagem de equipamentos audiovisuais como televisão, data show e caixas de som, optei por realizar gravações de áudio com as respostas e discussões dos/as estudantes, e suas sínteses escritas dessas discussões, além de gravações de áudio minhas ao término das aulas registrando minhas percepções e anotações sobre a aula. Obtive auxílio do professor da disciplina “Estudo Orientado”, que me cedeu aulas e apoio nos laboratórios de informática, além de ajuda e participação direta da professora de Sociologia regente da mesma turma, que conhecia a temática trabalhada e foi minha parceira na execução do trabalho interdisciplinar escolar desse trimestre.

Os dados são tratados a partir da metodologia de análise de conteúdo que pretende classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, sintetizando suas características a elementos-chave, de uma forma que se possa compará-los a outros elementos (Carlomagno; Rocha, 2016).

Resumimos em cinco aspectos principais os elementos fundamentais para a criação e classificação de categorias. Em termos simples: a) é preciso existir regras claras sobre os limites e definição de cada categoria; b) as categorias devem ser mutuamente exclusivas (o que está em uma categoria, não pode estar em outra); c) as categorias devem ser homogêneas (não ter coisas muito diferentes entre si, no mesmo grupo); d) é preciso que as categorias esgotem o conteúdo possível (não sobre conteúdos não conteúdos que não se encaixem em alguma categoria); e) é preciso que a classificação seja objetiva, possibilitando a replicação do estudo (Carlomagno; Rocha, 2016, p. 184).

Estabeleci cada categoria por aspecto da pesquisa, considerando os elementos distintos que a compõe e a complementa. Dessa forma, as categorias têm seu conteúdo exclusivo ainda que constituam um texto completo. Escolhi categorizá-la nos episódios⁵⁹:

- **“O meu lugar é cercado de luta e suor, esperança no mundo melhor...”**, que expõe o campo da pesquisa e a descrição do seu local, bem como seu período temporal.
- **“Ser mano igual Gil e Caetano, nesse mundo louco é pra poucos...”** explica o contexto do estudo e a participação da professora de Sociologia.
- **“Tapestry From an Asteroid”** trata da sequência didática e o caderno didático que utilizamos, produto educacional desta pesquisa.
- **“Somos herança da memória, temos a cor da noite”** descreve os/as participantes da pesquisa.
- **“You need a hero, look at the mirror, that go your hero”**, apresenta um episódio sobre heróis e heroínas, bem como a importância da representação positiva na construção da identidade.
- **“Sangue de escravo não, pulei! Vou um pouco mais longe, sangue de rei”** se trata do enfrentamento de estereótipos, além da valorização da história e cultura africana.
- **“Minha pele, Luanda. Antessala, Aruanda. Tipo T'Challa, Wakanda. Veneno black mamba”** discute sobre Afrofuturismo e apresenta as produções afrofuturistas dos/as estudantes.

⁵⁹ Proposta inspirada em Grada Kilomba (2019).

5.1 “O meu lugar é cercado de luta e suor, esperança num mundo melhor...”⁶⁰ – O campo de pesquisa

A escolha de nomear as categorias com frases ou trechos de músicas que as descrevem de alguma forma é uma das várias maneiras de mostrar como esta pesquisa é parte de mim e da minha história, assim como o seu local. Esse espaço foi parte da minha rotina diária por três anos (exceto os meses em que fiz intercâmbio), dos quatorze aos dezesseis anos, quando fui representante de turma, presidente de projetos, roteirista e diretora de peças de teatro, líder de protestos e tudo que eu queria ser dentro das possibilidades de uma escola enorme, fácil de passar despercebida.

Uma vez que voltei como professora em 2020, ainda posso dizer que essa escola é meu lugar, mas não de maneira romantizada como se fosse perfeita: é de fato cercada de luta e suor, esperanças e desesperanças num mundo melhor, além de diversas dicotomias que representam um espaço que faz parte de grande parte da sua rotina com todas as mudanças, reformas e demandas de diferentes governos.

A escola estadual da minha pesquisa possui cerca de 118 anos de história, sendo a princípio uma escola masculina para instrução secundária localizada no Morro da Capitania no centro de Vitória. No governo de Jones dos Santos Neves, antigo estudante da escola, parte do que podemos ver hoje começou a ser construída nas imediações do Morro do Forte São João, marcando o fim da Avenida Vitória, na curva do antigo e tradicional clube de regatas Saldanha da Gama. Perto das comunidades do Forte São João e Romão, a escola atende a um público diversificado proveniente das comunidades do entorno, bem como de cidades da região metropolitana, sobretudo Cariacica.

Atualmente, considerando apenas a etapa Ensino Médio regular, de acordo com informações coletadas junto ao Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE)⁶¹, a escola possui cerca de 1.690 estudantes, a maioria autodeclarada pretos/as (14,14%) e pardos/as (56,86%). O que era antes uma escola masculina, hoje tem o corpo discente composto em sua maioria (53,37 %) por mulheres.

Ainda de acordo com os dados apresentados pela gestão da escola, a maior parte dos/as estudantes que evadem ou repetem a série são do gênero masculino. Tais dados causaram a promoção, por parte da gestão escolar, de atividades que buscam fomentar a maior

⁶⁰ Trecho da música “Meu Lugar” do sambista Arlindo Cruz, faixa do álbum “Sambista Perfeito” de 2007.

⁶¹ Sistema de gestão parte da iniciativa “Jovem de Futuro” do instituto Unibanco implementado em parceria com Secretarias Estaduais de Educação.

participação dos/as estudantes negros/as, além de um empenho maior para o desenvolvimento de ações em prol da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana e de consciência negra. Essas ações, que se basearam também no Plano Estadual de Educação do Espírito Santo (2015/2025), consistiam em envolver toda a escola em projetos sobre consciência negra no último trimestre escolar do ano de 2023, momentos formativos na Jornada de Planejamento Pedagógico⁶², além de intervenções nos métodos de avaliação da escola, com a inserção de avaliações por área de conhecimento e projetos interdisciplinares.

O corpo docente é formado por professores/as efetivos/as e de contrato de designação temporária, sendo o segundo grupo a maioria. Dentre os/as efetivos/as, muitos/as possuem vínculo com a instituição há mais de uma década e foram meus professores e professoras entre 2008 e 2010. Com um quantitativo de mais de 150 servidores/as, embora haja um número significativo de profissionais negros/as, a distribuição entre os cargos não é proporcional já que a representação no corpo docente é mínima e maior nos cargos de secretaria e auxiliares de serviço geral. Atualmente, a área de Língua Inglesa é composta por quatro docentes efetivos/as e dois de designação temporária. Dentro do quadro de efetivos, uma professora está cedida para Secretaria Estadual de Educação e eu tenho a carga horária partilhada entre regente de classe e professora coordenadora de área de conhecimento. Do número total de regentes de Língua Inglesa, três dos quatro efetivos, inclusive eu, nos autodeclaramos pretos/as.

O tamanho da escola é um de seus pontos de destaque: possui duas salas de multimídia, uma biblioteca, um auditório, um ginásio coberto, uma quadra coberta e mais duas sem cobertura, piscina, sala de informática, dois laboratórios móveis com *Chromebook*, sala de Arte e laboratório de Ciências. Além de 23 salas de aula no ano de 2024, bem como sala de atendimento e contraturno da Educação Especial, sala do grêmio estudantil e sala de leitura.

Os/as estudantes apresentam grande interesse por esportes e eventos esportivos, o que pode ter relação com a estrutura da instituição. No ano de 2024, o Aprofundamento com o maior quantitativo de estudantes na segunda e terceira série é “O Esporte, A Ciência e Suas Linguagens”, que integra conteúdos relacionados à Educação Física com Química, Física e Biologia, além de Língua Inglesa. Em adição a isso, a escola também possui equipe masculina de basquetebol, feminina e masculina de voleibol, handebol, futsal, atletismo e xadrez,

⁶² As Jornadas de Planejamento Pedagógico (JPP) são momentos formativos e organizacionais previstos nos calendários escolares. Geralmente ocorrem antes do início dos trimestres letivos, reunindo os/as servidores/as e as metas, propostas educacionais, além de palestras, dinâmicas e estudos de caso.

competindo a nível estadual e nacional. Fora da instituição, vários desses/as estudantes também são atletas em outras equipes extraescolares pelo estado, com ênfase também para o remo.

Com a minha descrição afetuosa do meu local de trabalho, pode-se ter a noção errônea de que não enfrentamos problemas de estrutura, ou a cobrança pelas metas de aprendizagem que partem das métricas estabelecidas pelas avaliações externas de larga escala como PAEBES⁶³, a carga horária de trabalho e burocracia também não são compatíveis com a remuneração e as várias mazelas que parecem estar se intensificando com o passar dos anos. É por ainda acreditar na escola como um lugar de esperança num mundo melhor, bem como de liberdade, que a descrevo amorosamente com a pluralidade que possui, além de toda luta e suor.

5.2 “Ser mano igual Gil e Caetano, nesse mundo louco é pra poucos⁶⁴...” – A concepção do projeto, a participação da professora e da disciplina de Sociologia

“A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender.” é como bell hooks (2017, p. 25) descreve a educação que eu acredito no primeiro capítulo do livro “Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade”. Ao longo desses anos na educação pública eu tive diversos/as colegas que sentiram o sagrado nessa profissão, que sabiam ser parte não só da construção do intelecto dos/as estudantes, mas também de parte de sua trajetória.

Com o contexto de um projeto interdisciplinar de temática étnico-racial no terceiro trimestre do ano escolar de 2023, os/as professores da escola se reuniram em duplas e se responsabilizaram por uma das 22 turmas da escola. Pensando em abordar o Afrofuturismo de alguma forma, na época em que discutia a proposta com a minha orientadora, foi evidente quem seria minha parceira nesse projeto: a professora de Sociologia, Tamyres Batista. Recém-efetivada na escola, sua afetividade com os/as estudantes e seu desejo em transgredir

⁶³ O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES e PAEBES ALFA) é realizado desde 2009 com o objetivo de determinar a proficiência média dos alunos da rede estadual e subsidiar a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais. O PAEBES é realizado em parceria técnico-pedagógica com o CAEd/UFJF, avaliando competências de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Disponível em < <https://institucional.caeddigital.net/projetos/paebes-e-paebes-alfa-es.html>> Acesso em 31 de jul. 2024

⁶⁴ Trecho da música “Quem Tem Um Amigo (Tem Tudo)” do rapper Emicida com participação de Zeca Pagodinho e Tokyo Ska Paradise Orchestra, faixa presente no álbum AmarElo.

as fronteiras, em pouco tempo a transformaram em uma espécie de referência de escuta e reconhecimento para eles/as.

A professora em questão é negra, uma das mais jovens do corpo docente, participante de diversos movimentos negros, conhecedora e apreciadora da temática afrofuturista. Compartilhávamos a ideia de que o conhecimento dessa jornada tinha que ser significativo, havendo uma ligação entre aprendizado e experiência de vida; enquanto eu esboçava o que seria esse projeto, tocamos em temáticas que poderiam ser comuns a ambas as disciplinas.

Todo projeto que envolva uma mobilização de mais de uma disciplina, de mais espaços escolares e dos/as próprios/as estudantes exige uma elaboração e idealização maior que os horários dedicados para planejamento postos pelo sistema atualmente, horários esses que frequentemente não coincidem com os de minha parceira de projeto. Considerando o importante papel da escola na eliminação de discriminações “[...] ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados” (Brasil, 2004a, p. 6), fundamentais também na abordagem afrofuturista, a falta de tempo dedicado a planificar foi decisiva no que diz respeito à participação da professora Tamyres.

Como as DCNERER colocam, para obtermos êxito não podemos improvisar. Não fosse o tempo dedicado, fora da escola, dentro da minha rotina de estudos, nenhuma das propostas teriam seguido adiante. Na minha experiência com esta dissertação, com este e outros projetos interdisciplinares, entendo que temos um problema que não compreende apenas a falta de engajamento e conhecimento sobre as relações étnico-raciais, mas também o imprevisto que, dentre outras causas, é motivado pelo escasso tempo de planejamento e excesso de demandas que o tomam.

Portanto, por mais que a proposta se mostre interdisciplinar, existe uma dominância do conteúdo da disciplina de Língua Inglesa, uma vez que eu estava mais envolvida com o planejamento do projeto, consultando a minha parceira sempre que possível. Considerando desafios que fogem aos nossos planos, pouco antes de iniciarmos o projeto na sala de aula, ainda na etapa de planificação, a professora de Sociologia precisou se ausentar por pouco mais de quinze dias por motivos familiares e algumas das aulas que propus que fossem lecionadas por ambas ou que tivessem a sua participação foram assumidas por mim. Quando ela retornou, estávamos nos encaminhando para o fim da sequência didática; ainda assim, sua contribuição para as discussões sobre a história contada sobre a África e o conceito de Afrofuturismo foram fundamentais.

Ao compartilhar essa parte da minha experiência em sala de aula, reflito que um cenário ideal para um projeto significativo, que relacione vivências e aprendizados, está correlacionado a profissionais comprometidos/as com a proposta, bem como com o nível de participação e entusiasmo da turma. Considerando os fatores de tempo, planejamento e outros fatores estruturais (como defeitos de equipamentos e falta de água que aconteceu em uma das aulas) e externos (como a licença da minha dupla de trabalho e o calor extremo do mês de outubro de 2023), a experiência só foi possível porque eu tinha um cenário favorável: profissionais e estudantes engajados/as.

5.3 “Tapestry From an Asteroid⁶⁵” – Sobre a sequência didática e o Caderno Didático

Apresento o Caderno Didático e a sequência didática planejada para as aulas de Língua Inglesa, algumas aulas de Sociologia e Estudo Orientado nesse terceiro trimestre de 2023. De acordo com Antoni Zabala (1998, p. 18), sequência didática é “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Assim, em consonância com o conceito de sequência didática e a temática afrofuturista, indico os seguintes objetivos para o material proposto:

1. Promover a aprendizagem do conteúdo gramatical específico de Língua Inglesa, com princípios de uma pedagogia ativa, engajamento dos/as estudantes e aquisição de conhecimentos e habilidades como previsto na Base Comum Nacional Curricular (Brasil, 2017b).
2. Combinar o aprendizado de idiomas, através de leitura, compreensão e vocabulário, com conhecimentos culturais e históricos sobre a população negra na diáspora, bem como ampliar o conhecimento dos/as estudantes sobre personalidades negras de diferentes partes do mundo.
3. Provocar nos/as estudantes a reflexão sobre as potencialidades do contato e conhecimento com outras culturas para o enriquecimento de suas próprias experiências no mundo, também discutindo sobre a importância da representatividade na mídia, literatura e cultura popular.

⁶⁵ “Tapeçaria de um asteroide” (tradução minha) é uma faixa do álbum *We Travel the Space Ways* (1967) de Sun Ra.

4. Estimular posturas de alteridade a partir de conhecimentos interculturais, especialmente pelo contato com outras histórias sobre o continente africano e sua riqueza sociocultural.
5. Compreender o conceito de Afrofuturismo e sua importância cultural, como também refletir acerca das potencialidades da literatura afrofuturista de conectar o passado com a especulação de um futuro.

O material foi construído na perspectiva de que é necessário conhecer o passado para refletir e projetar um futuro, então foi estruturado em uma ordem que apresenta uma introdução em que se conhece o passado de pessoas que sonharam e agiram para uma sociedade mais justa, um desenvolvimento onde se compreende a importância de mostrar e destacar outras histórias, concluindo com exemplos de concepções de futuros por diversos artistas e pelos/as próprios/as estudantes. Em uma sequência didática se faz necessária a valorização da experiência e dos saberes dos/as estudantes, bem como a explicitação de suas opiniões e reflexões, com atividades diversificadas e desafiadoras em que eles e elas sejam sujeitos ativos em seu aprendizado.

O Caderno Didático (Figura 8) foi elaborado de acordo com a sequência didática, porém algumas alterações à sequência foram necessárias enquanto eu o diagramava. O processo de construção do material foi possível através do cadastro educacional de um programa de edição online bastante intuitivo (o Canva), que tornou sua confecção admiravelmente prazerosa, uma vez que eu nunca tinha desenvolvido um livro didático “do zero”: considerando layout, margens, tipo de fonte, entre outras características. A princípio, tentei aproximar o material do estilo de livro didático escolhido no PNLD de 2021 que os/as estudantes já tinham utilizado nos trimestres anteriores para facilitar a familiarização com o mesmo. Entretanto, a cada nova ideia acrescentada à sequência didática e a cada página montada, tomei rumos diferentes na escolha da diagramação e conteúdo.

O apoio da direção da escola foi fundamental na distribuição do caderno didático elaborado, uma vez que foi impresso e encadernado em páginas coloridas com boa qualidade para que pudesse ser utilizado por mim e outros colegas de Língua Inglesa se assim desejassem. Portanto, a princípio o que desenvolvi para ser um material consumível, pode(rá) ser aproveitado e utilizado em diversas salas de aula da instituição.

Figura 8- Capa da Primeira versão do Caderno Didático “Uma Jornada Intergaláctica Afrofuturista” e mensagem aos estudantes



Fonte: Caderno Didático “Uma Jornada Intergaláctica Afrofuturista”

Para elaborar a capa do Caderno Didático procurei uma fonte que me lembrasse as letras utilizadas no filme Pantera Negra (2018). Buscando em diversos cartazes e materiais já produzidos, encontrei a fonte “coco biker” que, pelos traços mais geométricos que cursivos, me remeteram a uma escrita mais ancestral que moderna. A única estranheza que essa fonte me causou foi a letra S, que tem a aparência duplicada. Escolhi uma borda geométrica também, que me lembrava as estampas dos tecidos que um colega da minha turma de mestrado trouxe de Moçambique. Como dentro da ficção especulativa tenho uma predileção por fantasia e ficção científica, escolhi um título que aludisse ao espaço, bem como uma imagem condizente. Ainda, trouxe elementos que lembrassem uma viagem, como o foguete e o disco voador, mais elementos que se relacionassem à África, como o contorno do continente e um tambor, também adicionando por fim traços que remetessem à tecnologia. Meu objetivo era que a capa já reunisse o que eu acredito ser uma estética afrofuturista para despertar o interesse dos/as estudantes.

O material foi utilizado em todas as minhas quatro turmas de primeira série do Ensino Médio, sendo recebido com interesse pela maioria dos/as estudantes, mesmo que não pudessem levá-lo para casa, como era meu plano inicial e como eles/as gostariam. Antes do

início da sequência didática, os/as estudantes analisaram o conteúdo do Caderno Didático por conta própria, admirando o fato de ser colorido, diferentemente dos materiais diversificados que costumamos levar para a sala de aula pela falta de recursos. Também destacaram a beleza do material e me questionaram se era verdade mesmo que eu tinha feito “esse livrinho todo para eles” ao que outra aluna respondeu “que eu tinha feito por causa do mestrado”, e eu intervi dizendo que sim, mas que eu fiz o material pensando nos/as meus/minhas estudantes e que meu objetivo no mestrado era que todo mundo tivesse acesso a um material como aquele.

Como uma tapeçaria, o material e a sequência didática foram elaborados com cada pedaço de informação que eu adquiri através das leituras que formam os capítulos anteriores deste estudo, bem como da minha experiência com os/as estudantes. Portanto, sofreram alterações após a(s) experiência(s) relatada(s) nesse capítulo para que o caderno didático fosse apresentado como produto desta dissertação. Os relatos descritos daqui em diante são as percepções dos/as alunos/as sobre temas como identidade, representatividade, raça, racismo e pertencimento.

5.4 “Somos herança da memória, temos a cor da noite⁶⁶” – Os/as participantes da pesquisa.

Eu aprendi a gostar de música com os meus pais e seus CDs que variavam de álbuns de rock aos de samba e pagode. Então, naturalmente, a primeira vez que eu escutei a música título desta categoria foi em casa, sendo meus pais grandes fãs de Jorge Aragão e do Fundo de Quintal. Imagina a minha surpresa quando uma professora do projeto cultural que eu fazia parte no contraturno levou essa música com a letra impressa e propôs uma discussão. Em um contexto em que a cultura da favela e da periferia não é tão comumente levada para as salas de aula, a proposta de discutir com crianças de dez a doze anos uma letra com expressões como “preto de alma branca”, “filhos de todo açoite”, além uma situação racista cotidiana e resgate da identidade negra foi significativa para mim e para os/as meus/minhas colegas negros/as e brancos/as: abriu caminhos para falar sobre racismo, samba e cultura capixaba, para conhecermos bandas de congo e ritmos negros.

Quando expliquei para os/as estudantes da turma a proposta das nossas próximas aulas, me lembrei dessa minha infância ouvindo músicas feitas por pessoas negras na escola, tocando tambor de congo e o quanto isso foi transformativo para todos/as participantes

⁶⁶ Trecho da música “Identidade” de Jorge Aragão, faixa do álbum *Chorando Estrelas* de 1992.

daquele projeto. A esperança é que, de alguma forma, esta sequência de aulas tivesse o mesmo efeito para os/as alunos/as das minhas turmas, que despertasse o interesse, o debate racial e a habilidade de sonhar e conjecturar um futuro diferente para eles/as.


Dessa forma, o contexto desta pesquisa foi o projeto interdisciplinar institucional do terceiro trimestre escolar chamado “Construindo uma educação antirracista”, planejado por duplas de docentes de disciplinas e áreas de conhecimento diferentes. Os/as participantes da pesquisa são jovens de 15 a 17 anos estudantes da primeira série do Ensino Médio. A turma de 37 jovens foi escolhida por mim — dentre quatro turmas de primeira série para as que lecionava no ano de 2023— pela diversidade de estudantes, além da possibilidade de trabalhar com uma professora familiar com o movimento afrofuturista, com quem eu só compartilhava duas turmas de primeira série.

A turma selecionada apresentava desempenho satisfatório tanto nas disciplinas de Língua Inglesa quanto de Sociologia, mostrando-se aberta a discussões e novos conceitos, mesmo que por vezes agitada. Por ser o terceiro trimestre escolar e os/as estudantes estarem com boas médias escolares, a princípio manifestaram pouco interesse. Porém, mesmo não compreendendo a temática, demonstraram entender a importância do trabalho com temáticas críticas e não apenas instrumentais, uma vez que já havíamos realizado um trabalho nessa mesma turma abordando questões sobre gênero em Sociologia e Língua Inglesa.

Um primeiro questionamento que me fizeram como professora regente da turma quando lemos em conjunto o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido era se a pesquisa “valeria nota”. Essa é uma pergunta muito comum quando se propõe atividades diversificadas na escola atualmente, uma vez que os/as estudantes estão muito condicionados/as a receber pontuação por tarefas simples como tomar notas dos conteúdos escritos no quadro branco. Mesmo quando falei que não era ético “premiá-los/as” por participar de uma pesquisa, os/as estudantes disseram que participariam “para ajudar a professora”. Ainda assim, acredito ser justo destacar que a produção final de temática afrofuturista feita em grupos foi avaliada no fim do mês de novembro como pontuação comum para todas as disciplinas, bem como todas as atividades gramaticais e textuais partes do conteúdo programático, previstas no plano de ensino e comuns à pesquisa foram avaliadas na disciplina de Língua Inglesa.

No início do material que planejei e disponibilizei para a turma, os/as estudantes poderiam se apresentar, dizer com que nome poderiam ser chamados/as e indicar a cor com a qual se identificavam. Uma vez que estávamos apenas começando o diálogo sobre raça, optei pelo preenchimento dessa “ficha” ao fim da pesquisa; assim indiquei que eles/as poderiam pensar sobre um pseudônimo, mas também refletir sobre como se identificavam.

Figura 9 – Ficha de Apresentação



MEU NOME É :

NESSA PESQUISA, VOCÊ PODE ME CHAMAR DE :

EU ME IDENTIFICO COMO :

PRETO/A () PARDO/A () BRANCO/A () AMARELO/A () INDÍGENA ()



SOU DO GÊNERO :

SOBRE O USO DESSE MATERIAL PARA PESQUISA :

() EU AUTORIZO

() EU NÃO AUTORIZO

MINHA ASSINATURA :

Fonte: Página interna do Caderno Didático “Uma Jornada Intergaláctica Afrofuturista”

No decorrer da pesquisa, tivemos vários diálogos que demonstravam a dificuldade dos/as estudantes em sua autoidentificação, uma inquietação que partia do conceito de pardo/a e preto/a, além do tabu que o último carrega. Em uma das aulas previstas já para a metade da sequência didática, discutíamos sobre a presença de super-heróis negros/as na mídia, a partir da seguinte interação:

Eu: Vocês conhecem o super-herói Super Choque?

Vários estudantes ao mesmo tempo: Não.

Neymar: Não é aquele moreninho dos desenhos do sábado de manhã do SBT?

Dom: É! Eu via quando eu era criança!

Kalyiah (indignada, olha para mim na expectativa que eu fosse corrigi-lo): Moreninho?

Neymar: É! Aquele moreninho que tem poder!

Kalyiah: Moreninho não! Ele é preto.

Lara: A gente não usa mais moreno, a professora falou, só preto ou pardo.

Neymar: Isso, preto. Mas é estranho falar preto... Pode ser negro, professora?

Eu: O IBGE, aquele vai na sua casa fazer pesquisa, ele classifica como negros a população preta e parda em conjunto, então você pode usar negro, mas não é errado falar preto. Eu me identifico como preta, por exemplo.

Neymar: Ok, então.

(Esperei para ver se ela faria alguma outra pergunta, mas ela pareceu mudar de ideia, então dei continuidade.)

Eu: Ele tem poderes e é super-herói. Onde ele é super-herói?

Vários estudantes: Nos Estados Unidos!

Eu: Beleza, vamos ler mais sobre ele então na página 12 da apostila. Dessa vez o *fact card* tá em português!

No fim dessa interação, refleti sobre como poderia ter conduzido essa conversa melhor se eu não tivesse preocupada com o tempo da aula e as outras atividades planejadas, se tivesse aproveitado a situação para elucidar alguns fatos ou talvez sanar mais dúvidas, tentar ampliar a discussão sobre racialização de certa forma. Em contrapartida, destaco o engajamento dos/as estudantes, uma vez que demonstraram aprender, ensinar e compartilhar conceitos uns com os outros, além de uma maior segurança em se autoidentificar.

O último trimestre escolar é marcado por evasão escolar, também por alunos/as que completam a maioria e optam pela transferência para o EJA. Dessa maneira, a pesquisa que se iniciou com 37 participantes, se completou com 32 estudantes, dos quais 30 autorizaram que suas interações fossem expostas nesta dissertação. Um dos/as estudantes que não consentiram sua participação através do TALE posteriormente expressou vergonha em não saber sobre o assunto, medo de dizer algo considerado errado e, por isso, não queria que suas respostas fossem reproduzidas. O/a outro/a preferiu não se pronunciar.

Dos/as 30 estudantes participantes, 13 (43,33%) se identificaram como pretos/as, 14 (46,66%) como pardos/as, 2 (6,66%) como brancos/as e 1 (3,33%) como indígena. Ainda que conversando com os/as estudantes sobre como se identificar como indígena também tem a ver com pertencimento a um grupo, com um líder que o/a reconheça, o/a aluno/a disse ter dificuldade em se identificar de outra forma e assinalou indígena. Adicionalmente, 13 (43,33%) assinalaram que se identificavam no gênero masculino e 17 (56,66%) no gênero feminino. Eles/as escolheram seus nomes para este estudo através de critérios próprios, com total liberdade, entre nomes de celebridades, de amigos/as, nomes que pesquisaram na internet e que gostariam de ter e etc.

Na minha percepção, a exposição positiva sobre as contribuições científicas e culturais africanas nas aulas dessa sequência didática que experienciamos foi fundamental para que os/as estudantes se vissem como parte da população negra brasileira, uma vez que a identidade é construída na interação com o coletivo, com o conhecimento da sua história e com as ideias que o indivíduo tem de si mesmo, além das que os/as outros/as tem sobre ele/a.

[...] entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de

um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (Gomes, 2002, p. 39).

Dessa forma, as interações escolares, seja através dos diálogos cotidianos, seja de projetos como este, alteram a percepção que os/as estudantes têm de si mesmo e dos/as outros/as. Diante de uma educação que reforça o impacto da cultura europeia, se faz normal a dificuldade que os/as estudantes demonstram ao afirmar sua identidade racial, uma vez que esta está sempre em construção.

[...] compreende-se que esse processo de (re)construção identitária é algo em constante desenvolvimento; ou seja, é compreensível que, no decorrer das (re)construções, os sujeitos passem por momentos de não reconhecimento de sua identidade racial negra, ou, ainda, sintam-se confusos com relação ao seu pertencimento racial (Oliveira; Ferreira, 2020, p. 33).

Portanto, foi fundamental o acesso a referências positivas de personalidades negras no ambiente escolar para fomentar o desejo de um pertencimento da identidade racial negra. Tentei possibilitar aos/às participantes desta pesquisa uma oportunidade de reflexão sobre raça, racismo e a sociedade sob o Letramento Racial Crítico, mas também uma contemplação sobre suas próprias identidades e pertencimento.

5.5 “You need a hero, look at the mirror, there go your hero⁶⁷” – Heróis, Heroínas e o poder da representatividade positiva

A canção título deste episódio está presente na trilha sonora oficial do filme Pantera Negra de 2018 e também foi tema de uma das aulas desta sequência didática. De acordo com os/as estudantes, a faixa parecia ser narrada por um herói solitário que faz tudo pelos outros e, assim, se torna solitário. Mas a principal reflexão que fizeram nessa aula foi sobre a frase que intitula esta categoria, que eu traduzo em “Você precisa de um/a herói/heroína, olhe no espelho, aí está o/a seu/sua herói/heroína”:

Pergunta: Existe um verso sublinhado na canção. O que você entendeu dele?

Kaliyah: Eu entendi que eu mesma posso ser minha heroína.

Yatsu: Eu entendi que só quem pode me salvar dos meus problemas sou eu mesmo.

⁶⁷ Trecho da música “Pray for me” de The Weeknd e Kendrick Lamar, faixa do álbum “Black Panther The Album – Music from and Inspired By” de 2018.

Maya: Ele quis dizer que todo mundo pode ser herói, quis encorajar as pessoas a fazerem o bem, salvar o mundo.

O foco deste episódio é a percepção dos/as estudantes sobre o sentimento de pertencimento e representatividade através do conhecimento de figuras históricas, super-heróis, sobre o que é ser herói ou heroína, além de outras contribuições compartilhadas por eles/as mesmos/as. Para isso, destaco algumas aulas dessa sequência didática, articuladas ao material produzido por mim e utilizado pelos/as alunos/as.

Iniciamos a sequência didática com o Caderno Didático, nas páginas 5 e 6 (Figura 9), intitulada “*Taking Off*”, que em tradução livre significa “decolando”. Os/as estudantes deveriam tentar identificar quem eram as personalidades anglófonas negras presentes no material apenas pela imagem e nomes. Na página 5 existiam imagens de homens e mulheres estadunidenses; já na página 6, havia homens e mulheres dos países Nigéria, Quênia, Jamaica e África do Sul.

Nessa primeira aula, utilizamos a sala de aula, um espaço muito quente nessa época de ano. A sala possui apenas uma janela e os/as estudantes estavam muito agitados/as e pouco engajados/as em um primeiro momento. Mesmo que a intenção fosse fazer um jogo como introdução para a aula e depois iniciar os tópicos que seriam trabalhados, uma inversão foi necessária: expliquei que eles/as fariam um trabalho sobre as pessoas presentes no quiz e o grupo que acertasse mais, poderia escolher primeiro.

Dividi a turma em sete grupos e entreguei duas apostilas por equipe, além de folhas de papel sulfite com as letras A, B e C. Assim, quando eu apontasse para a imagem e perguntasse “*who was this man/woman?*”, os/as estudantes levantariam a folha correspondente a quem acreditavam ser a pessoa. Já nessa primeira aula percebi que talvez eu pudesse ter projetado as imagens e as opções em uma televisão ou no aparelho de datashow, tornando a organização mais fluida e a visualização da imagem mais evidente, além de recolher os celulares.

Figura 10- Seção *Taking Off* do Caderno Didático

TAKING OFF

1) TAKE THE QUIZ - WHO WAS THIS PERSON?

A) NELSON MANDELA
B) MARTIN LUTHER KING JR.
C) ZUMBI DOS PALMARES

A) WHITNEY HOUSTON
B) ROSA PARKS
C) OCTAVIA E. BUTLER

A) HUEY NEWTON
B) MALCOLM X
C) FELA KUTI

A) WINNIE MANDELA
B) ROSA PARKS
C) NINA SIMONE

A) FELA KUTI
B) BOB MARLEY
C) MALCOLM X

A) WINNIE MANDELA
B) JOSIE MPAMA
C) WANGARI MAATHAI

A) BOB MARLEY
B) NELSON MANDELA
C) ZUMBI DOS PALMARES

A) WINNIE MANDELA
B) ROSA PARKS
C) NINA SIMONE

2) VOCÊ JÁ CONHECIA ALGUMA DESSAS PERSONALIDADES? QUAIS?

Fonte: Imagem interna do Caderno Didático “Uma Jornada Intergaláctica Afrofuturista”

Os/as estudantes se envolveram na atividade com o objetivo de escolher as personalidades mais familiares para desenvolver uma atividade futura. De maneira competitiva, eles/as conversaram em grupos sobre as probabilidades de serem as pessoas pelos nomes repetidos e consideraram a atividade muito simples e fácil, apesar de apenas um grupo ter acertado todos os nomes e um segundo lugar ter acertado sete nomes de oito. O grupo de estudantes que “venceu” a atividade logo escolheu Martin Luther King, clamando ter aprendido sobre ele nas aulas de Sociologia. Em seguida escolheram Bob Marley, por sua popularidade, e então Rosa Parks e Huey Newton, os últimos dois também pelas aulas de Sociologia. A única pessoa não escolhida no processo foi Octavia E. Butler, que, confesso, gostaria que algum grupo pesquisasse sobre a autora para já conectarmos a temática afrofuturista nas primeiras aulas, porém pelo processo que eu mesma escolhi, não poderia “forçá-los” a escolhê-la.

A aula, pela competitividade e engajamento dos/as estudantes, teve uma duração maior que a prevista, com o quiz tomando o período todo. Quando perguntei se conheciam as pessoas presentes na atividade, os/as estudantes disseram conhecer apenas alguns e de maneira superficial, com exceção de Martin Luther King Jr. que um estudante disse ser “aquele cara do discurso que levou um tiro que a (professora) Tamyres falou na semana

passada”, e Bob Marley, o qual eles/as apenas aludiram ao reggae e à maconha. Nos minutos seguintes ao quiz e à escolha da personalidade sobre quem eles/as desenvolveriam um trabalho nas aulas de Estudo Orientado, tentei dar alguns poucos detalhes de quem eram aquelas pessoas.

Diante da agitação da aula, os/as estudantes compreenderam poucos detalhes. Acredito que eu deveria ter colocado algumas poucas informações sobre essas personalidades na página seguinte ao quiz para fomentar um pouco mais a curiosidade acerca daquelas pessoas, destacando sua origem e a quantidade de países anglófonos que também foram marcados pela colonização e o imperialismo europeu, mesmo que posteriormente fossem desenvolver em uma aula futura *fact cards* sobre elas.

Ao construir essa sequência, decidi por abordar o gênero textual biografia e relacioná-lo ao conteúdo de Sociologia, destacando personalidades que tiveram relevância histórica, uma vez que o tempo verbal destacado naquele trimestre era o *Simple Past*. Considerando que o objetivo era, além de ampliar o conhecimento de pessoas negras que marcaram a história de alguma forma, desenvolver habilidades de leitura, vocabulário e compreensão textual, todas as personalidades retratadas nessa primeira etapa do livro não estão mais vivas. Do ponto de vista gramatical, tal decisão se fez necessária para que os textos apresentassem mais verbos no passado.

A biografia de Nelson Mandela foi escolhida por ser um nome com o que os/as estudantes têm mais familiaridade, assim, poderiam focar nos aspectos de compreensão textual e vocabulário. Também escolhi essa biografia porque todas às vezes que questiono sobre líderes negros/as, os nomes Nelson Mandela e Barack Obama são apontados frequentemente. Uma vez que os/as estudantes da turma participante pesquisariam sobre as personalidades presentes na apostila e os/as estudantes das outras turmas sobre outras personalidades negras indicadas por eles/elas, pareceu significativo aproximá-los do conteúdo e, ao mesmo tempo, estimular que pensassem em outras personalidades importantes para a história.

Após mais leituras sobre a abordagens críticas e Letramento Racial Crítico, percebi uma falha que foi corrigida posteriormente neste material didático. Apesar do texto apresentar Nelson Mandela como uma personalidade influente e fundamental no movimento *antiapartheid*, os/as estudantes apenas foram contextualizados sobre o que era o *apartheid* oralmente por mim. Dessa forma, eu isolei a história de Nelson Mandela, não o conectando com todo o movimento pela busca de direitos civis, além de não abarcar como o histórico de

lutas por direitos de pessoas negras afetou a história em geral, inclusive a brasileira. Aparecida de Jesus Ferreira (2006, p. 183) argumenta que:

[...] embora professores/as frequentemente bem intencionados/as pretendem ensinar sobre a questão racial/étnica, os exemplos que eles/as usaram em sala de aula não foram frequentemente trazidos como uma perspectiva da realidade brasileira, ou seja, por exemplo, não foram citados líderes negros brasileiros. O que poderia estar implícito em suas aulas é que mudanças sociais podem acontecer em outros países, mas não no Brasil, além de não identificar o Brasil com problemas de ordem racial, tais como preconceito e racismo.

Dessa forma, por mais que eu tenha pedido aos/às estudantes para relacionarem o texto com outros/as líderes que lutaram pelo fim da discriminação racial no Espírito Santo ou no Brasil, percebi que ofereci pouco contexto sobre as causas brasileiras através de suas respostas, que mencionavam repetidamente Zumbi dos Palmares e Marielle Franco, sem que me dissessem o que eles/as tinham realizado, ou mesmo quem eram. Por isso, após a experiência, acrescentei uma seção de prática gramatical com um texto sobre Dandara dos Palmares e uma pesquisa sobre Tia Ciata, além de acrescentar ao quiz inicial duas personalidades brasileiras que denunciaram problemas raciais no Brasil, como Carolina Maria de Jesus e Abdias do Nascimento.

A proposta seguinte foi a pesquisa e produção textual de *fact cards* sobre as personalidades do quiz, as outras turmas que eu lecionava também os produziram sobre outras personalidades como Pelé, Kobe Bryant e Zumbi dos Palmares. Assim, nesse primeiro momento, dividi a turma em grupos novamente e distribuí o material, pedindo para que abrissem na página da seção *Writing*.

Figura 11- Seção Writing do Caderno Didático



WRITING



OBSERVE O FACT CARD ABAIXO:



HARRIET TUBMAN
CIVIL RIGHTS ACTIVIST | C. 1820-1913

Born into slavery, Harriet Tubman escaped to the North in 1849 and became a leading abolitionist, guiding numerous slaves to freedom along the Underground Railroad. She was buried with military honors in Auburn, New York.

QUICK FACTS

- Physically abused as a slave
- Traveled 90 miles to freedom
- Guided other slaves to safety
- Civil War spy
- Conducted Underground Railroad for eight years

"I had reasoned this out in my mind, there was one of two things I had a right to, liberty or death; if I could not have one, I would have the other."

BIOGRAPHY

HARRIET Tubman Biography. The Biography.com. Available at: <https://www.biography.com/fact-sheet/harriet-tubman>. Accessed on: Sep. 4th 2023

1) Considere o Fact Card ao lado e escolha a melhor opção:
 a) se trata de uma página de um diário pessoal de uma ativista, contando suas experiências e reflexões.
 b) se trata de uma biografia de uma ativista contando as principais informações sobre sua vida.

2) Converse com os colegas do seu grupo. Descreva o que você entendeu sobre a biografia de Harriet Tubman.

CONSTRUINDO FACT CARDS

PASSO 1: A escolha da pessoa para biografia.
Em grupos, escolha uma pessoa interessante das já apresentadas na primeira atividade, ou sugira outra dentro da nossa temática.

PASSO 2: Coleta de informações.
Pesquise informações sobre a pessoa escolhida. Use fontes confiáveis, como livros, sites acadêmicos e enciclopédias. Anote dados importantes, como data de nascimento, local de nascimento, realizações significativas, eventos importantes em sua vida e influências.

PASSO 3: A estrutura e formato dos cards.
No formato de carrossel para instagram (no mínimo 5 e no máximo 10), baseado no fact card ao lado, vamos precisar das seguintes seções:

- Nome e Imagem da pessoa
- Data de nascimento/Falecimento
- Local do Nascimento
- Uma breve descrição
- Principais realizações
- Eventos significativos em sua vida.
- Influências e legado. E se possível, uma frase significativa.

PASSO 4: Escreva a Biografia.
Com base nas informações coletadas e na estrutura definida, escreva a biografia em inglês. Certifique-se de que a linguagem seja clara e adequada à idade do público-alvo.

11

PASSO 5: Revisão e Edição.
Revise a biografia para verificar erros de gramática, ortografia e pontuação. Certifique-se de que a biografia seja coesa e fluia bem. Se possível mostre a sua professora antes da data de entrega.

PASSO 6: Apresentação.
Prepare-se para apresentar o card de biografia aos colegas de classe. Pratique sua apresentação para falar sobre os pontos mais importantes da biografia de forma clara e envolvente. Conte o que descobriu sobre essa pessoa e o que você aprendeu com ela!

Lembre-se de que um dos objetivos é aprender mais sobre pessoas importantes e desenvolver suas habilidades de pesquisa e escrita em inglês, além de suas habilidades de apresentação. Divirta-se durante o processo e compartilhe seu conhecimento com seus colegas de classe!

Fonte: Páginas internas do Caderno Didático “Uma Jornada Intergaláctica Afrofuturista”

Desde que comecei a lecionar Língua Inglesa em cursos de idiomas, foi-me ensinado nas diversas metodologias que em uma lição ou sequência o/a estudante deveria atingir as quatro habilidades linguísticas: ler, escrever, ouvir e falar. Embora atualmente eu acredite que o/a estudante entenda quais são suas prioridades, esse conceito sempre esteve presente no planejamento das minhas aulas. Assim, esta seção de escrita tinha o objetivo de consolidar o aprendizado sobre o gênero textual biografia, destacando seus elementos básicos, além desenvolver as habilidades de pesquisa, compreensão e síntese dos/as estudantes.

Em conjunto, perguntei sobre o que era o *fact card* exposto na página 11 do material, ao que os/as estudantes responderam que se tratava de “uma biografia de uma ativista

contando as principais informações sobre a sua vida”. Em seguida perguntei o que tinham compreendido do *fact card* sobre Harriet Tubman.

Melissa: Ela era ativista.

Eu: Ativista de quê? Meio ambiente? Educação?

Siena: *Civil Rights*, direitos civis, igual a Mandela.

Eu: Isso. E o que mais a gente entendeu do *fact card*?

Yatsu: Ela era espã.

Melissa: A mão com correntinha diz que ela era escrava.

Yatsu: Não, diz que ela salvou outros escravos.

Maya: Eu acho que ela fugiu.

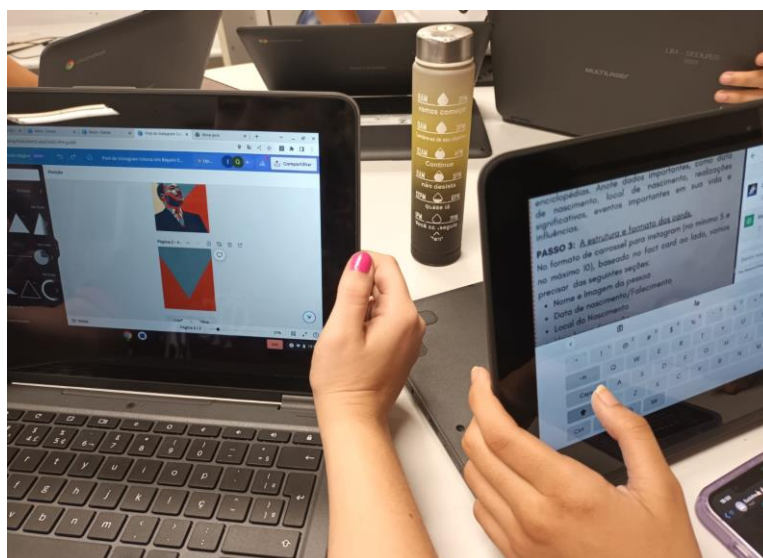
Eu: Isso, e depois ela conduziu várias pessoas escravizadas por rotas secretas e esconderijos chamados *Underground Railroads*.

Bernardo: Por oito anos? Tá aqui ó, *eight years!*

Eu: *Very good!* Isso mesmo, 8 anos.

Em seguida, eu os/as informei que eles fariam *fact cards* parecidos com aquele, porém que faríamos no formato de carrossel para as redes sociais. Então seguimos para a seção “CONSTRUINDO FACT CARDS” do caderno didático, onde se lia que o primeiro passo era a seleção de uma pessoa para a biografia, personalidade escolhida já na primeira aula da sequência didática. O passo seguinte seria a pesquisa, que eles/as realizariam por meio dos *chromebooks* na aula seguinte, com apoio do professor de Estudo Orientando (EO) e, que, por ser professor de História, também poderia ajudá-los/as a encontrar *sites* confiáveis para a pesquisa. Em seguida, o terceiro passo consistia em determinar a estrutura e o formato dos *cards*, bem como as informações fundamentais que deveriam estar presentes nesses *cards*. Os passos seguintes se concentravam na produção: escrita, revisão e edição.

Figura 12- Estudantes utilizando a plataforma online para produção dos *fact cards*



Fonte: Acervo da autora.

Ao conversar com os/as estudantes, perguntei qual a importância de produzirmos *fact cards* sobre diferentes pessoas negras. Alguns/algumas me responderam que era porque valia nota, porém vários/as outros/as me responderam que era porque essas personalidades tinham mudado o mundo de alguma forma e que mais pessoas deveriam conhecê-los/as. Eu acredito que cada uma daquelas pessoas sobre as quais os/as alunos/as produziram *fact cards* sonharam com realidades diferentes, talvez até consideradas utópicas para o futuro e agiram nessa transformação social, fosse através da luta de seus movimentos sociais, fosse através de sua arte. Essa era uma conexão com o Afrofuturismo que eu tinha o objetivo de resgatar através das biografias: o respeito a sonhadores e sonhadoras do passado, também projetores/as do futuro.

Figura 13 - *Fact Cards* produzidos por estudantes do grupo vencedor do quiz



Fonte: Acervo da autora.⁶⁸

⁶⁸ A última imagem foi cortada, pois continha o nome real dos integrantes do grupo, a logo da escola e a fonte, o site biography.com. De acordo com os nomes que eles/as escolheram para esta pesquisa, os/as integrantes são: Yatsu, Beatriz, Kaliyah, Lara, Siena e Pérola.

Os *fact cards* com os heróis e as heroínas da vida real foram a conexão para a discussão sobre os/as heróis e heroínas da ficção. Nessa seção da sequência didática, faríamos um intercâmbio cultural através da animação “Super Choque⁶⁹”, no episódio *Static in Africa*⁷⁰. Dessa forma, os/as estudantes veriam um super-herói negro estadunidense acessando sua ancestralidade em uma viagem com a família para Gana.

Essa aula foi planejada para ser trabalhada em uma aula de Sociologia, contando com a presença de ambas as professoras, mas infelizmente, como já relatado, a professora de Sociologia precisou se ausentar por motivos familiares por cerca de quinze dias, então eu assumi a discussão dessa aula sozinha, utilizando gravadores e as respostas por escrito das impressões e compreensões dos/as estudantes. A princípio, os/as estudantes reclamaram de perder o horário vago livre, mas eu garanti que seria divertido e que eu os/as levaria para um ambiente diferente e com ar-condicionado, o que fez muita diferença no dia quente do fim de setembro.

Figura 14- Estudantes na sala de multimídia assistindo ao episódio *Static in Africa*



Fonte: Acervo da autora.

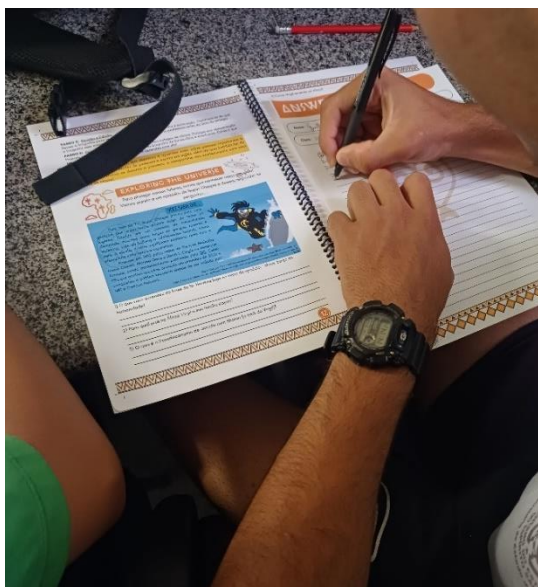
⁶⁹ A animação estadunidense Super Choque (em inglês *Static Shock*) exibida no Brasil nos canais SBT e Cartoon Network Brasil a partir dos anos 2000, acompanha o jovem Virgil Hawkins, um jovem estudante negro do Ensino Médio que adquire superpoderes eletroestáticos após uma explosão acidental em sua cidade. Vive com o pai, Robert Hawkins, o diretor do centro comunitário local, e sua irmã Sharon Hawkins, conselheira de jovens no mesmo centro comunitário. Em um contexto de violência entre gangues, Virgil perde, ainda na infância, sua mãe, a paramédica Jeanie, vítima de uma bala perdida.

⁷⁰ *Static in Africa* é o terceiro episódio da terceira temporada da animação Super Choque. Nele, a família Hawkins viaja para Gana, viagem essa que os pais de Virgil vinham economizando para realizar desde que os filhos eram crianças. Durante um passeio de trem para Kumasi, a família se depara com o leopardo Osebo que, após uma luta contra o herói local Anansi, rouba uma maleta contendo um mapa com a possível localização de um palácio no fundo do Lago Volta repleto de artefatos. Virgil então se revela como super-herói para Anansi e assim os dois tentam derrotar o vilão Osebo.

Para essa aula, foi necessário produzir uma folha de papel de resposta para que eu pudesse colher suas anotações e respostas acerca do episódio. Percebi que talvez eu devesse ter separado um tempo maior para lermos as perguntas em voz alta antes da exibição do episódio, uma vez que os/as estudantes disseram que não sabiam responder algumas delas. Assim, algumas partes eu repeti mais de uma vez, como o minuto da explicação de Sharon Hawkins sobre W.E.B Du Bois e Panafricanismo, o telefonema de Virgil para seu melhor amigo explicando como ele se sente em Gana, na África, e a aparição do herói Anansi⁷¹.

Na preocupação de não fazer um material muito denso, preferi fazer um card em inglês com uma breve explicação sobre a lenda de Anansi, uma vez que acredito que a adaptação feita para Super Choque se encaixaria no conceito de visitar a ancestralidade em uma realidade diferente prevista no Afrofuturismo.

Figura 15 - Estudante respondendo às questões antes da discussão



Fonte: Acervo da autora.

Considerando o LRC, a animação foi o meio articulador para a impressão dos/as alunos/as sobre pertencimento, representatividade e panafricanismo de uma maneira interessante e até mesmo divertida. Uma das questões que motivaram a reflexão foi a de como Virgil (o Super-Choque) se sentiu na África:

⁷¹ Anansi é um personagem de um dos mais famosos contos da cultura acã cujo nome significa aranha. Parte da mitologia axânti, Anansi é conhecido pela sua habilidade de ser mais esperto e sagaz que oponentes considerados mais fortes, representando a vitória dos pequenos contra os maiores. Nos quadrinhos de Super Choque, os poderes de Anansi são passados de geração em geração através da aranha dourada de Kwaku Anansi, e os recipientes têm o dever de proteger os tesouros do povo axânti. Na animação, o herói aranha se une a Super Choque para derrotar o vilão Osebo em Gana e, posteriormente, em Dakota, nos Estados Unidos.

Siena: Ele se sentiu conectado, um garoto normal por não estar em um lugar onde não existia só ele como negro.

Kaliyah: Ele se sente aliviado e bem por não ser o único garoto negro ao seu redor.

Ket: Apenas um menino normal.

Mari: Ele sente que é apenas um garoto comum, pois em outros lugares ele é visto por sua cor e não por quem ele é.

Os/as estudantes falaram que essa observação vinha a partir de uma fala de Virgil durante uma ligação para seu amigo branco *“Na África eu não sou um garoto negro, eu sou só um garoto... É, acho que é assim que você se sente o tempo todo”*. Quando questionei o que essas estudantes quiseram dizer com “garoto comum”, palavras que apareceram em várias respostas, elas responderam sobre Virgil ser tratado como uma pessoa normal, não com o “olhar” carregado de preconceito, como bandido. Que em Gana ninguém olhava para ele como se ele fosse estranho. Kaliyah, por exemplo, comentou que o personagem parecia livre, por isso ela usou a palavra “aliviado”. Outras palavras como “feliz”, “incluso” e “conectado” aparecem como complementos ao sentimento de normalidade da personagem por estar na África em oposição a estar nos EUA.

Outra questão que promoveu reflexão foi sobre a importância de Virgil conhecer outro herói negro e como ele se sentiu:

Siena: Foi importante pois teve uma segurança dele, porque era o que ele queria, alguém como ele.

Lisa: Foi muito importante para ele pois ele se sentia diferente por achar que era o único super-herói negro. Ele se sentiu feliz por saber que não era o único.

Beatriz: Anansi aranha é um homem negro e Virgil se sentiu seguro e feliz, pois para Virgil ele era um exemplo.

Mari: Ele se sentiu feliz e representado.

Wesley: Ele se sentiu representado por Anansi ser um herói negro e mesmo assim ser amado pela população africana.

Quando eu questionei o que eles/as quiseram dizer com “representado”, os/as estudantes complementaram que Anansi era para Super Choque uma inspiração e exemplo. Analiso através de suas respostas que para eles/as a representatividade não se limita a apenas a percepção de outra personagem negra, mas alguém que possa refletir seus pensamentos e/ou ser de alguma forma um modelo. De acordo com as respostas dos/as estudantes a representação positiva influencia a forma que Virgil se percebe (ele se percebia diferente e agora não mais) e se sente (seguro, feliz), mas também o que ele pode considerar possível (ser amado).

A noção dos/as alunos/as sobre representatividade positiva e autêntica se reflete nas suas respostas à questão **“E você? Como se sentiu assistindo a esse episódio?”**

Liz: Eu achei um episódio muito legal e interessante por conhecer poucos heróis negros.

Ana Vitória: Achei muito interessante o personagem se abrir durante o episódio, além de descobrir curiosidades sobre a África.

Siena: Percebi o sentimento de estar só e diferente dos outros, que quando encontramos pessoas ou lugares que temos uma conexão nos sentimos mais em casa e a vontade.

Guh: Eu senti felicidade e nostalgia.

A resposta de Siena me remeteu ao sentimento de pertencimento e ao alívio em estar livre descrito por Kaliyah quando Virgil percebeu sua conexão com África, uma vez que o retorno à nossa ancestralidade africana “nos fortalece cotidianamente” (Machado; Petit, 2020, p. 3). Dessa forma, o próximo episódio relata a aproximação dos/as estudantes com a África sem estereotipá-la, para que eles/as entendessem que “[...] na cosmopercepção africana somos como uma teia de aranha e quando se mexe em um canto da teia todo o resto é implicado, pois somos todos/as parte de uma mesma teia... parte do inteiro e o inteiro de uma parte! SOMOS COM! (Machado; Petit, 2020, p. 3)

5.6 “Sangue de escravo não, pulei! Vou um pouco mais longe, sangue de rei⁷²” – África, berço da humanidade!

A frase que abre o capítulo de Super Choque abordado no episódio anterior é “Ah África! Terra mãe, berço da humanidade!”. E quando questionados sobre o que essa frase representava, os/as estudantes responderam:

Lisa: Que a África é o início de tudo, ou seja, de onde todo mundo veio.

Ana Vitória: África é o início de tudo.

Carolina: Toda a população mundial tem ligação com a África.

Maya: Nossos ancestrais vieram de lá, e também está repleta de cultura.

Essas respostas corroboram com a percepção panafricanista da animação, em que Sharon (irmã de Virgil) explica que “[...] é a crença da unidade de todo povo negro e sua ligação cultural com a África, que o sangue a história que compartilhamos nos unem tão fortemente quanto qualquer fronteira nacional. Um povo e várias terras!”. Quando ela pergunta se o irmão está sentindo essa conexão, ele confirma que sim.

⁷² Trecho da música “A Coisa Tá Preta”, faixa do álbum *Galanga Livre* do ano 2017 de Rincon Sapiência.

Embora a maior parte dos/as estudantes tenha compreendido o termo e até utilizado em suas respostas, algumas respostas, como a de Wesley, ainda demonstravam uma imagem carregada de estereótipos sobre a África:

Wesley: Foi da África que a maioria dos escravos vieram.

Ainda que a noção de Wesley sobre a África não fosse falsa, era limitada. Visto que muitas vezes os/as alunos/as desconhecem as contribuições científicas e culturais da África para o mundo, ao planejar as aulas dessa sequência didática meu propósito era valorizar as histórias e a ancestralidade africana e afrodiaspórica. Elaborei uma página da apostila com questões introdutórias sobre a percepção do mundo em relação ao Brasil e o que os/as estudantes sabiam sobre a África, para serem feitas antes de assistirmos ao vídeo da Chimamanda Ngozi Adichie, um *fact card* em Língua Inglesa sobre a escritora e as seguintes questões para uma discussão em grupo:

- a) De acordo com TED Talk que acabamos de assistir, como é criada uma única história? E qual é o perigo de uma única história?
- b) Na sua opinião, é importante contar diferentes histórias sobre as pessoas? Por quê?

A professora de Sociologia e eu agendamos a sala de multimídia novamente onde preparamos uma mesa com o nosso acervo pessoal de livros da Chimamanda Ngozi Adichie. Também fiz o *download* da palestra (legendada) *TED Talk* da escritora e levei mais folhas de respostas como as da aula com a animação Super Choque.

Questão: Como você acha que o resto do mundo vê o Brasil?

Vários/as estudantes ao mesmo tempo: País do futebol.

Erica: Festa, samba.

Siena: Acham que o Brasil é só bunda.

Melissa: Violência, drogas.

Profa de Sociologia: E vocês acham que essas imagens são verdadeiras?

Melissa: Algumas são, professora

Lara: Também, mas tem mais coisas, tipo, não é só isso.

Profa de Sociologia: E todo mundo gosta de samba? Todo mundo gosta de futebol?

Vários/as estudantes ao mesmo tempo: Não.

Profa de Sociologia: E não é problema gostar de futebol, samba e festa. Não é isso, mas nem todo mundo gosta. O Brasil é grande igual a um continente, então essa visão é muito limitada. Então agora eu quero perguntar o que chega para vocês sobre a África? O continente africano. O que tem?

Dom: Fome.

Wesley: Pobreza.

Neymar: Miséria.

Alguns estudantes juntos/as: Cadeia alimentar.

Profa de Sociologia: Como assim cadeia alimentar?

Alguns estudantes juntos/as: Muitos bichos, tipo safari.

Profa de Sociologia: Essas mensagens chegaram para vocês como?

Todos/as: Internet.

Melissa: Nem passa muito sobre a África na televisão.

Profa de Sociologia: Vocês acham que tratam a África como se fosse um país ou um continente?

Todos/as: Um país.

Profa de Sociologia (mostrando o tecido com várias bandeiras de países africanos): O continente africano é enorme, vocês sabiam que tem país que neva?

Vários/as estudantes (espantados): Neva?

Profa de Sociologia: Sim, tem deserto, savana, neve... Universidades milenares. Mas a gente não ouve falar muito sobre isso. Por isso vamos ver a Chimamanda, ela vai falar sobre ponto de vista e imaginação, isso vai fazer diferença para o trabalho final de vocês!

Seguimos com a exibição do *Ted Talk*, e algumas constatações foram feitas por mim e pela professora de Sociologia: os/as estudantes apresentam uma rejeição grande a material legendado, preferindo assistir vídeos, filmes e séries dubladas na língua materna sem legendas. Porém, para minha surpresa, mesmo após reclamações quase que coletivas, a turma demonstrou ter assistido com atenção, riram em alguns momentos e participaram da discussão com a propriedade de quem tinha compreendido todo o vídeo.

Figura 16 - Estudantes folheando os livros da escritora Chimamanda Adichie.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 17 - Estudantes assistindo ao *Ted Talk*

Fonte: Acervo da autora.

Aquela aula terminava dez minutos mais cedo porque a escola possui um revezamento de recreio estendido por causa do fluxo de alimentação e quantidade de alunos/as. Então não conseguimos conversar muito sobre as perguntas após terminar o vídeo. Após o recreio, voltamos para a sala de multimídia para discutir seu conteúdo e dar continuidade a programação do dia. As perguntas foram discutidas em grupo e depois os/as estudantes escreveram suas respostas em folha separada:

Questão: De acordo com TED Talk que acabamos de assistir: como é criada uma única história? E qual é o perigo de uma única história?

Yatsu, Beatriz, Siena, Kaliyah, Pérola e Lara: Uma história única é criada a partir de uma pessoa que recebe informações únicas e estereotipadas sobre um lugar ou um povo. O perigo de uma única história é não saber realmente o que se passa em determinado lugar ou o que realmente acontece e aí você acaba ficando com uma visão extremamente limitada.

Bruh, Lisa, Ket e Ana Vitória: É criada através apenas de uma visão, o perigo é que as pessoas acabam não tendo sua própria percepção, pois se baseiam na opinião do outro e muitas vezes não é verdade.

Melissa, Caroline, Mari: Uma história criada a partir de um único ponto de vista. O perigo é que só se sabe um lado da história.

Maya e Liz: É criada uma história única a partir de livros, desenhos, reportagens e notícias nas quais só mostram um lado da história que acaba se tornando verdade para as pessoas.

Guh, Dom, Ka e Joselito: Uma única história é criada quando se fala apenas de características específicas, isso é um perigo pois as pessoas formam uma opinião e pensam que só existem aquelas características.

Os/as estudantes parafrasearam a palestra de acordo com seu entendimento, mostrando que os estereótipos reforçados pela história única limitam a percepção (que muitas vezes eles

chamaram de visão) que se tem um do outro. Conectar essa compreensão com as noções que o mundo tem do Brasil e que eles/as têm da África foi fundamental para que eles/as percebessem a importância de não apenas conhecer, mas contar outras histórias sobre a África e seus descendentes.

Yatsu, Beatriz, Siena, Kaliyah, Pérola e Lara: (Contar diferentes histórias sobre as pessoas) é importante pois experiências diferentes trazem perspectivas diversas e enriquecimento cultural.

Essa reflexão exposta pelo grupo foi importante para darmos sequência: seguido da discussão sobre a palestra, pedimos à turma para abrir o caderno didático novamente na página 16, seção *Flying High*, que significa “voando alto”, onde faríamos uma leitura silenciosa do texto “África, berço da humanidade”. Ao planejar essa sequência didática e o material, considerei essa parte (o *Ted Talk* + o texto “África, berço da humanidade”) uma das mais importantes para o enfrentamento da noção racista que o Ocidente tem do continente africano bem como para o entendimento do conceito de Afrofuturismo que viria a ser explicado na aula geminada seguinte. Adaptei parte do texto “Sankofa: significado e intenções”, de Elisa Larkin Nascimento (2008) para discutir o desenvolvimento tecnológico do continente africano através dos séculos.

Figura 18 - Seção *Flying High* do Caderno Didático



FLYING HIGH

ÁFRICA, BERÇO DA HUMANIDADE

O DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO AFRICANO

O desenvolvimento tecnológico africano é pouco reconhecido, na antiguidade e antes do colonialismo do século 16, os Estados africanos eram caracterizados por suas tecnologias de mineração e metalurgia, agricultura, criação de gado, as ciências, a medicina, a matemática, a engenharia, a astronomia e etc. Há indícios que os antigos egípcios operavam tumores cerebrais e removiam cataratas, mas quem é conhecido como o pai da medicina, é o filósofo grego Hipócrates que desenvolveu suas técnicas cerca de 3 mil anos após o cientista egípcio Imhotep.



Entre os antigos saberes africanos, também destaca-se a astronomia, como o povo **dogon**, da região do antigo Mali, que há mais de 500 ou 700 anos conheciam o sistema solar, descreviam a Via Láctea, as luas de Júpiter e os anéis de Saturno. Destacam-se também os avanços na metalurgia, os **haya**, da região perto do lago Vitória, na Tanzânia, produziam aço em fornos que superavam de 200 a 400°C a temperatura alcançada por fornos europeus até o século 19.

Além disso é atribuído aos africanos vários conhecimentos relacionados ao sistema de escrita e alfabeto (na Etiópia), a origem da matemática (na região do Congo, através do Oso de Ishango que data mais de 20 mil anos), além da engenharia e arquitetura presentes nas pirâmides do Egito e as construções do Grande Zimbábue.

VOCÊ CONHECIA ESSAS INFORMAÇÕES?

Por que você acha que essas informações aparecem pouco nos livros e permanecemos com a imagem do africano “ignorante”?

PARA REFLETIRMOS:

Você acha que existe alguma relação entre conhecermos e nos apropriarmos do passado e imaginar um futuro? Explique.

16

Profa de Sociologia: Vocês conheciam essas informações?

Todos/as: Não.

Profa de Sociologia: Por que vocês acham que essas informações não aparecem nos livros?

Vários/as alunos/as falando juntos/as: É racismo!

Yatsu: Porque os europeus são ladrões! Roubam não só ouro, também conhecimento.

Todos/as riram.

Como muitos/as estudantes têm vergonha de expressar suas opiniões em público, voltaram a conversar em grupos para anotarem suas percepções sobre o texto, além do motivo dessas informações serem pouco conhecidas e nem tão divulgadas. Tanto eu, quanto a professora de Sociologia, fomos convidadas pelos grupos para que eles expusessem suas ideias antes de transcrevê-las para o papel.

Clara e Kay: Não conhecíamos as informações as informações e achamos que aparecem pouco nos livros exatamente pela falta de escuta do outro lado da história.

Yatsu, Beatriz, Siena, Kaliyah, Pérola e Lara: A gente não sabia dessas informações e lendo o texto dá pra ver que os relatos reais não são apresentados como deveriam.

Melissa, Caroline e Mari: Não aparece nos livros para os europeus manterem os estereótipos ruins das pessoas da África.

Maya e Liz: Essas informações aparecem pouco nos livros porque as pessoas acreditam que por serem em sua maioria negros, os africanos vivem na pobreza e não tem o direito de entrar na história da humanidade.

A turma demonstrou indignação em conhecer poucas informações sobre o continente africano, afirmando que “os brancos” tiraram dos africanos o direito de contar a própria história. Embora eu tenha compreendido quem eram “os brancos” a que a maioria se referia, perguntei “os brancos?” e eles/as afirmaram que eram os europeus, mas que tinha muita gente branca que não estava interessada em acabar com os estereótipos.

Kabengele Munanga (2015, p. 25) afirma que “a análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes”. Essa é uma tentativa de apagamento a toda a contribuição da sociedade africana e afrodiáspórica ao mundo, perpetuando ideais de um grupo dominante que hierarquizou saberes e conhecimentos e os/as alunos/as demonstraram entender a importância de conhecer a história para se planejar um futuro:

Questão: Você acha que existe alguma relação entre conhecermos e nos apropriarmos do passado e imaginar um futuro? Explique.

Clara e Kay: Sim, a forma que víamos o passado nos condenou a imaginar um futuro apenas baseado em coisas ruins.

Guh, Dom, Ka e Joselito: O conhecimento do passado é uma âncora para o presente e um trampolim para o futuro. Ele nos ajuda a nos manter informados, a aprender com a experiência e imaginar um futuro melhor com o passado.

Yatsu, Beatriz, Siena, Kaliyah, Pérola e Lara: Só conseguimos imaginar o futuro através das memórias do passado.

Foram duas aulas seguidas repletas de reflexões, mas os/as estudantes reclamaram que não tiveram muito tempo para considerar as informações, ainda assim disseram que foi proveitosa porque tiveram a oportunidade de aprender mais sobre o continente africano e de mudar a ideia que eles tinham de tudo. Essa transformação na percepção dos/as alunos/as demonstra que existiu uma sensibilização e um reconhecimento do que foi negado à população negra. É o que defendem Adilbênia Machado e Sandra Petit (2020, p. 7):

Compreendemos que uma formação para o reconhecimento da nossa ancestralidade e de nossa origem proporciona uma consciência política, cultural, ética e estética que nos leva a lutar contra o racismo e as barbáries que o mesmo origina, potencializando nosso pertencimento.

Relaciono essa ponderação às considerações dos/as estudantes e ao tema do próximo episódio desta pesquisa, uma vez que reconhecer nossa ancestralidade e reafirmar nosso pertencimento são fundamentais para viver o Afrofuturismo em sua abordagem crítica, estética e cultural.

5.7 “Minha pele, Luanda. Antessala, Aruanda. Tipo T’Challa, Wakanda. Veneno black mamba⁷³” – Experienciando o Afrofuturismo!

Finalmente chegamos às aulas em que explicaríamos o que era Afrofuturismo relacionando-o com os nossos encontros anteriores. Queríamos agendar novamente uma das salas de multimídia da escola, porém as duas estavam agendadas com mais de uma semana de antecedência. Então levamos uma das TVs móveis para o andar superior da biblioteca e os/as estudantes se sentaram em grupos ao redor das mesas redondas. Preparamos uma mesa com alguns exemplares literários afrofuturistas, como livros de contos e romances, almanaques e *Graphic Novels*.

⁷³ Trecho da música “Pantera Negra” do rapper Emicida, presente no álbum “AmarElo – Ao vivo” de 2021.

Figura 19 - Mesa com exemplos literários afrofuturistas



Fonte: Acervo da autora.

Os/as estudantes demonstraram interesse moderado pelos livros, principalmente nos quadrinhos do “Pantera Negra – Uma nação sob nossos pés”, de Ta-Nehisi Coates, e em “Os Cem Mil Reinos”, de N.K. Jemisin. Praticamente todos os/as estudantes da sala folhearam Pantera Negra e alguns leram as contracapas de alguns dos livros da mesa enquanto eu conectava os cabos e o computador.

Antes de abrimos as apostilas, voltei à discussão da aula anterior: há importância em conhecer o nosso passado para projetar novos futuros? Então falei sobre como aquelas pessoas que a gente tinha estudado viviam em uma realidade diferente da nossa, mas ainda assim sonharam com um mundo melhor e promoveram mudanças, ainda que estivessemos longe do ideal. Falei sobre como o primeiro passo para mudar a sociedade é sonhar, projetar e depois agir. Em seguida expliquei para os/as estudantes o conceito de Afrofuturismo com as minhas palavras e exibi o vídeo “O que é Afrofuturismo”, da página de Instagram “Afrofuturas”⁷⁴.

⁷⁴ Vídeo disponível em <<https://www.instagram.com/p/CuVJWxEra4o/>> Acesso em 12 de nov. 2023.

Os/as estudantes reclamaram que as moças falavam muito rápido no vídeo, então eu expliquei o conceito de novo e mostrei imagens do Instagram do artista capixaba Thiago Balbino⁷⁵ para exemplificar.

Profa de Sociologia: O Afrofuturismo vem com várias possibilidades de dar visibilidade a aqueles conhecimentos que foram apagados que a gente viu no livro aula passada, lembra? Vocês conhecem algum filme que tem essas características?

Bernardo (cruzando os antebraços no peito): Wakanda!

Profa de Sociologia: Isso mesmo, Pantera Negra. Um filme que foi monetizado, passou em vários cinemas populares, no Shopping Vitória e que tinha uma imagem do que seria um futuro ou uma outra realidade negra, né? Então essa é a proposta para vocês que vocês pensem na poética afrofuturista e a gente vai trazer referências para vocês também.

Bernardo: É tipo Kiriku, fala de África?

Profa de Sociologia: Kiriku é uma animação bonitinha do animador francês Michel Ocelot, mas a proposta dele não é afrofuturista mesmo tendo a ver com a África.

Eu: Gostei que o Bernardo tá cheio das referências hoje, hein. Mas nem tudo que se passa na África ou tem pessoas negras é afrofuturista. A gente tem um certo número de características, primeiro a gente pensa em um futuro ou uma realidade alternativa...

Melissa: Mas *teacher*, eu acho que nem vai existir futuro!

Todos/as riram.

Eu (rindo): O afropessimismo é uma outra proposta. Mas porque você acha que não vai existir futuro?

Vários/as alunos/as ao mesmo tempo: Aquecimento global, violência, guerra.

Eu: Então vamos imaginar que alguém pode encontrar uma solução tecnológica para resolver esses problemas, mas dessa vez vai ser alguém parecido comigo, com vocês... E essa pessoa vai ser consciente de suas raízes, das pessoas que vieram antes dela, da cultura dela. Essa pessoa vai ter experiências negras.

Alunos/as ainda com dúvida: Como assim?

Eu: Pensa nos filmes dos Vingadores. A gente tem o personagem do Nick Fury.

Guh: O do tapa-olho.

Eu: Isso. Ele é interpretado pelo Samuel L. Jackson, um ator preto muito famoso. Mas nos quadrinhos, ele é branco e ali o estúdio pode fazer a substituição sem problemas... Mas quando o personagem é afrofuturista, ele não se desconecta de quem ele é, ele está sempre ligado à cultura dele e às experiências de uma pessoa negra.

Lara: Por isso os escritores dos livros que vocês trouxeram são negros, professora?

Eu: Isso, porque um escritor negro vive experiências negras, não só “ouve falar”, sabe? O Pantera Negra⁷⁶ tem essas características, eu não posso trocar o T’Challa por um ator branco tipo o Brad Pitt, ou posso?

Vários/as alunos/as: Não.

Bernardo: Espero que não, seria louco.

Depois disso os/as estudantes começaram a debater entre si, perguntando se era necessariamente sobre o futuro, a professora de Sociologia falou sobre *Kindred – Laços de*

⁷⁵ Thiago Balbino é um artista capixaba com bases em Conceição da Barra, cidade no norte do Espírito Santo. Exponente da arte afrofuturista, o artista plástico e ilustrador também ministra minicursos sobre Afrofuturismo. Cursei em uma das edições do minicurso *online*, onde fomos apresentados ao conceito e pudemos vislumbrar sua arte, bem como desdobramentos tecnológicos e ferramentas virtuais.

⁷⁶ Aqui me referia ao filme de 2018 e não as HQs de origem, as quais não considero afrofuturistas por questões de autoria e experiências negras.

Sangue e as viagens para o passado, complementei sobre a imaginação de diferentes agentes de mudança, como nossos/as ancestrais foram e nós poderíamos ser. Como o sinal do recreio tocou, continuamos a discussão após o intervalo.

Nesse segundo momento, os/as estudantes que já estavam agitados/as naquele dia não voltaram prontos/as para a discussão. Então exibi o episódio 6 da série de animação afrofuturista *Kizazi Moto – Geração Fogo* (2023), no serviço de *streaming* Disney+. No episódio intitulado *Mukudzei*, ao vandalizar um monumento histórico e sagrado, um jovem influencer negro é transportado a uma realidade diferente de Zimbábue, onde tudo era tecnológico e futurista.

Figura 20 – Imagens da animação afrofuturista *Kizazi Moto* (2023)




Fonte: Portal do Nerd. (2021)⁷⁷

Apesar da agitação inicial, os estudantes assistiram com bastante atenção, admirando e recontando o episódio em seguida, unindo a teoria do que foi explicado a um exemplo visual compacto e divertido. Quando distribuí os livros, mostrando mais exemplos, eles/as começaram a falar sobre o trabalho interdisciplinar e suas produções finais, perguntando e rascunhando ideias de acordo com as recomendações:

⁷⁷ “Kizazi Moto: Generation Fire”, antologia animada dos principais criadores Africanos, ganha data para lançamento no Disney+. Disponível em <<https://www.portaldonerd.com.br/kizazi-moto-generation-fire-antologia-animada-dos-principais-criadores-africanos-ganha-data-para-lancamento-no-disney/>> Acesso em 30 out. 2024.



Figura 21 - Instruções para o projeto de culminância



SANKOFA LEARNING ABOUT THE PAST AND BUILDING ON ITS FOUNDATIONS!

AGORA QUE SABEMOS MAIS SOBRE AFROFUTURISMO E ANCESTRALIDADE, CHEGOU A HORA DE GET TO WORK!

Vamos exercitar nossa produção criativa afrofuturista! Você pode escolher entre:

 **CONTOS - QUADRINHOS - POEMAS/LETRAS DE MÚSICA - PINTURAS** 

PASSO 1: Imagine um cenário.
Crie um lugar completamente imaginário, como um mundo de fantasia, uma cidade subaquática ou uma colônia espacial. Você também pode reimaginar o local onde você vive. Você deve usar a escrita descritiva para pintar um quadro vivo desse lugar, ou suas habilidades de desenhar.

PASSO 2: Imagine uma situação.
Pode ser uma viagem no tempo, numa época histórica específica e descreva as experiências e desafios que poderiam ser vividos lá. Ou pessoas que entram em contato uma com a outra sem viverem no mesmo tempo e espaço. Pessoas que interagem com uma tecnologia ou uma ideia futurista... Nem o céu é o limite!

PASSO 3: Imagine o(s)/a(s) personagens.
Quem é a sua personagem (idade, origem, família, etc.)? Como ela é (fisicamente/personalidade)? Qual o seu objetivo? Por que? Ela pode ser baseada em alguém que você conhece, em alguma figura histórica ou ser completamente inventada por você!

PASSO 4: Defina seus objetivos.
Pense no propósito do seu conto, quadrinho, poema ou pintura. Você quer informar, entreter ou expressar suas emoções? Isso vai ajudar a guiar sua produção.

PASSO 5: Faça uma pesquisa (se necessário).
Se seu tópico exigir pesquisa, reserve um tempo para coletar informações relevantes. Isso pode incluir a leitura de livros, artigos, entrevistas ou pesquisas online. Peça ajuda!

PASSO 6: Crie um esboço ou uma estrutura.
Organize suas ideias criando um esboço ou estrutura básica para o seu texto. Um esboço pode incluir uma introdução, corpo (com seções ou parágrafos principais) e uma conclusão. Isso ajudará a manter sua escrita organizada.

PASSO 7: Revise e Edite.
Após concluir o primeiro rascunho, reserve um tempo para revisar e editar. Procure erros gramaticais, coesão, clareza e consistência em sua escrita. Você também pode refinar sua escolha de palavras e estilo.

PASSO 8: Finalize e comemore!
Após a revisão e edição, faça as alterações necessárias e finalize sua produção. Certifique-se de que ele atenda aos seus objetivos iniciais e que você esteja satisfeito com o resultado. Em seguida, celebre sua realização e reflita sobre o que aprendeu durante o processo e como aplicar isso em suas futuras produções!

Fonte: Parte de página interna do Caderno Didático “Uma Jornada Intergaláctica Afrofuturista

Alguns grupos tiveram a ideia inicial de fazer curtas-metragens, o que seria muito interessante, mas não tínhamos o tempo necessário para filmagens e edições. Todas as aulas de Língua Inglesa, Sociologia e Estudo Orientado que não faziam parte do cronograma de avaliações da escola dali em diante foram dedicadas ao planejamento e execução do produto final do projeto interdisciplinar.

Ao todo, tivemos a produção de sete grupos que somavam 27 estudantes. Três optaram por aguardar a recuperação paralela da atividade avaliativa. Tanto eu, quanto a professora de Sociologia, fizemos atendimentos individualizados aos grupos que assim desejaram, lemos, fizemos correções e devolvemos para reajustes na medida do possível.

O grupo 1 se inspirou pela arte de Thiago Balbino, experimentando e produzindo a própria colagem digital. Além disso escreveram o poema cujo título nomeia este capítulo.

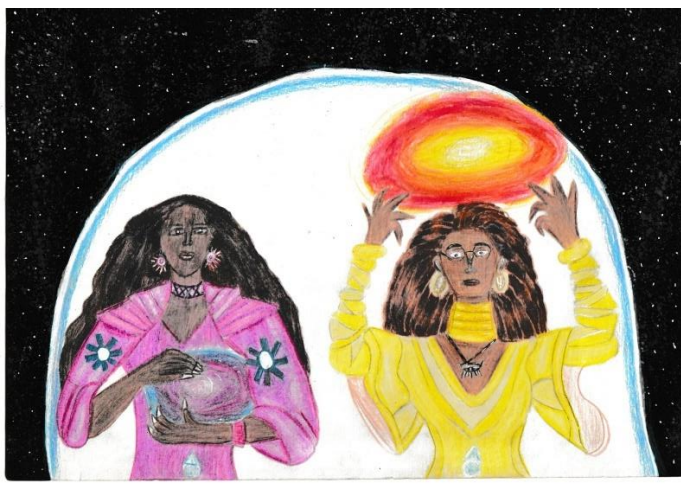
Figura 22 – Arte digital do Grupo 1



Fonte: Acervo da autora.

Os demais fizeram contos e ilustrações, fossem através de lápis de cor e canetas hidrográficas, fosse por meio de inteligência artificial com as descrições de suas imaginações. O conto do grupo 2 retratava um casal que construía uma nave espacial em busca de um lugar no espaço onde pudessem prosperar, bem a moda de Sun Ra, e mesmo não sendo o lugar perfeito, esse casal é agente de mudanças. O grupo 3 contou a história de uma dupla de mulheres físicas guerreiras que usam seus poderes e inteligência para construir uma máquina do tempo, salvando sociedades escravizadas.

Figura 23 – Ilustração do conto Ubuntu do grupo 3 (baseado nas autoras do conto).



Fonte: Acervo da autora.

O grupo 4 escreveu uma “Carta Para o Futuro” prevendo grandes avanços tecnológicos e, enfim, a valorização cultural dos países africanos, principalmente a Nigéria. Como não conheciam pessoalmente a Nigéria, projetaram suas vizinhanças Afrofuturistas, com colagens de prédios arquitetônicos e carros voadores em paisagens da Grande Vitória - ES.

Figura 24 – Colagens do grupo 4.



Fonte: Acervo da autora

Já o grupo 5 escreveu uma história de amor que desafiava o tempo e o espaço, na qual a protagonista encontrava um dispositivo de viagem no tempo e conhecia seu amor no futuro, porém precisa voltar para o presente, tornando o tempo um obstáculo para o seu romance. Para a exposição dos projetos finais, montei um *e-book* com os trabalhos desses 5 grupos que foram selecionados por mim e pela professora de Sociologia. Algumas páginas serão disponibilizadas como apêndice desta dissertação.

Figura 25 – Capa do e-book “Exploradores do Tempo e Espaço”



Fonte: Acervo da autora

Um outro grupo entregou uma apresentação de slides que eu e a professora de Sociologia descobrimos durante a avaliação dos projetos que foi feita através de inteligência artificial e não tinha autoria delas. Além de não seguir as recomendações da proposta, foi “produzido” por duas estudantes muito ausentes que não acompanharam toda a sequência didática. Por fim, o último grupo compreendeu parcialmente o conceito do Afrofuturismo,

porém tiveram divergências criativas que resultaram em um conto confuso, uma cisão na parceria e uma entrega atrasada que prejudicou a tentativa de ajustes e conversas a respeito.

Apesar de tais limites, através do Afrofuturismo os/as estudantes puderam imaginar novos futuros e diferentes realidades e exerceram suas criatividades, provando que era possível resgatar memórias negras sistematicamente obliteradas, enquanto se percebiam dentro dos personagens que eles/as mesmos/as criaram.

6. EU VOU CONSTRUIR UM MUNDO DE SONHOS ABSTRATOS E VOU ESPERAR POR VOCÊ...⁷⁸ - CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Às vezes a felicidade demora a chegar
Aí é que a gente não pode deixar de sonhar
Guerreiro não foge da luta e não pode correr
Ninguém vai poder atrasar quem nasceu pra vencer*

Tá Escrito – Grupo Revelação

Sonhar foi o verbo motivador desta pesquisa. Assim, mesmo chegando às linhas e parágrafos que demarcam o encerramento deste texto, afirmo que agora é que não podemos deixar de sonhar! Agora que não devemos colocar um ponto final nesta história, até porque Sun Ra, Octavia Butler, Alondra Nelson, Ytasha Womack, Fábio Kabral, Lu Ain-Zala, bem como tantos/as outros/as construíram e estão construindo um mundo de sonhos abstratos e esperando por nós. Atingindo a liberação através da imaginação.

O sonho desta pesquisa se iniciou em 2022, numa sociedade pós pandêmica que enfrentava as mudanças do Novo Ensino Médio e o retorno efetivo a todas as atividades presenciais que outrora foram remotas ou que funcionavam em regimes rotacionais. Parece até o prólogo de uma ficção distópica em que temos que reaprender a viver, ensinar e conviver. Mas, em um terreno de incertezas, não deixamos de imaginar um futuro melhor, uma realidade diferente, porque: “Guerreiro não foge da luta e nem pode correr”.

Dessa forma, da mesma maneira que o mundo se transformava, este estudo também tomava novos caminhos, respondendo a questionamentos que eu não tinha feito ao mesmo tempo em que deixava de contemplar rotas que eu havia traçado preliminarmente. Entretanto, essa é a beleza da pesquisa: ela não cessa, ela nunca deixa de sonhar. Faço aqui minhas considerações do que acredito ter sido considerado e o que eu gostaria de elaborar em estudos futuros.

Foi através do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo que me percebi pesquisadora pela primeira vez. Acredito que as escolas estão repletas de professores/as engajados/as que realizam pesquisas, experiências e metodologias inovadoras todos os dias, porém que nem sempre têm a dimensão da importância também acadêmica de seu trabalho e isso é oferecido pela pós-graduação,

⁷⁸ Tradução minha para “I’ll build a world of abstract dreams and wait for you” da faixa “I’ll wait for you” de Sun Ra.

especialmente em um mestrado ou doutorado profissional. Fui transformada por essa experiência, uma vez que tive a oportunidade de aprender sobre diferentes aspectos da educação, compartilhar conhecimentos e vivências profissionais que atravessaram esta pesquisa e de várias outras pessoas da Turma VI do PPGPE. Uma vez que nesta seção falo sobre aspirações, sonho que mais professores/as da educação básica e servidores/as da escola pública tenham acesso às discussões e à base oferecidas por programa como o meu.

Este estudo se guiou pelo seguinte questionamento: é possível identificarmos contribuições do trabalho com o Afrofuturismo para uma educação antirracista nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio?

Dessa forma, como previsto na revisão de literatura, esta dissertação se fundamentou em três eixos: Afrofuturismo, EREER e o ensino de LI. Considerando que existe a crença de que o ensino de Língua Inglesa se fundamenta apenas no aspecto gramatical da língua, uma de minhas conclusões é que relacioná-lo a EREER e ao Afrofuturismo foi imprescindível para um afastamento das ideologias eurocêntricas e culturas hegemônicas. Assim, foi possível fornecer aos/às estudantes perspectivas que fortificassem suas identidades, a conexão com suas ancestralidades, além do conhecimento e da valorização da cultura africana e afrodiáspórica.

No capítulo 3, **Construindo Afrofuturos: a liberação através da imaginação**, refleti sobre a criação do termo Afrofuturismo por Mark Dery em 1994 e as construções do que o constituiu com um movimento artístico, estético e filosófico de autoria, experiência e protagonismo negro. Nessa seção da pesquisa, pude ampliar a discussão crítica sobre Afrofuturismo, já que, assim como Ytasha Womack, acredito que, quando uma pessoa negra se questiona sobre a ausência de autores/as e protagonistas negros/as na ficção especulativa e faz algo sobre isso, ela contribui no sentido de valorização do afrofuturismo. Porém, no perigo de tudo ser afrofuturista e nada ser, deve-se levar em consideração que o Afrofuturismo é um movimento artístico transdisciplinar, político e social emancipatório (Lima, 2019), dessa forma, não podemos dissociar o caráter lúdico e imaginativo afrofuturista do seu poder transformativo de resgatar histórias obliteradas pelo Ocidente.

Tenho em consideração que ainda há terreno para descobertas não apenas de suas potencialidades, mas de conceituações, além de relações com *Africanfuturism* e Afropessimismo, concepções nas quais ainda desejo me aprofundar.

O capítulo 4, **Educação das Relações Étnico-Raciais: aproximações e possibilidades com o ensino de Língua Inglesa**, teve o objetivo de apresentar a EREER sob o ângulo do Novo Ensino Médio (com as particularidades do Espírito Santo), bem como sua

presença nas três versões da BNCC, principalmente na área de linguagens. Considerando a Teoria Racial Crítica e o Letramento Racial Crítico, eu pretendia discutir amplamente o ensino de LI em meio a tantas mudanças, bem como as possibilidades de uma abordagem mais crítica ao lecionar o idioma. Acredito que o presente estudo, como tantos outros, oportuniza discussões sobre como enfrentar o ensino cultural hegemônico pré-condicionado à língua, desta vez com o Afrofuturismo como aliado nessa batalha.

O capítulo 5, “**Uma Galáxia de Possibilidades**”, relatou a minha experiência com o Afrofuturismo na sala de aula de LI. Nesse capítulo respondi positivamente à pergunta motivadora desta pesquisa de que é possível identificar contribuições do trabalho com o Afrofuturismo para uma educação antirracista nas aulas de Língua Inglesa. Por meio das produções dos/as estudantes, bem como suas interações com o material e sequência didática, ponderando que além de compreenderem o tema, os/as alunos/as foram levados/as a se apropriarem de tecnologias de inteligência artificial, a serem criativos e conjecturar amanhã em que suas experiências fossem consideradas. Durante a experiência, os/as estudantes também fortaleceram suas identidades, através de representações positivas da população negra, bem como do questionamento ao apagamento histórico atribuído as contribuições africanas e afrodiáspóricas ao Brasil e ao Mundo.

Uma vez que meu desenvolvimento como docente está sempre em construção, aprendi muito com esta experiência. Percebi, ao repassar gravações e ler as respostas dos/as meus/minhas estudantes, que mais conversas sobre raça e racismo poderiam ter acontecido, não apenas sua percepção sob o ângulo do LRC. Notei erros no planejamento das aulas e corrigi algumas observações que fiz em relação ao material que desenvolvi para as aulas e que também forma um dos produtos educacionais desta dissertação.

O material didático que eu produzi para as aulas de Língua Inglesa foi também feito para que todos/as os/as educadores que desejam expandir a discussão racial nas salas de aula tenham mais uma ferramenta de trabalho, para que seja mais uma forma de auxílio no enfrentamento diário ao racismo em uma disciplina que é muitas vezes assimilada como uma que reforça estereótipos e fortifica culturas dominantes.

Este estudo que tanto foi laborioso quanto prazeroso (ainda que não na mesma medida, já que é impossível mensurar o valor de uma vivência) me proporcionou o acesso a novos conceitos e maior familiaridade com temáticas que anteriormente nunca haviam sido associadas por mim. Um exemplo: o Afrofuturismo me despertou interesse e encantamento pela minha ancestralidade, pelo samba do meu quintal e não apenas no que diz respeito a

minhas origens, mas também ao meu futuro, uma vez que o tempo é espiralar: o presente ressignifica o nosso passado e o nosso passado nos empodera para reelaborar um futuro.

Sobre isso, Adilbênia Freire Machado e Lorena Silva Oliveira (2022) destacam que:

Portanto, acordar, alimentar, ouvir / sentir / viver nossa ancestralidade, nossa memória, é alimentar “o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar”, de criar, de plantar, de colher, de fazer chover, de fazer sol, de desejar, de amar, de sermos inteiras, de ressignificar e transformar nossa educação, descolonizar, ou melhor, como nos ensina Antônio Bispo, contra colonizar (BISPO, 2019). Pois a humanidade atual, marcada pelo capitalismo, pelo consumismo, nos ensina a não tolerar a potencialização da vida, pregam o “fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos” (KRENAK, 2019, p. 27). Precisamos sonhar, acreditar, fazer acontecer (Machado; Oliveira, 2022, p. 3).

Dessa forma, despertar o prazer de estar vivo potencializa nossos sonhos e nos aproxima da idealização de futuros mais otimistas. Neste processo aprendi a valorizar minha ancestralidade, a alegria de criar e apreciar o poder transformativo da educação para, assim, buscar estimular esperança nos/as estudantes e em mim mesma.

Estamos diante de mudanças constantes na educação, de um aumento sistemático da burocracia que suprime a liberdade e intensifica a exaustão, mas potencializar a vida significa também fomentar a criatividade.

Todos os dias nós educadores/as desesperamos antes de esperar.

Ainda na esperança de sonhar, acreditar e fazer acontecer, desejo extrapolar este estudo: buscar mais literaturas infantojuvenis africanas e afrodiaspóricas ao redor do mundo, relacioná-las ao ensino de LI na educação básica e nunca perder o encantamento. Em um país em que os/as pretos/as ainda têm pouco acesso à pós-graduação (especialmente *stricto sensu* e de qualidade), conseguir escrever minhas considerações finais é algo muito significativo; é um reflexo dos sonhos dos meus e das minhas ancestrais e é uma projeção das aspirações de uma professora preta criada na escola pública.

Em relação a acreditar e fazer acontecer, concluo que almejo continuar ocupando este lugar e, assim como aqueles e aquelas que vieram antes de mim, acredito que mais de nós estaremos lá.

Por fim, convido a todos/as que lerem esta pesquisa que continuem sonhando-a, criticando-a, expandindo-a e transformando-a. Porque, como diria Fundo de Quintal, “[...] iremos achar o tom, um acorde com lindo som e fazer com que fique bom outra vez o nosso cantar, e a gente vai ser feliz, olha nós outra vez no ar... O show tem que continuar!”

7. REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ALMEIDA, Roseli Vaz de. **As relações étnico-raciais e o ensino de línguas: construção e análise de um instrumento para o mapeamento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008**. 2022. 93 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

ARAÚJO, Débora Cristina de; ARAÚJO, Eduardo da Silva. O Alfabetismo da Diáspora e a Educação das Relações Étnico-Raciais: aproximações teórico-metodológicas. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–17, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19345.040. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19345>. Acesso em: 2 jul. 2023.

ASANTE, Molefi Ketii. Afrocentricidade como crítica ao paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. Tradução: Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Aline Carmo. **Ensaaios filosóficos**, vol. XVI, [s.l.], 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED. Manifesto contra a Base Nacional Comum Curricular, de 04 de outubro de 2017, [2017a]. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/manifesto2_contra_a_base_nacional_comum_curricular.pdf. Acesso em: Acesso em 30 mar. 2024

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED. Nota conjunta da ANPEd e ABdC, de 15 de dezembro de 2017, [2017b]. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/anped-e-abdc-lamentam-aprovacao-da-bncc-pelo-cne>. Acesso em: Acesso em 30 mar. 2024

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.) **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BHERING, Marilane de Souza; FONSECA, Valter Machado da; SILVA, Thiago Henrique Mota. A BNCC e a Lei n. 10639/2003: Componentes curriculares e educação antirracista. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 2, n. 21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12726>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, 2008. DOI: 10.14393/REP-2007-19988. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 6 nov. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP No3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação,

[2004a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2004b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em <<https://observatoriogeohistoria.net.br/primeira-versao-da-bncc/>> Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, [2017a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, [2017b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular – Etapa Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, [2018a].

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, [2018b]

BUTLER, Octavia E. [1979]. **Kindred: Laços de sangue**. Tradução Carolina Caires Coelho. São Paulo: Editora Morro Branco, 2017.

BUTLER, Octavia E. [1993]. **A parábola do semeador**. Tradução Carolina Caires Coelho. São Paulo: Editora Morro Branco, 2018.

CLARK, Ashley. Por dentro do Afrofuturismo: um guia sônico. In: FREITAS, Kênia (org.). **Afrofuturismo: cinema e música em uma diáspora intergaláctica**. São Paulo: Caixa Cultural, 2015. p. 62-69.

CONCEIÇÃO, Letícia C. **Questões Sociais de Raça observadas em aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio**. 2019. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **Das reivindicações à lei: Caminhos da Lei nº 10.639/03**. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CORRÊA, Josiane Caroline de Souza Salomão; PERBONI, Fabio. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na implementação do novo ensino médio: Revisão sistemática da produção do conhecimento no período de 2017 a 2021. **ANAIS DO SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**, [S. l.], v. 5, n. 05, 2023. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/8923>. Acesso em: 19 fev. 2024.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S. l.], n. 26, p. 13–71, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077>. Acesso em: 22 jun. 2023.

DAMASCENA, Quecia Silva; MIRANDA, Eduardo Oliveira. Caminhos Identitários: contribuições de Kabengele Munanga na construção da identidade negra positiva. **REVHIST - Revista de História da UEG**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 145–155, 2018. Disponível em: [//www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/7329](http://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/7329). Acesso em: 12 out. 2024.

DERY, Mark (1994). Black to the future: interviews with Samuel R. Delany, Greg Tate and Tricia Rose. In: **Flame Wars: the discourse of cyberculture**. Durham: Duke University Press, 1994.

DIAS, Jéssica Cristina do Nascimento; RODRIGUES, Marcelo dos Santos. POR UMA GENEALOGIA DO AFROFUTURISMO. **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, [S. l.], v. 4, n. 7, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/15334>. Acesso em: 19 jul. 2023.

ESHUN, Kodwo (2003). Further considerations on afrofuturism. In: CR: **The New Centennial Review**, v. 3, n. 2, p. 287-302, summer 2003.

EVANGELISTA, Lázaro. Projeto “Leituras das Diásporas” Relações Étnico-Raciais no Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. **IV COPENE Sul**. 2019.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. p. 171–187, 2000. DOI: 10.5935/rl&l.v7i12.897. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/897>. Acesso em: 15 nov. 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Addressing race/ethnicity in brazilian schools: a critical race theory perspective**. Seattle, WA, USA: CreateSpace. 2011.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *Antiracist education and classroom practices: a matter of teachers training*. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 275–288, 2012. DOI: 10.29286/rep.v21i46.408. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408>. Acesso em: 1 abr. 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: **Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas**. Revista Da ABPN, v. 6, n.14, p. 236-263. 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP. Pontes Editora, 2015. p. 127-160.

FIGUEIREDO, Luciana Maria da Silva. Educação linguística para as relações étnico-raciais na educação básica: implicações e reorientações no ensino-aprendizagem de LA/inglês.

Working Papers In Linguística, [S. l.], v. 23, n. 2, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/84152>. Acesso em 7 de ago. 2023.

FREITAS, Kênia (org.). **Afrofuturismo**: cinema e música em uma diáspora intergaláctica. Tradução de André Duchiede. São Paulo: Caixa Cultural, 2015.

FREITAS, Kenia; MESSIAS, José. O futuro será negro ou não será: Afrofuturismo versus Afropessimismo - as distopias do presente. **Das Questões**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2018. DOI: 10.26512/dasquestoes.v6i6.18706. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/dasquestoes/article/view/18706>. Acesso em: 11 jul. 2023.

JESUS JUNIOR, Joel. Questões étnico-raciais nas propostas de língua inglesa da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Saridh – Linguagem e Discurso**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/RevSaridh/article/view/26762>. Acesso em: 7 ago. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 23 out. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr.

2011. Disponível em < <https://core.ac.uk/download/pdf/303979143.pdf> > Acesso em: 20 de mar. 2023

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Currículo: texto introdutório – ensino médio. Vitória, ES: SEDU. 2020a. Disponível em: <<https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>>. Acesso em: 28 nov. 2023

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Currículo do Espírito Santo. (Volumes 06 a 09, Ensino Fundamental – anos finais). Vitória, ES: SEDU. 2020b. Disponível em: <<https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos>>. Acesso em: 04/03/2024.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Guia do Estudante**. Vitória, ES: SEDU. 2021. Disponível em: [https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/Media/NovoEnsinoMedio/Arquivos/GUIA%20DO%20ESTUDANTE%202021%20\(5\).pdf](https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/Media/NovoEnsinoMedio/Arquivos/GUIA%20DO%20ESTUDANTE%202021%20(5).pdf). Acesso em: 3 mar. 2023

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HETKOWSKI, Tânia Maria. MESTRADOS PROFISSIONAIS EDUCAÇÃO: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2018. DOI: 10.29378/plurais.2447-9373.2016.v1.n1.%p. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2299>. Acesso em: 1 jul. 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IMARISHA, Walidah; brown, adrienne maree. **Octavia's brood: science fiction stories from social justice movements**. Oakland: AKPress, 2015.

JESUS, Danielly Weerdy Oliveira de. **Uma viagem no tempo afrofuturista: (re)formulando caminhos narrativos em Kindred – Laços de Sangue**. 2021. 78 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação - Episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KING, Joyce Elaine. **Black Education - A Transformative Research and Action Agenda for the New Century**. 1ª. ed. Mahwah, New Jersey: Routledge, 2005.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 11, n. 1, 7-24, 1998.

LIMA, Raquel. Afrofuturismo: A construção de uma estética [artística e política] pós-abissal. In: **Book of Abstracts of the 7th AfroEuropeans Network Conference: Black In/Visibilities Contested**. Lisboa: CIES, ISCTE-IUL, 2019. Disponível em: https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n16/documentos/Cap%2010_Lima.pdf. Acesso em 13 de out. de 2023.

- LIMA, Marcelo de Jesus. **Fim do mundo ou afrofuturo?** Um estudo sobre as contranarrativas do Afrofuturismo e do afropessimismo. 2021. 201 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2021.
- LIMA, Thayara Cristine Silva De. Literatura e História na reeducação de imaginários e na produção de novos futuros. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 67, p. e6708, 2022.
- LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 3 mar. 2024.
- MACHADO, Adilbênia Freire. Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana e práxis de libertação. **Revista Páginas de Filosofia** v. 6, n. 2, p. 51-64, 2014.
- MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 10, e020079, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100251&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 out. 2024. Epub 28-Mar-2022. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1id882>.
- MACHADO, Adilbênia Freire; OLIVEIRA, Lorena Silva. Memórias ancestrais e filosofias africanas forjando caminhos para uma educação afrorreferenciada. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–15, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19478.011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19478>. Acesso em: 28 dez. 2024.
- MACHADO, Adilbênia Freire. Pedagogias da Ancestralidade: perspectivas para ensino de filosofias africanas no Brasil. **Revista ABPN**, v. 17, p. 63-92, 2023.
- MARTINS, Kariny Felipe. **Ficção especulativa no cinema negro brasileiro** – A estética afrofuturista em curtas-metragens. 2021, 121 f. Dissertação (Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo) - Universidade Estadual Do Paraná, Curitiba, 2021.
- MARTINS, Leda Maria. PERFORMANCES DA ORALITURA: CORPO, LUGAR DA MEMÓRIA. **Letras**, [S. l.], n. 26, p. 63–81, 2003. DOI: 10.5902/2176148511881. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 25 jan. 2025.
- MATTOS, Andréa Machado de; JUCÁ, Leina Cláudia Viana; JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável. **Pensares em Revista**. [S. l.] n. 15, p. 64-91, 2019
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <http://penesbi.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/Penesb-5-Texto-Kabenguele-Munanga.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: MEC, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 62, p. 20-31, 2015. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107184>. Acesso em: 20 mar. 2023

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práx. Educ., Vitória da Conquista*, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2024. Epub 25-Nov-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

NASCIMENTO, Andiara Araújo. **História e culturas afro-brasileiras e afro-anglófonas nas aulas de língua inglesa**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Sankofa I: A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo preto, 2009.

NELSON, Alondra (2002). Introduction: future texts. **Social Text**, v. 20, n. 2, p. 1-15. https://doi.org/10.1215/01642472-20-2_71-1

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Epistemologia da Ancestralidade. *Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins*, v. 1, p. 1-10, 2009.

OLIVEIRA, Keila de.; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Literatura Infantil Como Meio Articulador do Letramento Racial Crítico em Sala de Aula. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 33–45, 2020. DOI: 10.46230/2674-8266-11-2910. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2910>. Acesso em: 28 out. 2024.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. Pedagogia da Ancestralidade. In: **Revista online**, postado em 18 de Julho de 2019. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13431_PEDAGOGIA+DA+ANCESTRALIDADE. Acesso em: 23 de dez. 2024.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

PENHA, Jakslaine Silva da. **No ateliê da memória**: uma análise sobre o currículo de Artes de Cariacica-ES fundamentada na Educação das Relações Étnico-Raciais. 2023. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de**

Políticas Educativas, v. 26, n. 107, 2018. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187986>. Acesso em: 30 mar. 2024.

PINHEIRO, Micaella Schmitz; VARGAS, Alexandre Linck. Afrofuturismo e devires da (não) identidade.

PINTO JÚNIOR, Carlos Guedes. **Black Lives Matter**: efeitos e sentidos da Teoria Racial Crítica na sala de aula de língua inglesa da escola pública. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SANTOS, Cecília Gusson; SANTOS, James Rios de Oliveira; EL KADRI, Michele Salles. Letramento Racial Crítico na construção da Educação Antirracista nas aulas de língua inglesa da Educação Básica. **Entretextos**, v. 21, n. 2, p. 153-172, 2021.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. Identidade negra, relações étnico-raciais na diáspora e o filme Pantera Negra: para uma discussão educacional. **Revista de Estudos Universitários - REU**, Sorocaba, SP, v. 44, n. 1, 2018. DOI: 10.22484/2177-5788.2018v44n1p69-89. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/3275>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SILVA, Fernanda Pereira da. **Super-heróis negros e negras**: referências para a educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC - Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.586. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SILVA, Raissa Lauana Antunes da. **Distorções e Reescritas**: o Afrofuturismo e a ficção científica distópica em A Parábola Do Semeador, de Octavia Butler. 2022. 109 p. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SILVA, Reinaldo Ferreira da. Formação crítica de professor do curso de letras inglês para uma educação antirracista. In: **SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**, 6., 2021, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2021. p. 18-28. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14864>. Acesso em 07 ago. 2023.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em 11 out. 2024.

SOUZA, Waldson Gomes de. **Afrofuturismo**: o futuro ancestral na literatura brasileira contemporânea. 2019. 102 p. Dissertação (Mestrado em Literatura) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOUZA, Esdras Oliveira; ASSIS, Kleyson Rosário. O AFROFUTURISMO COMO DISPOSITIVO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA

ANTIRRACISTA. **Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas** ISSN 2446-6115, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 64–74, 2021. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/entheoria/article/view/3009>. Acesso em: 26 jul. 2023.

TATE, William. F. Critical race theory and education: history, theory, and implications. In: APPLE, Michael W. (Ed.). **Review of Research in Education**. Washington, DC: American Educational Research Association, v. 22, p. 195-247, 1997.

WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei; RODRIGO ITAQUI LOPES FILHO, Artur. VAMOS FALAR SOBRE O QUE É SER NERD HOJE?. **Revista Prâksis**, [S. l.], v. 1, p. 213–229, 2023. DOI: 10.25112/rpr.v1.3163. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/3163>. Acesso em: 24 set. 2023.

WOMACK, Ytasha L. **Afrofuturism: the world of black sci-fi and fantasy culture**. 1. ed. Chicaco: Lawrence Hill Books, 2013.

YASZEK, Lisa. Race in Science Fiction: The Case of Afrofuturism. In: **A Virtual Introduction to Science Fiction**. Ed. Lars Schmeink. Web. 2012

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**; tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

8. APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá! Meu nome é Aisha Tuanny Sant'Anna Jureswski, e eu sou sua professora de Língua Inglesa. Eu também sou estudante do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa com o título provisório "**O Afrofuturismo e a Educação das Relações Étnico Raciais nas aulas de Língua Inglesa: a ancestralidade na concepção de futuros**". Esta pesquisa pretende investigar as potencialidades do trabalho com o Afrofuturismo nas aulas de Língua Inglesa no ensino médio.

Posso te falar mais sobre esta pesquisa?

- A) O objetivo desta investigação é analisar, durante as aulas de Língua Inglesa, Sociologia e Estudo Orientado do terceiro trimestre, a sua experiência com os conteúdos que exploraremos por meio da apostila "UMA JORNADA INTERGALÁTICA AFROFUTURISTA", sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrofuturismo.
- B) Sua participação é voluntária, ou seja, **você só participa se quiser**, podendo ainda desistir quando quiser, sem problema nenhum.
- C) Entendo que você pode não gostar da temática, porém a pesquisa pode ser legal para você conhecer personalidades e seu impacto na história contemporânea e nas culturas dos povos da diáspora africana. Além disso, você conhecerá diferentes formas de arte, literatura e cinema, tudo isso integrado às disciplinas de Língua Inglesa e Sociologia,

com o auxílio das aulas de Estudo Orientado. Ah, e você pode sempre me dizer os motivos pelos quais não gostou de alguma coisa (ou gostou!).

- D)** Vamos usar como materiais a apostila “UMA JORNADA INTERGALÁTICA AFROFUTURISTA”, disponibilizada por mim, e outros materiais disponíveis na escola.
- E)** Você não precisará pagar nada e nem vai receber nenhum valor em dinheiro para participar da pesquisa. Você só precisará vir às aulas e participar delas normalmente. Qualquer material necessário será disponibilizado por mim ou pela escola.
- F)** Para escrever esta pesquisa, vou precisar fotografar suas respostas e atividades. Vou também precisar gravar as aulas e alguns depoimentos, mas não se preocupe pois **sua imagem, seus dados e sua identidade vão ser mantidos em segredo**. Os dados que eu coletar para a pesquisa poderão ser usados em outros trabalhos científicos (mas sempre de maneira sigilosa).
- G)** Você pode escolher um nome fictício para que eu possa me referir às produções que você me autorizar fotografar ou filmar. Você pode indicá-lo na apostila que vamos usar na sala de aula.
- H)** As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por outras duas pessoas autorizadas que são: Débora Cristina de Araujo (minha professora da Ufes e orientadora da pesquisa) e Tamyres Batista Costa (professora de Sociologia de vocês e participante do processo de interdisciplinaridade da escola). Mas, quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome e sim o nome que você escolher na apostila.
- I)** Os resultados deste estudo ficarão disponíveis na versão final da dissertação, podendo ser acessados no site do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da UFES (<https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE>).
- J)** As pesquisadoras Débora Cristina de Araujo e Aisha Tuanny Sant’Anna Jureswski, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas nos e-mails: deboraaraujo.ufes@gmail.com e/ou teacher.aisha10@gmail.com ou ainda comigo, Aisha, no telefone (27) XXXXX-XXX4, para tirar qualquer dúvida que você possa ter e te dar as informações que você quiser, seja antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Eu _____ aceito
participar da pesquisa com o título provisório "**O Afrofuturismo e a Educação das Relações**

Étnico Raciais nas aulas de Língua Inglesa: a ancestralidade na concepção de futuros", que tem o objetivo de investigar as potencialidades do trabalho com o Afrofuturismo na sala de aula de Língua Inglesa no ensino médio. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai me punir por isso. A pesquisadora Aisha Jureswski tirou minhas dúvidas e conversou comigo e com a turma.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Vitória, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a estudante

Assinatura da pesquisadora

9. APÊNDICE B – CONTOS E POEMAS ESCRITOS PELOS/AS ESTUDANTES

UMA GALÁXIA DE POSSIBILIDADES

No passado de meu povo sofríamos
não tínhamos reconhecimento pelo que fazíamos
nossa pele queimada e machucada revelada toda fúria
A fúria de um povo rejeitado e esquecido, donos de uma cultura que queriam,
Queriam se apropriar do que era nosso.

Os brancos que atravessavam mares para nos escravizar e machucar
se sentiam maiores ao ponto de poder nos pisar.
Mas persistimos, com nossos cabelos trançados e não fomos mais caçados.

Traços de esperança na pele que brilha
nossa cultura agora se sobressaía.
Uma galáxia de possibilidades, aqui somos donos da nossa própria cidade.
Raízes de uma África que evoluiu dia a dia
antes a mesma que sofria, agora só crescia.



ALÉM DO UNIVERSO: ASHIA E ZAKI

Num cantinho da África do Sul, por volta do ano de 2050, vivia ASHIA: uma jovem inteligente, curiosa e muito determinada, que se destacava na escola mesmo com poucos recursos e origem humilde. Sua família dependia de um auxílio do governo, e o pai, ZAIRE, frequentemente ia até outra cidade para garantir essa ajuda.

Essa cidade era bem diferente, com prédios elegantes, bancos milionários, centros comerciais e uma vida mais confortável. Durante uma viagem com o pai, Ashia não fazia ideia de que estava prestes a encontrar seu destino. Lá, conheceu ZAKI, um rapaz com sonhos parecidos aos dela, também com vontade de mudar a vida difícil que não só Ashia, mas muitas pessoas suportavam.

Com o tempo, Ashia e Zaki, que já eram bons amigos, decidiram construir um projeto não tão comum: uma nave espacial, na qual iriam procurar um tão sonhado novo lugar para prosperarem, onde não haveria mais racismo ou desigualdade. Foram meses trabalhando, até que no dia da viagem, a ansiedade tomava conta deles. Após algumas horas, Zaki avistou um corpo estranho no espaço, parecido com um planeta.

"O que será aquilo?"

"Achamos! Achamos!" exclamou Ashia, esperançosa.

Ao chegarem no planeta, se depararam com uma realidade difícil, pessoas se desentendendo e brigando por qualquer motivo, vivendo em condições precárias e sofrendo discriminações, assim como de onde Ashia e Zaki vieram. Dispostos pelo desejo de justiça e igualdade, Ashia e Zaki decidiram transformar o mundo em que estavam, na esperança de também levar essa ideia para seu país.

A jornada não foi simples, mas para a dupla imbatível, nada estava perdido ainda! Com determinação, Ashia e Zaki estudaram e aprenderam com aquelas pessoas, mas também ensinaram sobre sua cultura e de onde vieram. Juntos abriram instituições sociais, criaram projetos e enfim, sensibilizaram os moradores, conseguindo parcerias para o projeto crescer mais e mais.

Com o passar do tempo, Ashia e Zaki não apenas mudaram a forma como enxergavam a vida por lá, mas construíram uma comunidade unida e respeitosa. A nave espacial tornou-se um símbolo de esperança para outros planetas em busca de igualdade, ficou famosa por ser pioneira em mudança de um povo, mesmo tão distante da Terra.

De volta ao lar, Ashia e Zaki se tornaram embaixadores da igualdade, compartilhando não apenas suas experiências, mas também liderando intercâmbios culturais entre os planetas, buscando uma convivência de muita harmonia entre todas as pessoas (algo que não era comum).



Sua ações viraram exemplo, mostrando que, mesmo entre as estrelas, a mudança positiva começa no coração de quem quer o melhor para si e para o próximo.

Ashia e Zaki deixaram um impacto não apenas em seu planeta natal por trazerem ensinamentos (que eram básicos, porém estavam em falta) mas em todo o universo, demonstrando que a busca pela igualdade pode ultrapassar fronteiras, pontes e quaisquer obstáculos a frente. Assim, ofereceram a inspiração de que a busca pela justiça e igualdade é um caminho que vale a pena ser seguido com coragem e força, em qualquer canto onde estivermos.



UBUNFU

Em um planeta tecnológico e futurista viviam Niara e Abeni, duas guerreiras com superpoderes, que no passado lutaram contra a escravidão e o racismo e hoje viviam em uma terra sem preconceitos. Niara e Abeni, além de serem guerreiras poderosas eram grandes e renomadas físicas.

Mas, há um tempo atrás...

Niara e Abeni eram duas amigas que se conheciam desde a infância, a qual passaram parte sendo escravizadas. Até o dia em que tudo isso mudou: elas estavam se banhando em um riacho quando duas pedras preciosas, uma da cor roxa e a outra da cor amarela, lhe chamaram tanta atenção que resolveram vê-las de perto. Porém, quando as garotas tocaram nas pedras coloridas, as preciosidades se uniram aos seus corpos, tornando joia e corpo um só.

Nos dias seguintes elas começaram a perceber superpoderes: Niara, que pegou a pedra roxa, tinha o poder do prisma ancestral que era invocar a sabedoria dos antepassados, já Abeni tinha o poder de canalizar a força das estrelas e podia manipular campos gravitacionais. Com o poder das jóias em seus corpos e espíritos, finalmente elas poderiam salvar seu povo de toda dor e sofrimento da escravidão, dar um novo destino e novas possibilidades para aquele planeta que agora se chamaria **Sankofa** e seria um lugar onde a sabedoria tecnológica e futurista da população seria valorizada.

Quando conseguiram instaurar a paz e a prosperidade em Sankofa, Niara e Abeni se dedicaram a projetos científicos. Agora com conhecimentos elevados em física e outras áreas da ciência, em seu laboratório elas tentavam construir uma máquina que viajasse no tempo, pois sonhavam em resgatar seu amigo Akin, que partiu desse plano antes que pudessem salvá-lo.


Niara e Abeni sabiam que estavam quase lá! Só mais alguns cálculos, mais alguns ajustes e... Um clarão! Sem querer elas abriram um portal para outro planeta. Um planeta parecido com Sankofa..., mas, que horror! Lá ainda existia a escravidão.

As cientistas guerreiras ficaram devastadas pois para elas em nenhum lugar do mundo, da galáxia ou do universo deveria existir a escravidão. Bom, elas achavam que seu planeta tinha sido o último a ser libertado.

Assim, elas decidem tomar uma atitude: encorajar os escravizados a lutarem contra aquele terror. E eles lutaram, lado a lado! Mas, quando o senhor de engenho chegou com armas superpoderosas que neutralizaram seus poderes, elas começaram a lutar com sua força física, mas ficaram fortemente feridas. Porém, sem aviso, a máquina do tempo as suga de volta para o seu planeta.

Uma vez em seu lar, elas decidiram que iriam juntar forças e voltar para salvar aquele povo.

Depois de alguns dias elas se recuperaram e concertaram a máquina do tempo. Em seguida, montaram um exército de guerreiras para voltar naquele planeta e salvar os escravizados, mais dessa vez elas iriam com tecnologia de primeira e muito bem equipadas.



Niara, Abeni e as guerreiras vão para lá e conseguem salvar os escravizados, além de prender o senhor de engenho e os racistas daquele planeta e levar as pessoas que desejassem para o planeta delas. Chegando em Sankofa, as pessoas ficaram assustadas, mas as cientistas guerreiras dão um novo destino para aquelas pessoas e falam para elas terem orgulho de quem elas são, de suas raízes, de sua cor e de seus cabelos.

Elas lembraram das últimas palavras que ouviram há muito tempo na voz de Akin: **ubuntu**. E aprenderam o verdadeiro seu verdadeiro significado, que em um mundo cheio de diferenças, o **ubuntu** nos lembra que somos todos feitos da mesma essência humana, onde a compaixão e a solidariedade nos unem, mostrando que a verdadeira grandeza mora no cuidado com o próximo.



◉ CARTA PARA ◉ FUTURO ◉

Chamo-me Edward Lins, moro em Abuja, capital da Nigéria e sou um professor de história. É bem provável que depois que eu morrer algum familiar meu encontrará esta carta que deixarei guardada em meu roupeiro.

Estamos em uma constante evolução, a cada dia que se passa percebo que o mundo muda mais. Acredito que num futuro não tão distante a Nigéria e, provavelmente, o resto do continente africano estarão bem diferentes principalmente a forma que pessoas de outros países olharão para nós. Somos vistos a todo momento como seres selvagens, debilitados e incapazes de termos pensamentos válidos.

Daqui a um tempo grande parte do continente africano terá um grande avanço tecnológico, a cultura ancestral africana se juntará a tecnologia e deixará de existir um pensamento de que a África é pobre e subdesenvolvida. As cidades irão sofrer uma grande inovação com sistemas inteligentes usando drones por toda a cidade para questão de segurança, prédios gigantes com fachadas de vidros, as ruas estarão cheias de veículos que se pilotam sozinhos, esses veículos serão capazes de zerar o número de acidentes e também diminuirão a poluição.

Os recursos naturais serão usados de forma equilibrada e terá energia solar em todos os lugares fazendo com que se tenha um ambiente sustentável e que não prejudicará as futuras gerações.

A cultura africana será valorizada e isso irá gerar um efeito positivo na economia além do avanço tecnológico que irá gerar novos empregos. A Nigéria será vista pelas pessoas de outros lugares como um país rico culturalmente e inovador, com a economia bastante diversificada, principalmente pelo avanço tecnológico que irá gerar novos empregos.

Muitas pessoas terão vontade de conhecer a Nigéria, pois será palco para a inovação cultural africana aonde a cultura ancestral estará presente na vida das pessoas que moram lá, porém de uma forma tecnológica.

Já acontecem, mas acontecerão muito mais eventos culturais de música, arte e literatura que pessoas do mundo todo vão estar presentes para conhecer a cultura nigeriana e africana que atualmente sofrem muito preconceito, mas será futuramente reconhecida por todo o mundo.

A África é o futuro.





AMOR ALÉM DO TEMPO E ESPAÇO

Numa sociedade atual, onde a tecnologia e a cultura africana eram rejeitadas, havia uma jovem chamada Dandara. Ela vivia em um mundo onde a diversidade era desprezada e as fronteiras do tempo eram limitadas. Ainda assim, era uma garota curiosa e destemida, sempre em busca de aventuras.


Um dia, enquanto explorava uma antiga biblioteca, ela encontrou um livro misterioso que continha informações sobre viagens no tempo. Junto a esse livro, havia um dispositivo temporal e Dandara, com sua curiosidade, decidiu pegá-lo.

Com um dispositivo temporal em mãos, Dandara ativou os controles e foi transportada para um futuro distante. Ela se deparou com uma cidade futurista com luzes brilhantes, prédios de arquitetura diferente e tamanhos impressionantes. Admirada com o lugar, ficou totalmente distraída e sem querer esbarrou em Jackson, um jovem daquela cidade do futuro.

Jackson era um rapaz encantador, com olhos brilhantes e um sorriso cativante. Seus mundos eram bem diferentes, já que ele pertencia a uma sociedade avançada onde a tecnologia era utilizada para promover o bem-estar de todos.

À medida que Dandara e Jackson passavam mais tempo juntos, eles descobriam que tinham muito em comum: compartilhavam histórias sobre suas origens, exploravam a cidade juntos e mergulhavam nas tradições africanas que ainda eram conhecidas e valorizadas no futuro.





Mas Dandara sabia que não podia ficar muito tempo naquele tempo e lugar. Precisava voltar para o presente e deixar Jackson pra trás. Os corações dos dois estavam divididos entre o amor que sentiam e a realidade de estarem em tempos diferentes.


Ao se despedirem, Dandara e Jackson prometeram manter a conexão que tinham. Trocaram informações sobre suas épocas e juraram encontrar jeitos de se comunicarem, mesmo estando separados pelo tempo.

Quando a jovem voltou para o presente, trouxe memórias incríveis de seu tempo com Jackson. Contou suas histórias para sua comunidade e se tornou uma defensora mais ativa da cultura de diversos lugares do continente africano e da exploração de futuros. Sabia que poderia transformar o amanhã e valorizar o que aquela sociedade conheceria através do presente.

Ela nunca esqueceu seu amor por Jackson. Mandavam cartas e mensagens codificadas para o futuro, mantendo a chama desse amor acesa. Encontraram jeitos criativos de se comunicarem e compartilharem suas vidas, mesmo estando separados pelo tempo.

Assim, a história de Dandara e Jackson se tornou um exemplo inspirador de amor além das barreiras temporais. Mostraram que o amor verdadeiro pode transcender o tempo e que as conexões humanas são tão poderosas que atravessam as fronteiras do presente e do futuro.

Dandara seguiu sua jornada no presente, sabendo que um dia poderia encontrar Jackson novamente, seja no futuro ou em outro lugar além do tempo. E enquanto isso, viveu sua vida com esperança, determinação e a crença de que o amor supera qualquer obstáculo.



10. APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL

Disponibilizo o link de acesso ao Produto Educacional.

<https://literetura.wordpress.com/wp-content/uploads/2025/01/produto-educacional-uma-jornada-intergalactica-afrofuturista-aisha-jureswsi--1.pdf>