

AMEFRICANIDADES NO ENSINO: por uma educação ambiental antirracista e feminista

Quezia De Jesus Silva Marques¹
 Maria Eduarda dos Santos de Sá da Silva²
 Alana das Neves Pedruzzi³

Resumo: O machismo e o racismo constituem-se como duas das maiores problemáticas da sociedade brasileira contemporânea. Visto que a desconstrução dessas raízes machistas e racistas deve ocorrer principalmente pelo mecanismo educacional, foi realizada a promulgação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que dispõem de diretrizes que buscam inserir o ensino de culturas e histórias africana e indígena em sala de aula. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a relevância da promoção da inclusão das "ameficanidades" no contexto educacional e as suas interações com a Educação Ambiental, compreendendo de que forma as problemáticas sociais apresentadas ainda são perpetuadas no ensino, apesar da legislação. Foi utilizada a metodologia da leitura imanente, revisando resultados produzidos por outros autores científicos, literários e legislações pertinentes. Os resultados encontrados demonstraram que, na prática, a finalidade das Leis n. 10.639/2003, n. 11.645/2008 e n 9795/99 tem sido sonegada, o que obscurece qualquer pretensão de desconstrução da ideologia machista e racial no Brasil e prejudica a construção de uma educação ambiental antirracista e feminista. Concluiu-se a pesquisa indicando a nociva manutenção da política ideológica do branqueamento e a denegação do racismo, a qual precisa ser urgentemente revertida com vistas para a proteção dos valores sacramentados nas leis brasileiras, de igualdade e de respeito às diversidades de quaisquer naturezas.

Palavras-chave: Ameficanidades. Educação Ambiental. Prática Pedagógica. Educação para a diversidade.

Ameficanidades in Education: toward an anti-racist and feminist environmental education

Abstract: Sexism and racism constitute two of the greatest issues in contemporary Brazilian society. Given that the deconstruction of these sexist and racist roots should primarily take place through the educational mechanism, the promulgation of Laws No. 10,639/2003 and No. 11,645/2008 was carried out. These laws provide guidelines that seek to incorporate the teaching of African and Indigenous cultures and histories in the classroom. The overall objective of this research was to analyze the relevance of promoting the inclusion of "Africanities" in the educational context and their interactions with Environmental Education, understanding how the presented social issues are still perpetuated in teaching despite legislation. The methodology of immanent reading was employed, reviewing results

¹ Graduanda em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Participante ativa do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Filosofia e Educação Filosófica - Regional Extremo Sul (NESEF-Extremo Sul) e pesquisadora do Grupo de Estudos em Filosofias Emergentes (GEFE). Membro do Programa de Apoio Pedagógico ao Estudante Indígena e Quilombola (APEIQ/FURG). Email: queziahistoria@hotmail.com.

² Estudante de História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisadora na área de feminismos pelo grupo de pesquisa em Filosofias Emergentes (GEFE). Email: sduda213@gmail.com

³ Doutora (2019) e Mestre em Educação Ambiental (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG). Bacharel em História (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG e Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (2018). Professora Adjunta do Instituto de Educação - FURG e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG). Email: alanadnp@gmail.com.

produced by other scientific, literary authors, and relevant legislation. The findings demonstrated that, in practice, the purpose of Laws No. 10,639/2003, No. 11,645/2008, and No. 9795/99 has been neglected, obscuring any intention to deconstruct sexist and racial ideologies in Brazil, and hindering the development of an anti-racist and feminist environmental education. The research concluded by indicating the harmful maintenance of the ideological policy of whitening and the denial of racism, which urgently needs to be reversed to protect the values enshrined in Brazilian laws, of equality and respect for diversities of all kinds.

Keywords: Amefricanidades. Environmental Education. Pedagogical Practice. Education for diversity

Amefricanidades en la educación: hacia una educación ambiental antirracista y feminista

Resumen: El machismo y el racismo se constituyen como dos de las mayores problemáticas de la sociedad brasileña contemporánea. Dado que la desconstrucción de estas raíces machistas y racistas debe ocurrir principalmente a través del mecanismo educativo, se llevó a cabo la promulgación de las Leyes N.º 10.639/2003 y N.º 11.645/2008, que disponen de directrices que buscan insertar la enseñanza de culturas e historias africanas e indígenas en el aula. El objetivo general de esta investigación fue analizar la relevancia de promover la inclusión de las "afroamericanidades" en el contexto educativo y sus interacciones con la Educación Ambiental, comprendiendo cómo las problemáticas sociales presentadas aún se perpetúan en la enseñanza, a pesar de la legislación. Se utilizó la metodología de la lectura inmanente, revisando resultados producidos por otros autores científicos, literarios y legislaciones pertinentes. Los resultados encontrados demostraron que, en la práctica, la finalidad de las Leyes N.º 10.639/2003, N.º 11.645/2008 y N.º 9795/99 ha sido descuidada, lo que oscurece cualquier intención de deconstruir la ideología machista y racial en Brasil y perjudica la construcción de una educación ambiental antirracista y feminista. La investigación concluyó indicando el perjudicial mantenimiento de la política ideológica del blanqueamiento y la negación del racismo, la cual necesita ser revertida urgentemente con miras a la protección de los valores consagrados en las leyes brasileñas, de igualdad y respeto a las diversidades de cualquier índole.

Palabras-clave: Amefricanidades. Educación Ambiental. Práctica Pedagógica. Educación para la diversidad

Introdução

A sociedade brasileira foi desenvolvida em estruturas patriarcais que, historicamente, levaram à produção de inúmeros problemas sociais. A historiadora Lélia González (2020) cita que, ao longo dos anos, inúmeros grupos foram vulnerabilizados e tiveram as suas representações sociais suprimidas pela imposição de domínio e poder de grupos predominantes, entre eles, os homens, os brancos, os ricos e afins. Cenário histórico cultural esse que deu origem aos desequilíbrios nas relações humanas no Brasil e em outros países, principalmente nos países do continente americano, África e Ásia. Silva, Herneck e Simone (2022) destacam que quase todas as sociedades foram construídas sob a primazia da dominação de grupos tidos como vulneráveis e desiguais. A dominação do gênero masculino e das pessoas brancas foram

pontos fulcrais para incutir na cultura brasileira uma noção ideológica de sujeitos dominantes e dominados. Fato social este que produziu a concepção do machismo, o que contribuiu para inibir a representação social de mulheres em distintas relações sociais e, de acordo com bell Hooks (2021), construiu um potente teor de desequilíbrio para as relações nas quais as mulheres deveriam interagir em igualdade de gênero. Do mesmo modo, Oliveira (2021) menciona que a supremacia da branquitude produziu a noção deletéria do comportamento racista, prejudicando sujeitos afrodescendentes e demais populações racializadas que integram diferentes sociedades, como a brasileira.

Essa dominação da branquitude e do patriarcado também é visível nas relações com o ambiente, visto que as mulheres negras e indígenas são as mais diretamente afetadas pelas problemáticas ambientais, tais como a escassez de água, as enchentes, a falta de saneamento básico, as ocupações irregulares e o despejo de resíduos nocivos a saúde em áreas marginalizadas. Essas questões afetam majoritariamente as populações negras e indígenas dado principalmente ao passado colonial brasileiro, que retiraram esses grupos de suas localidades e os submeteram a escravização, a invisibilização e a subalternização, sendo relegados a áreas à margem da sociedade.

Pensar nos problemas sociais contemporâneos é realizar uma necessária reflexão histórica sobre pontos culturais que, mesmo diante de uma transição teórica, continuam a influenciar nas representações sociais de sujeitos que interagemativamente na sociedade brasileira (Pereira, Pereira, Pocahy, 2021). O machismo, o racismo e as problemáticas ambientais continuam a influenciar as relações sociais travadas nos mais distintos campos socioeconômicos, prejudicando assim os sujeitos por fatores de gênero e cor. Barbosa e Pires (2021) destacam que tanto o machismo quanto o racismo são problemas de ampla preocupação pública no Brasil, principalmente diante da nova conjuntura político-legal.

No ano de 1988 as legislações pátrias distanciaram-se da utopia de igualdade idealizada durante anos, para promulgar a Constituição Federal ora vigente. Barbosa e Pires (2021) indicam que a Constituição de 1988 foi influenciada diretamente por alguns fatores relevantes, dentre eles, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948 e pelas lutas sociais travadas entre as décadas de 1960, 1970 e 1980, lutas essas que buscavam pela redemocratização do país, o qual se encontrava sob o manto de um período ditatorial que

implicou no agravamento dos problemas sociais ora mencionados.

Com o advento da Constituição de 1988, o legislador consagrou alguns valores constitucionais de relevância para a temática abordada neste artigo, sendo eles o da igualdade do respeito e do direito ao meio ambiente, sendo ele um bem de uso comum da população e essencial à manutenção da qualidade de vida (Brasil, 1988). Além disso, Barbosa e Pires (2021) citam ainda a vedação da discriminação de quaisquer naturezas, como um pressuposto para a manutenção da dignidade humana, dignidade esta consagrada como valor intrínseco do homem, devendo ser usufruída por todo e qualquer indivíduo, sem distinção. Deu-se então espaço para um reconhecimento legal de lugar de fala para todos os sujeitos, valorizando a cultura e a preservação dos valores de grupos que carecem de uma maior proteção legal, como os indígenas, as mulheres, os negros e demais populações subalternizadas.

Evangelista (2017) destaca ainda que a Constituição de 1988 abriu margem para que a Educação pudesse agregar valores sociais de alta relevância para o cenário real da sociedade brasileira. Tida por Freire (1992) como um importante veículo de modificação das realidades do mundo, a Educação ganhou ampla valoração após a vigência da norma constitucional aqui citada. Consagrada como um direito universal, atrelou-se à Educação o dever de formar os sujeitos, desenvolvendo plenamente habilidades requeridas para uma vida social digna, igualitária e respeitosa (Barbosa, Pires, 2021). A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) presente na constituição citada, potencializa ainda mais a Educação como um agente transformador, pois destaca entre suas finalidades o desenvolvimento de uma compreensão acerca do meio ambiente e seus aspectos políticos, sociais e culturais, a consciência crítica e a responsabilidade socioambiental.

Após a vigência da norma constitucional de 1988, Barbosa e Pires (2021) mencionam que normas infraconstitucionais precisavam adequar-se aos ideais expectados pela constituinte, enquanto outras necessitam ser desenvolvidas para dar vazão ao atendimento destes ideais. Foi justamente nesta nova conjuntura política que elaborou-se normas de promoção da igualdade de gênero, de raça/cor e outras, as quais passaram a servir de veículo para a redemocratização ambiental e política no Brasil (Louro, 2014). Neste sentido, Oliveira (2021) diz que, na Educação, normas infraconstitucionais passaram a visar a promoção da igualdade e do respeito, integrando os valores constitucionais na realidade do ensino brasileiro.

No que cerne a promoção de igualdade e respeito como mecanismo de reversão do viés cultural machista e racista no país, nos anos de 2003 e 2008, respectivamente, foram promulgadas as Leis n. 10.639 e n. 11.645 (Brasil, 2003, 2008). A primeira norma aqui citada passou a buscar pela inserção do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica do país, alterando o corpo normativo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394 de 1996 (Brasil, 2003). Já a segunda norma mencionada, esta passou a dispor da necessidade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica brasileira, também alterando o corpo da LDBEN (Brasil, 2008).

Barbosa e Pires (2021) indicam que no novo cenário normativo, teoricamente, as normas passaram a dispor de diretrizes necessárias para transformar os diálogos trabalhados na Educação Básica. O que, para Freire (1996), é uma medida necessária, uma vez que a Educação deve abranger cenários de mundo que precisam ser alterados. Em Freire (1992), a Pedagogia é citada sob um viés da esperança, o que encaminha uma formação educacional que prepare os sujeitos para consciências sociais necessárias para a compreensão, contribuição e transformação de problemas socioambientais, históricos e culturais.

Partindo dos pressupostos até aqui sustentados, esta pesquisa teve por objetivo geral analisar a relevância da promoção da inclusão das "ameficanidades" no contexto educacional, a fim de construir uma Educação Ambiental antirracista e feminista e compreender de que maneira a política do branqueamento e a denegação do racismo ainda são perpetuados na educação, apesar das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 alertarem para a obrigatoriedade da educação afro-brasileira e indígena, o que impõe empecilhos para a produção dessa perspectiva de Educação Ambiental.

Justificou-se socialmente o desenvolvimento desta pesquisa pela relevância do seu objeto de estudo, visto que o machismo, o racismo e as problemáticas ambientais são diretamente relacionados e altamente expressivos na sociedade brasileira e no mundo, carecendo assim de medidas capazes de trabalhar com a desconstrução cultural da desigualdade de gênero e de raça/cor, o que deve iniciar pela Educação Básica e pela construção de uma Educação Ambiental antirracista e feminista no Brasil. Utiliza-se como aporte de subsídio para a validação desta pretensão os textos normativos das Leis n. 10.639, n. 11.645 e n. 9795, bem como das obras de Lélia González e Paulo Freire.

Esse artigo está organizado em parte subsequentes a introdução: 1) Metodologia 2) Legislações para pensar a Educação Ambiental Amefricana 3) As Amefricanidades na sala de aula 4) Considerações finais.

Metodologia

O desenvolvimento desta pesquisa foi conduzido sob uso da metodologia da leitura imanente, a qual possibilitou a análise de resultados produzidos por outros autores científicos, por autores literários e por legislações relevantes para sustentar as indicações científicas aqui estabelecidas.

A leitura imanente (Lessa, 2011) consiste em um método que dispõe de procedimentos de estudo tais como o diálogo crítico, mapa das questões norteadoras e das unidades epistemológicas, diário etnográfico e interpretação compreensiva. Estudar sob tal metodologia proporcionou o aprimoramento dos conhecimentos presentes nos textos e legislações consultadas, elevando a compreensão dos mesmos e proporcionando um diálogo crítico com os estudos científicos e literários.

Os estudos científicos foram buscados nas bases de dados do Google Acadêmico e do *Scielo*, mediante aplicação das palavras-chave, com termos em português, sendo elas definidas como: Amefricanidades, Feminismo, práticas pedagógicas e racismo. Os critérios de seleção destes estudos foram definidos como: ano de publicação (2019-2023); idioma (português); formato (artigo científico). Como critérios de exclusão, foram adotados os seguintes: incompletude; resumo; e impertinência temática. Ao todo, foram encontrados cerca de 25 estudos científicos, mas, a pesquisa selecionou apenas quatro artigos científicos para integrarem o seu rol referencial.

No conjunto de autores literários utilizados por esta pesquisa para fundamentar os diálogos estabelecidos, estão: Bárbara Pinheiro (2023); Bell Hooks (2017; 2021); Chimamanda Adichie e Denise Bottmann (2017); Francisco Evangelista et al. (2017); Françoise Vergès (2020); Guacira Louro (2014); Jurema Oliveira (2021); Lélia González (2020) e Paulo Freire (1967; 1992; 1996). Deu-se ênfase nos conceitos e pensamentos produzidos pelos autores Lélia González (2020) e Paulo Freire (1967; 1992; 1996), dada a relevância deles para sustentar o objeto de estudo deste artigo.

Dentre as legislações analisadas pela pesquisa, estão: A Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394 de 1996; a Lei n. 10.639 de 2003; e a Lei n. 11.645 de 2008; e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) - Lei n. 9795 de 1999. Dessas, a pesquisa deu ênfase no uso de partes dos textos normativos das Leis n. 10.639/03, n. 11.645/08 e n. 9795/99.

Legislações para pensar a Educação Ambiental Amefriacana

Para que se possa dialogar com os pontos centrais analisados por esta pesquisa, sendo eles o machismo, o racismo e as problemáticas ambientais, é preciso considerar que os problemas foram formados por uma base cultural histórica e, portanto, estão incutidos na sociedade brasileira como uma perpetuação de um pensamento perpassado entre gerações (Louro, 2014). Silvio Almeida (2019), aborda o racismo como uma ideologia que se estrutura na sociedade de forma prática, pois essa ideologia não é apenas uma visão equivocada que está presente nos meios de comunicação, e sim uma representação do imaginário social e de relações concretas, em suas palavras:

O racismo é uma ideologia, desde que se considere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas. Mulheres negras são consideradas pouco capazes porque existe todo um sistema econômico, político e jurídico que perpetua essa condição de subalternidade, mantendo-as com baixos salários, fora dos espaços de decisão, expostas a todo tipo de violência. Caso a representação das mulheres negras não resultasse de práticas efetivas de discriminação, toda vez que uma mulher negra fosse representada em lugares subalternos e de pouco prestígio social haveria protestos. (Almeida, 2019, p. 43)

Dito isso, pode-se então compreender que a desconstrução desses pensamentos e práticas racistas e machistas deve ser alvo da formação educacional dos sujeitos, sendo a Educação um veículo de transformação dessas ideologias históricas que ainda inibem o equilíbrio das relações sociais no Brasil e em países americanizados, por fator de gênero, raça/cor e inúmeros outros (Oliveira, 2021).

Segundo González (2020), apesar da categoria política de amefriacanidade ter um grande valor metodológico e permitir a possibilidade de resgate de uma unidade específica, diferentes sociedades que se formaram em uma determinada parte do mundo, seguem passando pelo processo de desvalorização da sua História, lutas e contribuições. Isso se deu principalmente

devido ao epistemicídio sofrido pela população negra e ameríndia, ou seja, o silenciamento de pessoas negras e ameríndias. Mulheres, negros e demais grupos subalternizados foram silenciados por anos no Brasil e em sociedades que valeram-se das premissas patriarcais para estabeleceram relações de abusos e controle, as quais se estendem para as relações com a natureza (Louro, 2014).

O silenciamento e o epistemicídio são somados a demais problemáticas presentes na América Latina, como por exemplo a denegação do racismo, conceito esse também abordado por González (2020), que afirma que nas sociedades latinas temos esse racismo disfarçado, fomentado pelas teorias de democracia racial e de miscigenação. Esse tipo de racismo é de certa forma mais elaborado, feito para manter negros e indígenas na condição de subordinados, através da ideologia de branqueamento, transmitida pelos meios de comunicação, perpetuando o racismo e a superioridade da cultura e da história branca (Pinheiro, 2023).

No Brasil, a instauração da atual constituição consagrou valores que hoje devem conduzir as relações humanas em suas mais distintas expressões no campo social (Barbosa; Pires, 2021). Em seu art. 1º, inciso III, a Constituição de 1988 consagrou a dignidade humana como um fundamento do Estado Democrático de Direito, a qual é mantida quando todos os direitos, garantias e valores vigentes no atual ordenamento jurídico brasileiro forem concedidos, preservados e usufruídos por todos os cidadãos (Brasil, 1988). Barbosa e Pires (2021) citam que a atual Constituição valeu-se dos direitos humanos consagrados pela DUDH de 1948, para dispor dos valores da igualdade e do respeito, vedando toda e qualquer forma de discriminação, seja por gênero, por raça, por cor, etc. (Brasil, 1988).

Sob efeitos da Constituição de 1988, a Educação deve promover um ambiente norteado por princípios que dialogam perfeitamente com o objeto de estudo desta pesquisa, consagrados no art. 206, respectivos incisos, sendo os mais relevantes destacados abaixo, na íntegra do verbo normativo, a saber:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (Brasil, 1988)

No artigo acima mencionado, extrai-se os princípios da igualdade, da liberdade e do pluralismo, incutidos na Educação Básica, os quais devem nortear as práticas pedagógicas contemporâneas no Brasil. Princípios estes que, no ano de 1996, foram reforçados pela LDBEN, o que influenciou na elaboração de outras normas infraconstitucionais que pudessem dar respaldo por meio de diretrizes para que a Educação brasileira pudesse ser conduzida nos moldes estabelecidos pela norma constitucional vigente (Brasil, 1996).

Hooks (2017) trata a Educação como uma prática de Liberdade, sendo um veículo importante e capaz de formar sujeitos críticos e conscientes dos mecanismos machistas e racistas que operam na sociedade, sendo essas problemáticas configuradas como inconstitucionais no Brasil.

No que cerne ao uso da Educação no enfrentamento do machismo e do racismo estrutural no Brasil, nos anos de 2003 e 2008, foram publicadas as Leis n. 10.639 e n. 11.645, as quais alteraram o texto normativo da LDBEN, para inserir perspectivas pedagógicas dedicadas ao trabalho de diálogos acerca da cultura e história de grupos culturalmente e historicamente vulnerabilizados no país, como indígenas e negros (Brasil, 2003; 2008). No corpo normativo da Lei n. 10.639/03, a previsão de inserção de práticas pedagógicas que trabalhassem na Educação Básica o ensino sobre a História e a Cultura Afro Brasileira, alocando no texto da LDBEN o art. 26-A que, em seus parágrafos, traz as seguintes menções legais, na sua íntegra:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil,

§ 2º 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; 1996).

Da leitura dos dispositivos acima destacados pode-se perceber que a pretensão normativa da Lei de 2003 é de que as abordagens pedagógicas da Educação Básica passem a trabalhar aspectos culturais e históricos relativos à população afrodescendente no país, em todos os âmbitos do currículo político pedagógico, ou seja, sob uma multidisciplinaridade de disciplinas que integram a Educação Básica. A Lei de 2003 ainda inseriu na LDBEN o art. 79-

B, mencionando que o calendário escolar deve aderir ao dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”⁴. Já no ano de 2008, a Lei n. 11.645 passou a dispor que, além do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, a Educação Básica deve inserir pedagogias que trabalhem a História e a Cultura Indígena (Brasil, 2008). Além da LDBEN, outra importante política para destacar é a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que é proveniente da Lei n° 9795 criada em 1999 no Brasil. Seu primeiro artigo aborda acerca do que se entende por Educação Ambiental:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadias qualidades de vida e sua sustentabilidade. (Brasil, 1999)

A interseccionalidade entre a Educação Ambiental e um ensino Antirracista e Feminista precisa estar presente, pois esse enlace reconhece as múltiplas formas de opressão existentes na sociedade, incluindo as desigualdades ambientais e suas problemáticas, que afetam mais amplamente as populações negras e indígenas. Como retrata uma reportagem de Renato Ribeiro (2024), onde ele afirma que ocorreu o aumento de incêndios em 80% das terras indígenas em todo Brasil em 2024, e essa situação está diretamente relacionada com alterações no bioma, proporcionando, seca rigorosa, problemas respiratórios, isso para além das invasões nos territórios indígenas. O Ministério dos Povos Indígenas, em setembro do mesmo ano, fez a seguinte publicação oficial: “medidas de segurança pública foram ampliadas no município de Pontão, no Rio Grande do Sul, para impedir que cerca de 30 indígenas Kaingang sofram mais violências causadas por homens armados que atacaram o território” referente às invasões”. Segundo Kopenawa e Albert (2015, p. 558), “esse movimento de reinvasão endêmica permanece até hoje e continua expondo os índios à violência - sendo o caso mais dramático o ‘massacre de Haximu’, em 1993 e a uma situação de contaminação crônica”. Esta citação ilustra a violência contínua e a contaminação ambiental que grupos indígenas, como os Yanomami, Kaingang e outras etnias enfrentam devido a atividades ilegais de mineração e invasões de suas

⁴ No dia 21 de Novembro de 2023, a lei 14.759 declarou feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

terras, que estão diretamente ligadas com a exploração econômica de seus territórios, sérias ameaças aos povos originários e ao meio ambiente, destacando a interseção entre violência e degradação ambiental. Além desses fatores citados, a conexão entre a Educação Ambiental e ensino antirracista e feminista favorece a promoção de uma educação libertadora e igualitária, pois conecta as questões ambientais às vivências dos alunos e das localidades onde vivem, promovendo protagonismo e valorizando saberes locais e tradicionais. A PNEA também tem entre seus objetivos a formação de cidadãos críticos e conscientes, o que potencializa a educação como um agente transformador.

Um autor que reconheceu a Educação como um mecanismo de transformação das realidades socioambientais foi Paulo Freire. Através da Pedagogia da Esperança (Freire, 1992), ele argumenta acerca da necessidade de manter a esperança mesmo diante de realidades desafiadoras, pois ela é essencial para a transformação social e para a formação de sujeitos mais conscientes, humanizados e reflexivos, aptos a modificarem cenários sociais. Para Freire (1967), a Educação também deve dispor de liberdade, com práticas pedagógicas que valorizem as subjetividades individuais, a coletividade e a natureza. Além disso, a educação para a liberdade deve ter consciência da realidade vivida pelos educandos, para realizar a promoção de diálogo, criticidade e autonomia nos debates acerca dos problemas sociais e ambientais presentes na sociedade brasileira, trabalhando-os em prol da construção de uma consciência mais vívida com todas as realidades do mundo.

Adichie e Bottmann (2017) mencionam que a Escola deve educar crianças antirracistas, as quais crescem com a consciência de igualdade racial expectada para o atual momento vivenciado por uma sociedade que deve ser reconstruída sob as premissas da igualdade e do respeito. As ideias providas por estes autores adequam-se com as pretensões de Hooks (2017) e Freire (1967; 1992), alocando a Escola como o eixo central da mudança política. De igual modo, Hooks (2021) fala sobre a necessidade de produção de nova consciência de gênero, baseando seus fundamentos na perspectiva de um Feminismo crítico, o qual aborda todas as nuances das mulheres que devem ser alocadas como pauta central do lugar de fala nas lutas feministas.

Louro (2014) menciona que as questões de gênero devem ser pautas de uma Educação que busque pela mudança real na ruptura da ideologia do branqueamento, que acaba sendo

desenvolvida pela educação, pois, apesar da lei 10.639/03 e 11.645/08 colocarem a obrigatoriedade do ensino da História e da cultura africana e indígena, o que se observa muitas vezes na educação é uma reafirmação desse racismo disfarçado. Isso fica evidente através da colocação de indígenas e negros em um lugar de passividade na história, onde não se conta sua contribuição na formação do Brasil, contribuição essa marcada por lutas, por derramamento de sangue, por sofrimentos e outras questões que fazem parte da verdadeira história afrodescendente no país (Battistelli, Rodrigues, 2021).

As legislações apresentadas nos mostram que é inconstitucional perpetuar as problemáticas do racismo, machismo e desigualdades ambientais por meio da educação, e proporcionam a reflexão de como realizar uma prática pedagógica efetiva que tenha a potencialidade de transformar essa realidade marcada por desigualdades.

As Amefricanidades na sala de aula

Se percebe que a historiografia aborda de uma forma hegemônica os feitos realizados por homens brancos pertencentes à elite, evidenciando seus feitos heroicos para a construção do país, destacando-os em relação aos feitos dos indígenas e negros, assim como os feitos das lutas feministas, produzindo assimetrias entre a contagem da história e a realidade experienciada por tais sujeitos (Silva, Herneck, Simone, 2022). Tal cenário fica evidente em parte do diálogo produzido pela obra de González (2020) apresentado pelo recorte textual que preservou a íntegra das palavras emitidas pela autora em epígrafe, a saber:

Fiz escola primária e passei por aquele processo que eu chamo de lavagem cerebral dado pelo discurso pedagógico, porque à medida que eu aprofundava meus conhecimentos, eu rejeitava cada vez mais minha condição de negra (González, 2020, p 286).

A reflexão tecida por González (2020) segue pertinente nos dias atuais, visto que se observa com elevada frequência casos de racismo nas escolas brasileiras. Em uma reportagem de Duda Monteiro (2024), na revista *Veja*, com título: Tolerância nota zero: o chocante retrato do racismo nas escolas, vai aprofundar em casos de racismo que foram cometidos nas escolas do Brasil. Um desses relatos é o de Pedro, de apenas 7 anos, onde o mesmo fez queixa à sua mãe Aline Gabriel, que relata: "Pedro dizia que era excluído, que não deixavam ele brincar e sempre ficava em último na fila. Um dia, chegou em casa falando que o chamaram de ladrão",

"os brancos não gostam de mim". Pedro, não é um caso isolado da questão do racismo nas escolas brasileiras, esse comportamento está enraizado tanto nas experiências educacionais quanto de que forma a sociedade lida e ampara essas situações. A reportagem destaca que entre as pessoas entrevistadas, 38% sofreram um ato de racismo no intervalo ou fazendo lições na escola e outros 29% em ambiente de trabalho. Então, para além das crianças, os funcionários que ali estão estão sendo discriminados em um ambiente que deveria ser "acolhedor". Diante disso, leva-se a refletir a como não perpetuar essas problemáticas nas práticas pedagógicas, e a partir do conceito de amefricanidade é possível pensar em uma Educação Ambiental feminista e antirracista. As autoras Oliveira (2021) e Hooks (2017) também auxiliam, por meio das suas epistemes, a pensar na prática pedagógica sob a diretriz do ensino anticolonial, afrocentrado, o qual possibilita questionar os sistemas de dominação, como o machismo, o racismo e as problemáticas ambientais, construindo assim um ambiente que proporcione novas formas de dar aulas a grupos diversos de estudantes, trabalhando temáticas sociais e ambientais que requerem a construção de nova consciência. Vergès (2020) cita o Feminismo decolonial como uma ideologia necessária para que o presente rompa com o passado. Pereira, Pereira e Pocahy (2021) utilizam-se das epistemes de González (2020) para falar sobre a necessidade da inserção de pedagogias Amefricanizadas, referindo-se ao termo "Pretuguês" para defender um ensino da História e Cultura Afro-Descendente, assim como idealiza as Leis de 2003 e 2008. As autoras aqui citadas mencionam que:

Não podemos deixar de mencionar que essas articulações não se realizam apenas no campo individual. A coletividade, o compartilhamento e a escuta são alguns dos elementos que também fazem parte da desconstrução e produção de outros significados, desde o planejamento de ensino até os espaços de aula. O diferencial não se encontra apenas no segmento das referências, mas, igualmente, nas relações estabelecidas durante a construção do processo pedagógico (Pereira, Pereira, Pocahy, 2021, p. 235).

Descentraliza-se então o campo do aprendizado individual para falar-se no coletivo, focando na produção de uma consciência universal que seja conduzida pela noção de igualdade entre as mais variadas diversidades (Pereira, Pereira, Pocahy, 2021). Ao questionar o modelo tradicional de Educação, Freire (1996) cita que o conhecimento centrado em aprendizagens pré-formuladas foi idealizado pelo sistema capitalista, patriarcal e com outras reverberações de

noções ideológicas as quais distanciam-se da pretensão de uma formação humana consciente, reflexiva, libertadora. Segundo Hooks (2017), é justamente através de práticas pedagógicas africanizadas e feministas que será possível proporcionar um ensino que saia dos padrões brancos europeus, valorizando o lugar de potência e de protagonismo das populações amefricanas, uma educação que questione a visão limitada sobre os negros que foi contada pela elite branca, colocando-os em um lugar de passividade e reduzindo a uma história de sofrimento e não de protagonismo.

É possível pensar em um ensino que coloque os próprios alunos como protagonistas, valorizando suas diversidades de saberes e culturas, e colocando eles enquanto sujeitos da história, sem deixar que outras vozes falem por eles (Freire, 1967). Aqui, fica evidente também a importância desse protagonismo para a construção de uma Educação Ambiental, pois propicia que os alunos incorporem suas experiências locais e/ou tradicionais ao processo educativo, potencializando o educando como sujeito da História e associando o aprendizado teórico às suas ações práticas, promovendo dessa forma a práxis e as possíveis transformações socioambientais na comunidade (Guimarães, 2016). Como exemplo desse protagonismo, podemos citar a Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), uma iniciativa do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), constituída pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima (MMA), com o objetivo de mobilizar adolescentes e jovens de todo o país a refletir, discutir e propor ações e projetos no contexto da temática socioambiental, seus desafios e alternativas, para o âmbito da escola, do município, do estado e do país como um todo.

Nesse cenário, os educadores segundo Freire (1996) devem adotar conduta de mediadores, os quais conduzem sob autonomia parcial o processo de ensino aprendizagem, criando assim um ambiente oportuno para que os alunos possam ter autonomia na construção de uma aprendizagem validadora de uma Educação libertadora. Por liberdade, essa falada por Freire (1996) e Hooks (2017), tem-se a liberdade de pensamento, livre de amarras do passado, constituída pela consciência da igualdade e do respeito, que seja capaz de prover o reconhecimento de realidades sociais e com elas interagir de forma proativa para alterá-las.

González (2020) traz a questão de um Feminismo Afro-Latino-Americano para confrontar a ideologia do branqueamento incutida nos próprios processos feministas para postos

em diferentes sociedades contemporâneas, os quais, assim como as ideologias brancas que afetam a igualdade de cor/raça, inibem a representação social de mulheres negras em lugares de fala. Adichie e Bottmann (2017) e Evangelista et al. (2017) defendem que a Educação Americana-Latina adote uma perspectiva de ensino antirracista (que falem de indígenas, negros e outros grupos sociais marginalizados) e feminista que promova a valorização das questões de gênero, raciais e ambientais, alocando a mulher negra no centro dos diálogos entre os fatores que precisam de modificação de crença social, visto que é ela que justamente é mais afetada pelas problemáticas ambientais. Segundo Pinheiro:

Na Maria Felipa, as práticas pedagógicas de base africana/afrodescendente ou indígena buscam ter a agência africana/afrodescendente ou indígena, ou seja, a centralidade existencial (ética, estética, política, teórica, prática) desses povos. É sobre cosmo percepção de base, um “palavrão” que remete ao modo de ser, estar, criar e reproduzir o mundo de um povo (Pinheiro, 2023, p. 90).

As práticas pedagógicas aplicadas na Escola Maria Felipa, situada no bairro Garcia em Salvador/BA, são exemplos que contemplam os princípios de igualdade, liberdade e pluralismo presentes na constituição, e que efetivam as legislações já citadas. Além disso, mostram como um ensino antirracista e anticolonial muda as perspectivas para a promoção de uma possível sociedade justa, inclusiva, igualitária e socialmente sadia. A Escola Maria Felipa ganhou o Selo de escola antirracista – Selo Excelência UBORA mediante edital da Defensoria Pública da Bahia, no ano de 2022, como resultado do esforço dos educadores em diálogo com a comunidade afrodescendente e ameríndia que sofrem com o legado racista da colonização e com as problemáticas ambientais. Para além da Escola Maria Felipa podemos citar outros exemplos de aplicação das leis 10.639 e 11.645, como o caso da educadora Noêmia Verúcia de Salvador (BA) que vestia bebês de 6 meses a 1 ano (em sua maioria negros) com becas e com representações de profissões para mostrar aos pais que apesar da pobreza e da violência da região, aquelas crianças podem sim ter um futuro de sucesso. A educadora também organizou um espaço afrofuturista, contendo diversos elementos da cultura africana. Com isso, fica evidente que através de um ensino antirracista que aborde as amefricanidades, é possível enaltecer o protagonismo de homens e mulheres na diáspora africana e ameríndia, desconstruindo a visão e o apagamento perpetuados pelo viés eurocêntrico da história (Hooks, 2017). A escola Maria Felipa também promove a Educação Ambiental, através da valorização

de saberes plurais e tradicionais, da visita a quilombos e de aulas de campo afrocentradas.

Apesar disso, quebrar paradigmas racistas, machistas e desigualdades socioambientais é uma tarefa árdua e requer mudanças estruturais nas instituições de ensino, principalmente no que tange o ensino superior, esse processo e discussão é fundamental para a construção de uma sociedade igualitária. O exemplo da Escola Maria Felipa segue a linha de pensamento de Barbosa e Pires (2021), sendo um ensino norteado pela promoção de práticas que respeitam aos direitos humanos, trabalhando no campo pedagógico questões sociais emergenciais, de natureza estrutural, cultural e histórica, tais como o machismo o racismo e as problemáticas ambientais. O exemplo aqui citado pode ser aderido por outros ambientes escolares e se consagra como uma demonstração, de fato, da validade de uma Educação antirracista e feminista, que pode ser citada sob a episteme de hooks (2017) e Freire (1996) como uma educação libertadora, capaz de alterar as realidades de mundo existentes e que ainda são marcadas por influências do passado.

Considerações finais

Os resultados levantados por esta pesquisa sob a análise dos estudos científicos, obras literárias e legislações/normas que compuseram o conjunto bibliográfico, foram eficazes para produzir resposta ao problema de investigação predefinido, demonstrando que a construção de uma educação ambiental antirracista e feminista no Brasil é uma necessidade emergencial de alta relevância para superar as mazelas produzidas pela estrutura do machismo e do racismo, o qual deve ser projetado pela perspectiva de um ensino anticolonial.

Por meio da análise dos resultados identificou-se ainda que as questões de gênero, de raça e/ou cor e de ambiente no Brasil e em outros países da América, África e Ásia advém das bases construtivas destas sociedades, as quais foram marcadas por uma forte influência produzida pela dominação e pelo poder exercidos por grupos considerados mais favorecidos, como os brancos e homens. Construção cultural histórica essa que incutiu uma ideologia de desequilíbrio entre os homens, por fatores econômicos, sociais e ambientais, o qual, reproduzem problemas que afetam as relações sociais travadas entre eles.

A partir do ano de 1988, atendendo aos clamores sociais e perspectivas internacionais em direitos humanos, a Constituição vigente rompeu com a inércia legal/normativa no país,

prevendo de forma expressa a vedação a qualquer forma de discriminação, a igualdade entre homens e mulheres, os valores da dignidade humana e do respeito, como diretrizes que devem conduzir as atuais relações humanas sociais no Brasil. Os resultados destacaram que foi justamente a partir desta previsão que normas infraconstitucionais foram criadas para dar vazão ao atendimento das pretensões do Constituinte de 1988, principalmente normas dedicadas à promoção da igualdade por questões de gênero e, com maior destaque, por questões de raça e/ou cor e natureza, a exemplo das Leis n. 10.639/03, n. 11.645/08 e 9975/99.

Ficou demonstrado por meio dos resultados que as leis acima citadas ainda não foram integralizadas ao ambiente educacional da forma pretendida pelo Constituinte, mesmo existindo margem normativa para que práticas pedagógicas insiram tais aprendizados no ambiente educacional. O exemplo trazido por esta pesquisa, da Escola Maria Felipa, traz evidências concretas que as práticas pedagógicas sustentadas por tais leis surtem efeitos reais no campo da formação humana social. Formação essa sustentada por um ensino anticolonial e uma educação ambiental antirracista e feminista, que traga para o centro das aprendizagens pedagógicas as subjetividades históricas e culturais de grupos vulnerabilizados, como indígenas, negros, mulheres e afins.

É preciso, portanto, que os educadores inclinem-se para a necessária adesão de práticas pedagógicas antirracistas e feministas anticoloniais centradas nas “Amefricanidades”, valendo-se de subsídios epistêmicos importantes, como os tecidos por Freire (1967; 1992; 1996), González (2020), hooks (2017) e outros autores consagrados que dispõem de valiosas concepções para enfrentar as problemáticas socioambientais apresentadas do racismo, machismo e da ideologia do branqueamento no ambiente educacional, a fim de que as escolas resgatem a categoria político cultural da amefricanidade e não sejam uma nova forma de opressão, e sim lugares que promovam mudanças necessárias nas relações humanas e melhorias nas realidades de mundo existentes, desenvolvendo com as pessoas nova consciência baseada nos valores da igualdade e do respeito entre as inúmeras diversidades amefricanas.

Referências

ADICHIE, Chimamanda N.; BOTTMANN, Denise. **Para educar crianças feministas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural:** Feminismos plurais. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaíra, 2019.

BARBOSA, Cláudia F.; PIRES, Edmeire O. Educação para os direitos humanos: inclusão, democracia e sustentabilidade no combate às injustiças na sociedade pós pandêmica. **Revista Jurídica do Curso de Direito da UESC**, [S.I.], v. 1, n. 19, p. 245-275, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.uesc.br/index.php/dike/article/view/3217/2203>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BATTISTELLI, Bruna M.; RODRIGUES, Luciana. Contar histórias desde aqui: por uma sala de aula feminista e ameircana. **Quaestio**, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 153- 173, jan./abr., 2021. Disponível em:
<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4067/4292>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BARROS, Duda Monteiro de. Tolerância nota zero: o chocante retrato do racismo nas escolas. **Veja**, 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/tolerancia-nota-zero-o-chocante-retrato-do-racismo-nas-escolas> Acesso em : 01 out. 2024

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C,DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20LEI%20No,%20dá%20outras%20providências.. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental, **Lei 9795**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 abr. 1999.

BORGES, Iara Faria. Populações negras e indígenas são mais afetadas pelas mudanças climáticas, dizem especialistas. **Senado Federal**, 2022. Disponível em:
<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/06/27/populacoes-negras-e-indigenas-sao-mais-afetadas-pelas-mudancas-climaticas-dizem-especialistas>. Acesso em: 04 Jan. 2024.

CEMADEM educação. (2024), **Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente – Primeira Década de uma História.** 2024. Disponível em:
<https://educacao.cemaden.gov.br/midiateca/conferencia-nacional-infantojuvenil-pelo-meio-ambiente-primeira-decada-de-uma-historia/> Acesso em: 01 out. 2024.

EVANGELISTA, Francisco. et al. **Africanidades, Afrodescendências e Educação.** São Paulo: CRV, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um Feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma Educação Ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, nº 9, p. 11-22, maio 2016. Disponível em:
<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>. Acesso em 04 Jan. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **O Feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

KOPENAWA, Davi.; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** palavras de um xamã Yanomami. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/meio-ambiente/audio/2024-09/incipios-em-terras-indigenas-cresceram-80-em-2024>, visto em 01/10/24

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós estruturalista. 16. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

MOYA, Isabela. Professora ganha prêmio ao promover educação antirracista para bebês. Estadão, 2024. Acesso em: <https://www.estadao.com.br/educacao/professora-ganha-premio-ao-promover-educacao-antirracista-para-bebes/> visto em 01/10/24

OLIVEIRA, Jurema. **Africanidades e brasilidades em educação.** São Paulo: Appris, 2021.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em :
<https://www.ohchr.org/en/humanrights/universaldeclaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 07 mar. 2024.

PEREIRA, Camila S.; PEREIRA, Anamaria L.; POCAHY, Fernando. O pensamento de Lélia González na Educação: Amefricanidade, Pretuguês e outras categorias. **Revista de Ciências Humanas Dossiê Educação das Relações Étnico Raciais**, [S.I.], v. 2, n. 21, p. 221-238, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12997/7039>. Acesso em: 01 dez. 2023

PINHEIRO, Bárbara Carine. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Renato. Incêndios em terras indígenas cresceram 80% em 2024. **Radioagência**, 2024. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/meio-ambiente/audio/2024-09/incendios-em-terrass-indigenas-cresceram-80-em-2024> Acesso em 01 out. 2024.

SILVA, Júlia M. N.; HERNECK, Heloisa R.; SIMONE, Maria E. Feminismo antirracista e decolonialidade: arte-educação, raça e gênero. **Revista Ártemis**, [S.I.], v. 34, n. 1, p. 186-205, jul./dez, 2022. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/63642/36636>. Acesso em: 01 dez. 2023.

VERGÈS, Françoise. **Um Feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu, 2020.

Submissão em: 29/01/2024

Aceito em: 08/10/2024

Citações e referências
 Conforme normas da:

