AFRICANIDADES E BRASILIDADES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:

COMPARTILHANDO REFLEXÕES, VIVENCIAS, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS

Coleções Especiais do X Copene: (Re) Existência Intelectual Negra e Ancestral: 18 Anos de Enfrentamento

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - Gestão 2016-2018: Profa. Dra. Anna Benite- Presidenta; Profa. Dra. Nicea Amauro-Secretária Executiva; Profa. Dra. Fernanda Bairros- Diretora de Relações Instucionais; Profa. Dra. Ana Beatriz Gomes- Diretora de Relações Internacionais; Profa. Dra. Raquel Amorim- Diretora de Áreas

Coordenadores(as): Profa. Dra. Luciane Dias Gonçalves (UFU); Prof. Dr Benjamin Xavier de Paula (UFU/UFVJM)

Conselho Editorial: Acácio Sidinei Almeida Santos - UFSBA; Alessandra Pio Silva - UFRJ; Altair dos Santos Lira IHAC- Inst. Hum. Milton Santos; Anna M. Canavarro Benite - UFG/ABPN; Anny Ocoro Loango - UNTREF; Benjamin Xavier de Paula - UFVJM/UFU; Carlos Alberto Ivanir dos Santos -UFRJ; Carmelia Aparecida Silva Miranda - UNEB; Carolina Rocha Silva - IESP/UERJ; Célia Regina Cristo de Oliveira - PMDC/SME; Cintia Maria de Camargo Viana - UFU; Deborah Silva Santos - UnB; Deivison Moacir Cezar de Campos - ULBRA; Delton Aparecido Felipe - UEM; Denilson Lessa dos Santos - UNEB; Diogo Marçal Cirqueira - UFF; Edna Maria de Araújo - UEFS; Eduardo David de Oliveira - UFBA; Elizabeth Larkin Nascimento - IPEAFRO; Fabiana de Lima Peixoto - UFSB; Geny Ferreira Guimarães - UFRRJ; Giane Vargas Escobar - Unipampa - Campus Jaguarão; Iris Maria da Costa Amâncio - UFF; Isis Aparecida Conceição - UNILAB; Jefferson Olivatto da Silva - UNICENTRO; Kátia Evangelista Regis - UFMA; Leonor Franco de Araujo - NEAB/UFES; Luciane Ribeiro Dias Gonçalves - UFU; Maria Anória de Jesus Oliveira - UNEB; Maria Clareth Goncalves Reis - NEABI/PPGPS/Uenf; Maria José de Jesus Alves Cordeiro - UFMS; Nicéa Quintino Amauro – UFU/ABPN; Otair Fernandes Oliveira - UFRRJ; Patricia Maria de Souza Santana - PM/BH; Paulo Vinicius Baptista da Silva - UFPR; Pedro Barbosa - UFG/Jataí; Renato Noguera - UFRRJ; Renato Palumbo Dória - UFU; Rosa Margarida de Carvalho Rocha - UEMG; Rosalia de Oliveira Lemos - IFRJ -CAMPUS NILÓPOLIS; Sátira Pereira Machado - UNIPAMPA; Shirley Aparecida de Miranda - UFMG; Wilson Roberto de Mattos - UNEB; Zelinda Santos Barros - UFRB

Conselho Científico: Carlos Eduardo Moreira de Araújo – UFU (Coordenação); Wilson Roberto de Mattos - Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Coordenação); Wilma Nazaré Baía Coelho – UFPA (Coordenação); Abrahao de Oliveira Santos - IPSI-UFF; Acácio Sidinei Almeida Santos - UFSBA; Adélcio de Sousa Cruz - UFV/NEIA-UFMG; Adelmir Fiabani - UFFS; Adevanir Aparecida Pinheiro - Unisinos / São Leopoldo; Adilbênia Freire Machado - UFC; Adilson Pereira dos Santos - UFOP; Ahyas Siss - UFRRJ; Alessandra Pio Silva - CP II/UFRJ; Alessandro Pereira dos Santos - Centro Universitário Newton; Alexandre do Nascimento - FAETEC/NEAB ONDJANGO; Ana Beatriz Sousa Gomes - UFPI; Ana Cristina Conceição Santos - UFAL; Ana Lucia Silva Souza - UFBA; Ana Paula Procopio da Silva - UERJ; Analise de Jesus da Silva - UFMG; Anderson Ribeiro Oliva – Universidade de Brasília – UNB (Brasil); Andréa Marques Santos - UFMG; Angela Maria de Souza - UNILA; Anna M. Canavarro Benite - ABPN/UFG; Anna Maria Canavarro Benite - UFG; Anny Ocoro Loango - UNTREF (Argentina); Bárbara Carine Soares Pinheiro - UFBA; Benjamin Xavier de Paula - UFVJM/UFU; Cândida Andrade de Moraes - UFBA; Carlos Alberto Ivanir dos Santos - UFRJ; Carlos Alexandre Barboza Plínio dos Santos - UnB; Carlos Benedito Rodrigues da Silva - NEAB/UFMA; Carmélia Aparecida Silva Miranda - UNEB; Carolina Rocha Silva - IESP/UERJ; Célia Regina Cristo de Oliveira - SME-DUQUE DE CAXIAS/RJ; Cláudio Roberto dos Santos Almeida - UNIVASF; Cleber Santos Vieira - UNIFESP; Clézio Roberto Gonçalves - NEABI/UFOP; Cristiane Coppe de Oliveira - UFU/FEUSP; Cristina Teodoro - UNILAB-MALÊS; Débora Cristina de Araújo - UFES; Deivison Moacir Cezar de Campos - ULBRA; Delton Aparecido Felipe - UEM/PR; Diogo Marçal Cirqueira - IEAR-UFF; Diogo Pereira Matos - IFSUDESTEMG; Edilza Correia Sotero - UFBA; Eliane Cavalleiro - USP/UNB; Eliane dos Santos Cavalleiro - Sem vínculo; Elisabeth Santos Natel - Unisinos; Fabiana de Lima Peixoto - UFSB; Fábio Macedo Velame - UFBA; Flávia de Jesus Damião - UFBA/CRECHE; Geny Ferreira Guimarães - CTUR/UFRRJ; Georgina Helena Lima Nunes - UFPel; Giane Vargas Escobar Unipampa - Campus Jaguarão; Giselle Cristina dos Anjos Santos USP – CEERT; Glenda Cristina Valim de Melo - UNIRIO; Hedio Silva Junior - Advogado das Religiões afro-brasileiras; Henrique Antunes Cunha Junior - UFC; Henrique Restier da Costa Souza - IESP/UERJ; Ineildes Calheiro dos Santos - UFBA/Rede de Africanidades; Ione da Silva Jovino - UEPG; Jacimara Souza Santana -UNEB; Janaina Barros Silva Viana - USP; Janaína Pereira de Oliveira - IFRJ / FICINE; João Batista de Jesus Felix - UFT; João Gabriel do Nascimento Nganga - NEAB-UFU; Joel Zito de Araújo - ECA/USP; Jorge Augusto de Jesus Silva - IFMA; José Antonio Novaes da Silva - NEABi/UFPB; José Bento Rosa da Silva - UFPE; José Castiano - UP (Moçambique); Joselina da Silva - UFRRJ; Josiane Cristina Climaco - UFBA/ FAMAM; Luciene Silva de Sousa Nascimento - UNEB; Luciane Ribeiro Dias Golçalves - UFU; Juliana das Graças Gonçalves Gualberto - PBH; Kabenguele Munanga - USP/UFRB; Karina Klinke - UFU; Kassandra da Silva Muniz - NEABI/UFOP; Kátia Evangelista Regis - UFMA; Lorena Francisco de Souza - UEG; Luciane Ribeiro Dias Gonçalves - UFU; Luis Thiago Freire Dantas - IFES; Luís Tomás Domingos - UNILAB-CE; Luiza Rodrigues de Oliveira - UFF; Magali da Silva Almeida - UFBA; Marcos Antônio Alexandre - UFMG; Marcos Antonio Batista da Silva - CES (Portugal); Marcos de Jesus Oliveira - UNILA; Maria Anória de Jesus Oliveira - UNEB; Maria de Fátima Lima Santos - UFRJ; Maria Dolores Sosin Rodriguez - UFBA; Maria Fernanda Novo dos Santos - UNICAMP; Maria Paula Menezes - CES/UC (Portugal); Maria Simone Euclides - UFPI; Marilia Giselda Rodrigues - UNIVERSIDADE DE FRANCA; Marina Pereira de Almeida Mello - UNIFESP; Marluce de Lima Macêdo - UNEB; Mighian Danae Ferreira Nunes - Prefeitura Municipal de São Francisco; Natalino Neves da Silva - Unifal-MG; Nelma Cristina Silva Barbosa de Mattos - IF Baiano; Nilma Lino Gomes - UFMG; Osmundo Santos de Araujo Pinho - UFRB; Otair Fernandes Oliveira - LEAFRO/UFRRJ; Patrícia Gomes Rufino Andrade - NEAB-UFES; Patricia Maria de Souza Santana - Ações Afirmativas na UFMG; Paulo Vinicius Baptista da Silva - NEAB-UFPR; Pedro Barbosa - PPGAS/UFG; Petronilha Beatriz Gonçalves – UFSCAR (Brasil); Raquel Amorim dos Santos - UFPA; Renato Noguera - UFRRJ; Ricardo Matheus Benedicto - UNILAB; Roberto Carlos da Silva Borges - CEFET/RJ; Rolf Malungo de Souza - Universidade Federal Fluminens; Rosalia de Oliveira Lemos - IFRJ -CAMPUS NILÓPOLIS; Samuel Silva Rodrigues de Oliveira - CEFET-RJ; Sandra Maria Cerqueira da Silva - UEFS / FAT; Shirley Aparecida de Miranda - UFMG; Silvana Carvalho da Fonseca - UFBA; Silvani dos Santos Valentim - CEFET-MG; Stéphanie Caroline Nasuti - Universidade de Brasília; Valquíria Pereira Tenório - IFSP - Matão; Valter Roberto Silvério - UFSCAR; Vanisio Luiz da Silva - UFMT-CUA; Wagner Leite Viana - UFMG; Wanderson Flor do Nascimento - Universidade de Brasília; Wilson Queiroz - CONEPPA; Yone Maria Gonzaga - UFMG/SEDPAC; Zélia Amador de Deus - UFPA

VOLUME 3

AFRICANIDADES E BRASILIDADES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:

COMPARTILHANDO REFLEXÕES, VIVENCIAS, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS

Patrícia Maria de Souza Santana
Rosa Margarida de Carvalho Rocha
(Organizadoras)

2ª Edição
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Santana, Patrícia Maria de Souza; Rocha, Rosa Margarida de Carvalho, ORGs: AFRICANIDADES E BRASILIDADES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Compartilhando reflexões, vivencias, experiências e práticas/ Patrícia Maria de Souza Santana; Rosa Margarida de Carvalho Rocha, ORGs: Ribeirão Gráfica e Editora, 2018

200 p

ISBN 978–85–7681–332-3

1.Pesquisa Científica	CDD - 001.42
2.Ciências Sociais	CDD – 301
3.Educação - Ciência da Educação	CDD – 370
4.Educação Superior	CDD - 378

© 2018 by Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN
Todos os direitos reservados.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 7

APRESENTAÇÃO 8

DISCUSSÃO SOBRE RACISMO A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA INFANTO-JUVENIL NEGRA 12

ANALISANDO O RACISMO, AS RELAÇÕES DE PODER E A DESCOLONIZAÇÃO NO CURRÍCULO: 10 ANOS PÓS-IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 26

DA ESCOLA AO QUILOMBO: TRAJETÓRIA SÓCIO ESPACIAL DO PIBID DE GEOGRAFIA ARAGUAÍNA /TO. 37

PODER ME ORGULHAR: FUNK E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 49

EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DE ARTES VISUAIS COM A LEI 10.639/2003 63

MULHERES, CAROLINAS DO POVO 78

INFÂNCIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:O QUE DIZEM EDUCADORAS E MÃES? 89

ESTUDO SOBRE AS AFRICANIDADES NA GEOGRAFIA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639 NA DISCIPLINA ESCOLAR. 104

A EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE 121

REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO NAS ESCOLAS – UM OLHAR DE DENTRO 135

MOSTRA O QUE É AMOR PRA ESSA RAPAZIADA, DJ": FUNK CARIOCA, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL 144

AS DIMENSÕES DO ENSINAR E DO APRENDER NA PERSPECTIVA DAS AFRICANIDADES BRASILEIRAS- QUE HISTÓRIA É ESSA? 157

NAS TRAMAS NEGRAS DA ARTE: TRANSCRIÇÃO POÉTICA DA LEI 10.639/03. UM CAMINHO POSSÍVEL? 172

A REEDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: COMPROMISSO ÉTICO E POLÍTICO 180

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS 195

INTRODUÇÃO

Há vinte e um anos era publicado o livro "Pensamento Negro em Educação no Brasil – Expressões do Movimento Negro" organizado pelas professoras Petronília Beatriz Gonçalves e Silva e Lúcia Maria de Assunção Barbosa[1].

O livro trouxe as experiências das organizações negras no campo da educação e também as reflexões de pesquisadores e pesquisadoras negras sobre a educação antirracista. No mesmo ano (1997) o Núcleo de estudos Negros de Florianópolis – SC iniciava uma série de publicações intituladas "Série Pensamento Negro em Educação"[2] em que pesquisadores, professores e militantes do movimento social negro apresentavam análises e reflexões sobre a educação para as relações étnicorraciais. Essas publicações constituíram-se em um marco no campo da educação dos afro-brasileiros e expressaram a busca pelo saber e pelo reconhecimento da população negra desse País.

Atualmente assistimos à consolidação desse pensamento negro em educação através de várias frentes como construção e aplicação de metodologias antirracistas nas escolas, linhas de pesquisas nas universidades voltadas para a temática das relações étnico raciais e educação, legislações pertinentes ao currículo da história e cultura africana e afro-brasileira e muitos outros empreendimentos colocados em prática por organizações sociais do movimento negro. Se existiam dúvidas quanto à legitimidade do pensamento negro em várias frentes de conhecimento, temos como resposta a própria ABPN Associação Nacional de Pesquisadores e Pesquisadoras Negras.

E é através da ABPN que apresentamos essa publicação especial "Africanidades e Brasilidades no Currículo da Educação Básica – Compartilhando reflexões, vivências e experiências práticas" que para nós constitui-se também em um marco. Trazer para a pauta do X Congresso Brasileiro de Pesquisadores e Pesquisadoras Negras as ações e pesquisas voltadas para a educação básica significa reconhecer a histórica luta da

população negra por uma educação de qualidade e que contempla e respeita sua cultura e seu potencial civilizatório.

Veremos através dos textos aqui apresentados que o pensamento negro em educação tem muitas faces. Esse pensamento é diverso, interseccional, vibrante, multidisciplinar. Das experiências institucionais, das práticas no chão da escola às pesquisas acadêmicas - aos poucos vai se constituindo pedagogias

1 SILVA, P. G. e BARBOSA, L. M. A. O Pensamento Negro em Educação no Brasil – Expressões do Movimento Negro. São Carlos, Ed. Da UFSCAR, 1997.
2 NEN. As Ideias Racistas, os Negros e a Educação. Série Pensamento Negro em Educação, n. 1 Florianópolis, Núcleo de estudos Negros, 1997.

interculturais, emancipatórias, antirracistas e voltadas para uma educação de todas as pessoas. Desejamos que essa publicação não só dê visibilidade ao que está sendo pensado e produzido na educação básica quanto às relações étnicorraciais como também sirva de incentivo para a produção de novas práticas e novos saberes embasados na utopia de um mundo mais justo, solidário, diverso e humano.

Patrícia Maria de Souza Santana
Rosa Margarida de Carvalho Rocha

APRESENTAÇÃO

A educação, sozinha, não resolve todos os problemas de uma sociedade.

A necessária igualdade social e a transformação social de caráter emancipatório e justo, almejadas por todos que lutamos pela democracia, só se realizam se educação, a saúde, o trabalho, o emprego, os direitos humanos e a justiça social operarem de forma conjunta interinstitucional e interseccional.

Mas, se a educação isoladamente não tem o poder de uma transformação radical, é certo que ela tem uma importância fundamental na formação das novas gerações, na garantia do direito ao conhecimento, na compreensão da cultura e na vivência do direito humano que nos permite saber sobre nós mesmos, sobre o outro, o mundo em que vivemos, o contexto local, nacional e internacional e o acúmulo de conhecimentos e práticas construídos e cultivados pela humanidade.

Por isso, a educação não pode ser negada a ninguém. Ela precisa ser um direito garantido e, enquanto tal, deve fazer parte das preocupações centrais dos governos e se transformar em uma competente e imprescindível política de Estado.

A educação é, portanto, um dos canais para a mudança do perfil de uma sociedade. Se for realizada de forma pública, participativa, comprometida com as diversas realidades sociais, étnicas, raciais e regionais dos sujeitos poderá contribuir na redução das desigualdades e possibilitar a construção da justiça social.

É nesse sentido que a educação tem um papel fundamental na superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial. Essa tríade perversa tem, ao longo dos séculos, apartado sujeitos pertencentes a determinados coletivos sociais, étnico-raciais e culturais dos direitos mais básicos de existência, de sobrevivência e de dignidade. Por isso, uma educação emancipatória tem que ser antirracista. Não há outra saída e nem subterfúgios.

Se vivemos no Brasil e em outros países do mundo envoltos nas amarras insidiosas do racismo é necessário saber as características desse fenômeno, como ele opera nos mais diferentes contextos históricos, políticos, geográficos, econômicos, culturais e educacionais. Compreender o racismo para superá-lo.

No caso da educação escolar, essa compreensão e superação se fazem necessárias desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Neste último, inclui-se não somente a graduação, mas, também a pós-graduação e os mais elevados espaços de qualificação e formação acadêmica. Por vezes, nos esquecemos de que a superação do racismo, inclusive na sua versão epistêmica, é também uma tarefa urgente dos programas de pós-graduação das diversas áreas do conhecimento.

O que essa realidade nos revela? Que a superação das desigualdades sociais assumida como princípio de uma educação pública e emancipatória só será completa se a ela somarmos o combate e a superação do racismo e das desigualdades raciais. E para tal é preciso investir em uma formação crítica e antirracista. As profissionais e os profissionais, sobretudo os da educação, não podem se furtar do debate sobre a existência do racismo e as ardilosas formas como ele opera. Mas também devem conhecer as estratégias seculares de resistência negra desde os tempos da escravidão até aos dias atuais.

Para que isso aconteça, além de lutarmos pela retomada democrática do nosso país, é importante manter o diálogo com o Movimento Negro nas suas mais diversas formas de ser e militar, assim como com as pessoas negras do cotidiano. É importante, também, tencionar as políticas educacionais e o conjunto das políticas sociais para que se efetivem como um direito e não neguem a diversidade, a equidade e a justiça social. E, mais, para que se realizem pautadas em uma postura e uma visão de mundo críticas e antirracistas.

Nesse contexto, é possível compreender a importância da alteração da Lei nº 9.394/96 (LDB) pela Lei n º 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio da Educação Básica. Ao considerarmos a complexidade da superação do racismo é possível entender a dificuldade da plena implementação dessa legislação decorridos mais de dez anos de sua sanção. Concretizar essa obrigatoriedade é corrigir o rumo da educação pública e privada do nosso país colocando-as numa orientação emancipatória e antirracista. Isso significa mexer e mudar a estrutura da escola, os tempos e os espaços, os currículos, os livros didáticos, a literatura, as artes, a música, a formação dos professores e das professoras e os rituais pedagógicos.

A alteração da LDB pela Lei nº 10.639/03 é, portanto, de uma importância simbólica e política que extrapola os próprios artigos nela explicitados. A sua regulamentação pela Resolução CNE/CP 01/2004 e pelo Parecer CNE/CP 03/2004, sob a relatoria da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCAR), quando essa ocupou uma cadeira na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), indicada pelo Movimento Negro, é o coroamento de uma longa trajetória de luta do Movimento Negro e dos demais parceiros da luta antirracista. É também o início de um novo ciclo de demandas concretas por políticas de ações afirmativas e de igualdade racial na educação que visem: uma nova formação de professoras e professores para a diversidade étnico-racial, a abertura para novos temas de pesquisas, a possibilidade de inovação metodológica, a construção de núcleos, equipes e secretarias voltadas para a educação das relações étnico-raciais na estrutura das secretarias estaduais e municipais de educação e no próprio governo federal, a possibilidade da indagação e da descolonização dos currículos, o fortalecimento das educadoras e dos educadores negros como sujeitos produtores de conhecimento, a realização de pesquisas com enfoque na questão étnico-racial, a destinação de recursos públicos para a realização de projetos de extensão, ensino e pesquisa na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, entre outros.

É o registro, a análise e a discussão sobre esse novo ciclo, suas demandas e ações concretas que se faz presente nas páginas desse livro. A coletânea apresenta à leitora e ao leitor reflexões, estudos, pesquisas, trajetórias, metodologias inovadoras, posturas epistemológicas de reconhecimento dos saberes produzidos pelos sujeitos negros e negras, desvelamento do racismo institucional e epistêmico, alternativas pedagógicas, proposição de novos materiais didáticos, intervenções inovadoras nas artes, na música, na dança, na literatura e na Educação Física, indagações, críticas, projetos e propostas de implementação da Lei 10.639/03 e suas diretrizes, discussões sobre a educação escolar quilombola e a educação produzida nos quilombos, na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior.

As autoras e os autores são sujeitos políticos, produtores de conhecimento que atuam, se dedicam e se preocupam com a docência e os seus desafios. Não negam a sua ação político-epistemológica de produzir conhecimento comprometido com a emancipação social e racial. São sujeitos da sua própria história que reconhecem o direito das negras e dos negros contarem e viverem a sua própria história. E ao fazerem isso, transformam a sociedade, a educação básica, a universidade e a política. São transformações por vezes lentas, dada a velocidade das desigualdades impostas por uma

sociedade racista e capitalista marcada pelos interesses privatistas e neoliberais. Mas nem por isso tais mudanças são menos eficazes. Antes, elas são prudentes, atentas, observadoras dos pontos nevrálgicos da estrutura social capitalista e racista sobre os quais se faz necessário intervir, abalar, derrubar e ocupar.

São artigos pautados na sabedoria de quem sabe a hora de agir. E a hora é agora. Engana-se quem pensar que a sinalização do melhor momento de agir é a nossa análise da conjuntura local, nacional e internacional. É certo que ela ajuda. Mas quem orienta a ação das autoras e autores presentes nas páginas desse livro é a nossa sabedoria ancestral. Graças a ela, com todas as lutas e desafios de ontem e de hoje, conquistamos cada dia mais espaço, direitos, protagonismo e visibilidade para as relações étnico-raciais na educação e na política. E ao fazermos isso, damos relevância aos sujeitos negros e negras, protagonistas principais de uma história de luta e resistência.

Nilma Lino Gomes
Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG

DISCUSSÃO SOBRE RACISMO A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA INFANTO-JUVENIL NEGRA.

Dayene Silva Marcos[1]
Evelyn Dias Siqueira Malafaia[2]

Palavras-Chave: racismo, contação de história, Lei n° 10639/03, literatura infanto-juvenil negra, representatividade.

RESUMO: Este trabalho objetiva trazer contribuições para o campo dos estudos do racismo, visando entender a problemático racial presente na educação básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio- a partir de experiências e vivências em espaços não formais de educação, especificamente, o Projeto Social Há Esperança. Com base em encontros semanais de contação de histórias (literatura infanto-juvenil negra) provocamos rodas de conversas relacionadas às vivencias das crianças negras. Produzimos narrativas a partir de diferentes tipos textuais inspirados nas histórias contadas. A produção foi dividida em diversas categorias - racismo, preconceito, representatividade. Para análise das categorias abordamos o conceito de racismo e seus desdobramentos no corpo negro. Utilizamos leis discutem a história e preservação da cultura negra, tais como a Lei n°10639/03, alterada pela Lei n° 11645/11, para ressaltar a importância da apresentação das narrativas de outros povos que atuaram na formação do povo brasileiro. Assim, vimos os espaços não formais de educação como espaço potente para discussão de temas complexos que fazem parte das vivências dos pequenos, discutidos de maneira lúdica e mais leve, corroborando para um pensamento mais critico a cerca das questões sociais e também para a construção de identidade e auto estima das crianças negras.

INTRODUÇÃO

A partir de diferentes trajetórias de vida, chegamos ao lugar comum de pesquisadoras. Não o lugar físico, geográfico, mas àquele em que nossas vivências se esbarraram na tensão que existe quando pensamos a educação básica e a questão racial. Nosso lugar de partida foi a Baixada Fluminense

[1] Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas – UFRJ. Contadora de história. Educadora no Projeto Há Esperança.
[2] Graduada pela PUC- Rio em Psicologia. Mestranda em Relações Étnicos- Raciais – CEFET/RJ. Educadora no Projeto Há Esperança.

do Estado do Rio de Janeiro, a ausência de representatividade no ambiente escolar, a violação de direitos no que tange ao acesso ao conhecimento da nossa história, ancestralidade, valorização da identidade racial. Deixar que o outro nos conte a nossa história, a história do negro, impende a percepção do protagonismo e luta deste povo. Tendo como consequência a absorção do lugar simbólico de subalternização e inferiorização que a história hegemônica conferiu ao negro. Muitas vezes a história do indivíduo negro é percebida como algo inexistente, assim como o próprio sujeito negro (MBEMBE, 2014).

As discussões, conversas e inquietações em torno da temática racial nos levaram à Favelinha, mais precisamente ao Projeto Social Há Esperança. Fomos convidadas a conhecer o Projeto em diferentes momentos, sob o pretexto de contribuir com aulas de reforço escolar. A educação nos espaços não formais, ou seja, diferentes espaços onde é possível desenvolver atividades educativas, por vezes, possibilita trocas de questões que não entram em discussão em salas de aula (espaço formal), devido a inflexibilidade da dinâmica escolar. Questões e demandas subjetivas, tais como padrões hegemônicos e estéticos, questões econômicas, limitação do repertório cultural, restrição de circulação e ocupação do território urbano e questões relacionadas à consciência racial. Assim, este trabalho apresentará os desdobramentos das temáticas citadas, tendo como figura o racismo, a partir das falas e posicionamento das crianças.

O projeto social acontece no Parque Analândia em São João de Meriti, Baixada Fluminense. É um bairro bem precário, possui poucas casas de alvenaria, três lixões a céu aberto próximo as casas. Nessa localidade é onde ocorrem os maiores índices de roubo de carga da região. O bairro tem forte influência do tráfico, o que resulta em tiroteios frequentes e invasão abrupta da Polícia Militar. A região possui muitas crianças, adolescentes e jovens em sua maioria negros. Alguns destes frequentam o projeto e outros aparecem ocasionalmente para conversar com algum amigo ou com algum voluntário.

O projeto acontece em um espaço cedido por uma paróquia do bairro. Os horários de convívio são: terças e quintas às 09:00 horas; segundas e quintas às 13:00 horas; terças e quintas às 18:00 horas e sábado às 10:00 horas. O público alvo é crianças que estão matriculadas na escola regular e que possuem entre 6 e 15 anos, público que corresponde ao escopo da Educação Básica. Há cerca de 40 crianças matriculadas formalmente no projeto. Apesar de parecer ser voltado apenas para as crianças o projeto abraça também a comunidade, com aulas de reforço escolar para quem está no Educação para Jovens e Adultos (EJA) e proporciona aulas de preparatório para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) para os pais que querem voltar a estudar. Também há

distribuições de cestas básicas, rodas de conversa com diferentes temáticas.

O objetivo dos encontros é oferecer às crianças da comunidade aulas de português e matemática, trabalhar as potencialidades de cada individuo, podendo se estender ao núcleo familiar. Além de promover o direito de cidadania dos moradores do bairro. No intento do projeto, com relação ao público alvo, não há especificamente um recorte racial, no entanto, por se tratar de uma região periférica grande parte dos moradores é, consequentemente, crianças negras. Discorreremos sobre esse assunto ao longo do artigo.

Diante desse fato, observamos a necessidade de levar uma pedagogia que fosse mais próxima a eles e a nós. Assim, as aulas de português passaram a ser rodas de contação de histórias oriundas da literatura infanto-juveni negra. Os livros trabalhados até o momento foram: "Madiba, um quilombo no Leblon"- José de Seixas Magalhães, "Ombela- a origem das chuvas" - Ondjaki, "Zum Zum Biiiiii" - Sonia Rosa. A partir das leituras surgiram discussões que as próprias crianças trouxeram espontaneamente. É importante ressaltar que os trechos das produções textuais estão presentes no corpo do artigo na forma original da escrita de cada criança. Enfatizamos que no presente trabalho percebemos questões que também podem estar associadas ao racismo histórico (violência, território, precarização educacional), contudo, não serão discutidas neste momento.

No decorrer do projeto, surgiu a ideia de fazer uma feira literária e cada voluntário prepararia algo para apresentar. Dessa forma apenas lapidamos o trabalho que já estava sendo feito. Os livros trabalhados até o momento da escrita foram Zum zum zumbiiii da autora Sônia Rosa e o livro Ombela de Ondjaki. Após a contação foram produzidos diferentes trabalhos a partir da categorização de tipos textuais (carta, narrativa, anúncio, poesia). Nessas produções, surgiram temas como preconceito, representatividade e racismo. Tais temas foram discutidos em grupo e estarão presentes, sinteticamente, neste artigo.

UMA BREVE CONCEITUAÇÃO SOBRE RACISMO

Quanto ao racismo, Neuza Santos Souza (1983) propõe que quando o colonizador escravizou o africano livre ele demarcou o lugar do negro de maneira pela qual seria tratado na sociedade. Houve um olhar de inferiorização para o negro, para legitimar o processo de escravização. E esta subjugação perdurou mesmo depois do fim da sociedade escravocrata e de sua substituição pela sociedade capitalista. Na tentativa de se livrar dessa concepção de inferioridade que o definia na esfera política, econômica e social e o punha como submisso, o negro se vê obrigado a tomar o homem branco como um modelo de identidade para assim poder ascender socialmente, e "tornar-se gente".

Em nossa experiência no projeto, percebemos que muitas vezes o ataque racial é algo que vai direto ao corpo negro. O ataque ao corpo negro é composto

por situações que provocam uma baixa autoestima que pode levar o sujeito a produção de uma auto imagem negativa e irreal, como descrito na fala a seguir: *"A pessoa fica me chamando de gorda, feia, cabelo duro, burra e falavam que eu ia ser ninguém e não ia conseguir ser ninguém na vida e eu nunca desisti do meu sonho"*. G, 12 anos. Observamos que as experiências negativas em relação ao corpo negro, pode ir deixando marcas no aparelho psíquico do sujeito, podendo levá-lo até mesmo ao auto ódio uma vez que o efeito do racismo vai atacar de forma direta na percepção e no autoconceito, o que pode acarretar uma desvalorização da própria imagem, já que o racismo fere no que dá a consciência da identidade, ou seja, o corpo, ao fenótipo negro.

Frantz Fanon (2008), critica a visão de Octave Mannoni, antropólogo, filósofo e psicanalista francês. Mannoni havia afirmado em seu livro célebre chamado "A psicologia da colonização" que na verdade o negro não era apenas visto como inferior, mas que na realidade carregaria o gérmen da inferioridade. Enquanto o colonizador, o europeu, teria o potencial de superioridade e dominação. Dessa forma percebe-se que a colonização foi validada por uma prática racista, visto que uma raça poderia ser escravizada por ser entendida como biologicamente inferior. O autor ainda acrescenta que é com o racismo no período colonial que é criada a produção do negro e os aspectos subjetivos de inferiorização que lhe foram conferidos pelos colonizadores. Antes da colonização não havia negros, apenas africanos de diferentes lugares e culturas. É a partir da colonização que o africano perde sua individualidade física, cultural e social e todos passam a ser considerados apenas como negros. O autor ressalta que houve e ainda há feridas psíquicas causadas pela colonização.

Quando as crianças nos perguntam "o que é o racismo?" não damos toda essa explicação teórica, contudo afirmamos que o racismo não é apenas chamar o outro de "macaco" ou falar de seus traços e características, mas acima de tudo é negar ao negro o direto de ascender socialmente, negar direitos básicos como cidadãos dotados de direitos. Quando olhamos e confrontamos determinados indicadores sociais como: saúde; moradia; emprego; educação; justiça e quaisquer outros, percebemos que a população negra está sempre em desvantagem. Isto nos permite notar que há uma desigualdade racial que influencia na desigualdade social. Segundo Florestan Fernandes, em uma pesquisa realizada na década de 50, porém, ainda muito pertinente, essas condições exemplificadas acima ocorreram e ocorrem devido a um processo de colonização, escravização e pós-abolição. Estes processos justificados por ideologias racistas imputou ao negro o lugar de inferioridade simbólica e social que persistem até hoje.

Percebe-se que as teorias racistas serviram para embasar e ao mesmo tempo permitir e possibilitar que houvesse práticas de opressão colonial que

se estendem até hoje. Ou seja, foi necessário criar um modelo racista para poder implementar o colonialismo, a inferiorização de uma raça para, então, poder dominá-la. Fanon (2008) aponta para o fato de não haver diferenças graduais entre racismos independentemente do local em que se apresentam. O que diferencia é a forma em que se manifestam, porém em qualquer lugar do mundo o racismo se expressará de forma perversa e funcionará como mecanismo de exclusão social dos negros.

Segundo Ferreira e Camargo (2001), dentre os países americanos, o Brasil foi o país que teve o maior contingente de negros escravizados e foi o último a abolir a escravização: apenas 1888 aconteceu o ato chamado Lei Áurea, que abolia os negros da escravização. Vale ressaltar o fato desta lei ter tirado qualquer autonomia e reconhecimento do negro em prol da sua própria libertação através dos seus movimentos de resistência, além de ter sido um ato que apenas lançou os ex-escravizados e seus descendentes ao léu na sociedade, permitindo que estes ficassem à margem da mesma.

Segundo Abdias do Nascimento (1978) com a abolição da escravatura, os africanos e seus descendentes foram abandonados na sociedade, sendo obrigados a sobreviverem sem que políticas públicas tenham sido construídas em prol dessa população.

De acordo com Florestan Fernandes (1978) a abolição teve um caráter extremamente cruel e com a dissolução do regime servil, o negro foi expulso do sistema de relações de produção. O autor ainda ressalta que essa ausência de política e assistência ao negro, por parte do governo, da igreja ou qualquer outra instituição, permitiu que o afrodescendente não fosse absorvido no mercado de trabalho. Fernandes afirma que não houve nenhuma ação que protegeria e prepararia o ex-escravo na transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Neste período, o país estava preocupado em trazer imigrantes europeus com o objetivo camuflado de promover o branqueamento do povo brasileiro. Dessa forma os negros acabaram por serem preteridos pelos imigrantes, em sua maioria italianos, no mercado de trabalho./ Esses fenômenos contribuíram ainda mais para a marginalização do negro na sociedade, e sua instalação em áreas com precariedade de infraestrutura básicas como coleta de lixo, saneamento básico, luz, água potáveis, transportes, segurança e outros serviços públicos, dando origem ao que se nomeia processo de favelização.

No que tange a imigração, havia uma compreensão por parte dos intelectuais brasileiros de que o clareamento por fim afastaria os traços negroides tão mal vistos que predominavam entre o povo brasileiro. Tal concepção sobre a superioridade do branco e inferioridade negra foi "legitimada" a partir de uma série de estudos científicos sobre o africano no Brasil e no mundo. De acordo com Kabengele (1999) no final do século

XIX e início do século XX, a elite brasileira recorreu às ciências europeias ocidentais. Nina Rodrigues e outros intelectuais do Brasil, lançando mão dos postulados da ciência europeia, defendiam a extinção dos mestiços e das pessoas de raça negra, com o intuito de levar o país a uma ascensão da raça. Influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX, os teóricos e intelectuais brasileiros acreditavam na inferioridade das raças não branca, principalmente na inferioridade do povo preto. Para tal afirmação, os intelectuais do Brasil lançaram mãos de metodologias que confirmassem essa inferioridade, como estudos sobre eugenia.

Estas teorias eram tidas como o modelo do pensamento intelectual da época, e foram usadas para explicar a situação racial no Brasil, e acima de tudo com a finalidade de apresentar meios para a construção da nacionalidade brasileira que era tida como problemática devido a pluralidade racial, nascida por conta do processo colonial. As elites queriam construir uma nação, que no ideário deveria ser branca. A saída das elites e do governo para a realização da integração étnica e branqueamento, seria uma direção à emigração europeia.

Segundo Nascimento (1978) na realidade, a ideia dos acadêmicos intelectuais e dos políticos na formulação desse projeto de branqueamento era de exaltar as características europeias às custas de exterminar quaisquer características negras como mostram os exemplos a seguir: "[...]a necessidade de preservar e desenvolver na composição ética da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia." Getúlio Vargas – decreto-lei Nº7967 quanto a entrada de imigrante (NASCIMENTO, 1978, p. 71); "...na cruza contínua de nossa vida desde a época colonial o negro desaparece aos poucos, dissolvendo-se até a falsa aparência do ariano puro" Paulo Prado-Escritor; "...não constituiremos uma nação de mulatos; pois que a forma branca vai prevalecendo e prevalecerá" Silvio Romero; (NASCIMENTO, 1978, p. 72).

O negro diante de conceituações científicas que legitimam sua inferioridade e diante de incentivos para a mestiçagem, tentará embranquecer a qualquer custo, porque quanto mais perto da branquitude, maior possibilidade de ser visto como humano ele terá. Na frase a seguir percebemos o quanto essa questão pode se fazer presente no imaginário de crianças negras: *"Tia , eu queria ser da cor da K (se referindo a uma outra criança de cor branca) porque assim as pessoas iriam querer brincar comigo"*. K. 6 anos. Nesta citação observamos que o desejo de se tornar branca está relacionado ao fato de poder ser aceita e também relacionado a vontade de receber afeto, cuidado e amor. Algumas crianças negras desde cedo percebem diferenças em suas relações se comparada às crianças brancas e aprendem intuitivamente a relacionar as questões raciais. Não tem como falarmos do sujeito negro e

suas vivencias sem contextualiza-lo historicamente. bell hooks[3] propõe que por conta da opressão racista no período de exploração e da escravização, os negros tiveram falta de nutrição da capacidade de amar, e dessa forma muitos negros não puderam experimentar o amor, de se vulnerabilizar e de se colocar disponível nas relações parentais e intrínsecas.

Para o professor Kabengele Munanga (1999) houve por parte da elite intelectual do Brasil o incentivo ao processo de clareamento por diversos motivos. Dentre eles, para que houvesse a melhoria dos genes na população do Brasil, em prol da criação de uma civilização melhor, exterminando até mesmo grande parte das características culturais e físicas dos povos africanos e indígenas, valorizando em sua maioria os aspectos europeus. Outra estratégia adotada foi que a partir da "diluição" do elemento negro, isto é, da mestiçagem, diminuiria a quantidade numérica de negros e assim evitaria possíveis embates raciais que ocorriam em países que predominava a política do apartheid. Como demostra o trecho a seguir:

> A elite 'pensante' do país tinha clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar seus descendentes mestiços graças à ideologia de branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, de um lado e, por outro lado, garantir o comando do país ao segmento branco (MUNANGA, 1999, p. 78).

Se o desejo do homem negro é de ser branco, é porque será pela via da brancura que poderá acessar a condição de humanidade, uma vez que o branco é visto como critério de humanização. Desta forma, para se humanizar é necessário se embranquecer. Fanon (2008), sublinha que a relação existente entre o racismo e a subjetividade é causada pela consequência histórica do processo de construção indentitária, fazendo com que o negro seja marcado por uma neurose capaz de aliená-lo de sua condição de sujeito negro e leva-o a pensar que é branco: *"Eu não tinha essa cor (se referindo à cor negra), quando eu nasci eu era clarinha, ai fui pegando sol e fui ficando feia" G., 14 anos*

Ainda de acordo com Munanga (1999) o processo de miscigenação no Brasil se apresentou de forma violentíssima. Não somente por ter sido por via de estupros às mulheres africanas, que por si já é extremamente cruel, mas também por se tratar de uma prática de extermínio a população preta. O professor Abdias do Nascimento (1978) corrobora com essa perspectiva em seu livro "O genocídio do negro brasileiro – processo de um racismo mascarado" quando afirma que o processo de clareamento foi apoiado pela exploração sexual de mulheres africanas e também por se tratar de um fenômeno de puro genocídio - ou seja, com o aumento da população mestiça,

[3] O nome próprio no início do parágrafo foi escrito em letra minúscula por ser tratar de um pedido e manifestação da autora em todos seus escritos e citações.

a raça negra desapareceria sob o progressivo branqueamento do país.

Munanga (1999) ainda aponta o quanto estas questões podem ter influenciado no processo de desconstrução da identidade racial no negro. Segundo Ferreira (2001), a exaltação das características europeias, vistas como superiores, frente à ridicularizarão e a inferiorização dos traços negroides em nossa sociedade, faz com que cresça o sentimento de pigmentocracia. Ou seja, estabeleceu-se algo que o autor denominou de "gradiente étnico". O indivíduo com características mais próximas ao padrão de beleza do branco europeu tende a ser mais valorizado, enquanto aqueles cujas características se aproximam dos traços africanos tendem a ser mais desvalorizados e repelidos nas diversas esferas sociais.

Reforçando a ideia racista de que a miscigenação seria um processo no qual o negro se tornaria mais respeitado e poderia ascender socialmente. No entanto, esta visão conserva, encoberta e alimenta o racismo fazendo com que este passe de forma despercebida entre nós. Munanga (1999) também corrobora com esta ideia ao afirmar que no Brasil a classificação racial é cromática, ou seja, é baseada na cor da pele e não na origem étnica do indivíduo.

É interessante observar que o conceito da politica de branqueamento ainda paira na psique dos sujeitos, negros e brancos: *"Tia, meu cabelo não é bom, ele é ruim, eu odeio ele"* (enquanto ela falava, puxava os cabelos, quimicamente tratados, com as mãos) G., 14 anos. Nesta narrativa não notamos somente a tentativa de branqueamento por alisar os cabelos, mas, observa-se, sobretudo um ódio direcionado a uma característica fenotipicamente negra. Muitas vezes o negro pode introjetar o ódio direcionado ao próprio corpo, por conta de teorias racistas que se propagaram ao longo do processo sócio histórico.

É importante ressaltar que no imaginário social o racismo por vezes se confunde com a categoria preconceito. Na Psicologia Social o preconceito é definido a partir do olhar de Allport (1954), para o autor, preconceito é uma atitude negativa relacionada a um sujeito ou a um grupo que está fortemente fundada na ideia de que essas pessoas teriam características negativas. Preconceitos são crenças pré-estabelecidas que se relacionam com o conceito de estereótipo e também com a discriminação. Existem diversos tipos de preconceitos, por exemplo, preconceito sexual, preconceito de gênero, preconceito de classe social e também o preconceito racial que denominamos erroneamente como racismo.

Diante desses impasses raciais, de valorização da cultura, estética e tudo que representa o branco e sua brancura, e em contra partida a inferiorizarão do negro explícita e baseada cientificamente, pode-se pensar e problematizar como se dá a construção da identidade das crianças pretas.

Pois assumir a identidade negra no Brasil pode ser um processo extremamente doloroso, uma vez que os modelos ditos positivos da identidade negra são pouco divulgados, se comparados aos modelos de pessoas brancas. Em contra partida os modelos negativos do negro são facilmente observados em nossa sociedade: basta olharmos para as ruas, presídios, hospitais psiquiátricos, favelas e outros contextos, em geral, negativos.

Segundo Conceição e Conceição (2010) é ainda mais preocupante pensar que a construção da identidade das crianças necessita do apoio de imagens confirmadoras positivas. No caso das crianças que não são negras, esses exemplos já se encontram de forma natural e excessiva na sociedade, enquanto o mesmo não acontece em relação às crianças negras. *"Eu me senti muito feliz de saber que existem vários personagens e pessoas que tem a minha cor ou o mesmo cabelo que eu, tipo a Kemilly Santos, Ombela, a princesa Diana (Tiana, princesa da Disney) e etc" R., 15 anos.*

Ao apresentar para as crianças negras histórias protagonizadas por negros, colaboramos com uma identificação próxima aos seus corpos. Apresentamos ainda uma literatura vasta e eclética que se aproxima de suas vidas, a fim de contribuir com a construção de uma identidade coerente com suas narrativas. A partir da contação de histórias negras, no projeto, as crianças são provocadas a conhecer outros povos e culturas que não são apresentados na escola (espaço formal). Dessa forma, o Projeto Há Esperança também se torna um lugar de legitimação das leis que visam apresentar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e de sua diversidade cultural e suas influências na construção do nosso país. Ainda, propõem enfrentar as formas de racismo desejando garantir o direito de aprender e a equidade educacional com a finalidade de gerar uma sociedade mais igualitária, justa e solidária.

A IMPORTÂNCIA DAS LEIS E SUAS APLICAÇÕES

A Lei 10639/03 estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. Ressalta a importância do ensino da cultura negra direcionado às escolas, espaço em que o negro, em sua maioria, foi apontado nas aulas de História como passivo no processo de escravização. É válido esclarecer que o negro africano trazido, à força, para o Brasil e seus descendentes não eram escravos como uma condição natural, submissa, preconceituosa e depreciativa, mas sim escravizados, sendo este submisso a um regime escravista. Assim, a Lei n° 10639/03 que aponta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira se apresenta lutando por uma questão de fundamental importância para o fortalecimento das identidades étnicas afro-brasileiras, para além do efeito histórico afirmativo junto à população brasileira e valorização da

contribuição econômica, cultural e social dos negros no processo de formação nacional, essa Lei deve ser vista como parte estrutural do complexo de políticas que visam o direito à educação de qualidade para mais de 54,9%[4] da população brasileira. *"Por que não tem histórias assim – com personagens negros, com temáticas que valorizam a cultura negra – na minha escola?"* R.,10 anos.

Como uma conquista do Movimento Negro a Lei n°10.639/03 ainda não é efetivamente cumprida em função de um conjunto de intolerâncias e discriminações enraizadas na sociedade brasileira. O não cumprimento dessa Lei corrobora a história da África não contada no Brasil, limitando o acesso às referências negras nas ciências; nas artes; na política e em tantas outras áreas do conhecimento registradas nos livros didáticos utilizados nas escolas de ensino fundamental e médio. A dificuldade também se encontra no campo de formação da maioria dos educadores, que não reconhece a importância da história e da cultura africana para a compreensão da verdadeira história do Brasil, uma história de resistência negra.

Sob as diretrizes da Lei n°11645/08 que altera a Lei n° 10.639/03, é ressaltada a importância da legitimação das narrativas dos povos que atuaram na formação do povo brasileiro, assim "os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras"(LEI 11645/08, Art. 26A § 2º). No que tange a cultura, é importante, para nossa vivência como educadoras e pesquisadoras ressaltar os aspectos religiosos e o racismo atrelado à estética das religiões afro-brasileiras (uso de guias, turbantes, roupas brancas e etc), uma vez que a religião de matriz africana é demonizada e sofre diversos ataques racistas. *"Tem pesoas que juga a minha relijião e eu choro. E a minha relijião é espiritismo e com tanto bule eu choro muito"* L, 10 ANOS.

A intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana nada mais é que uma intolerância contra a cultura dos povos africanos. De várias maneiras há a tentativa de por um fim a cultura do negro, através do epistemicídio histórico e também por atos de violência. Houve, durante séculos, tentativas de exterminar, culturalmente, simbolicamente e fisicamente tudo que estava relacionado à cultura africana, como afirma Abdias do Nascimento (1980) "as classes dominantes enfatizam sua intenção e ação no sentido de arrancar da mente e do coração dos descendentes escravos a imagem da África como uma lembrança positiva de nação, de pátria, de terra nativa". (NASCIMENTO, 1980). Em grande parte do processo histórico houve a negação e a perseguição de toda a cultura africana incluindo a religião, porém houve resistência por parte dos africanos colonizados em

[4] Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html> Acesso 22 de junho de 2018.

manter sua espiritualidade e o culto às suas divindades.

A catequização inferida aos povos africanos, promovida pelas missões católicas no período da colonização, foi imposta ao negro, de forma brutal e violenta. E pode ter consequências no imaginário social até os dias atuais. Muitas pessoas influenciadas por um discurso extremista, eurocêntrico e de dominação, reproduzem a violência agredindo negros que cultuam as religiões de matriz africana. Como demostram os dados da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa do Rio de Janeiro (CCIR), em que mais de 70% de 1.014 casos de ofensas, abusos e atos violentos registrados no Estado do Rio de Janeiro, entre 2012 e 2015, são contra praticantes de religiões de matrizes africanas.

Com a contação de história infanto-juvenil negra propomos apresentar novas narrativas e oportunizar uma sensação de conforto frente à opressão dos padrões estéticos ideológicos - cor branca, cabelo liso, olhos claros, nariz e lábios finos – além de apontar possíveis representatividades negras. Constata Arboleya (2009) ao apontar que um texto narrado amplia caminhos para elaboração de personagens, cujas identidades e conflitos se aproximam do ouvinte, desempenhando assim, a construção ideológica de cada indivíduo.

Para Bakhtin (1992) as narrativas funcionam como estratégia para formar consciência, conceder a oportunidade de se deparar com situações vividas pelas personagens que provocam sensações, reflexões e formas de identificação que acrescentam valores na consciência do leitor ao se identificar com as personagens, gerando assim, um conhecimento ético e estético. Sobre a escolha das histórias, no primeiro encontro foi partilhado o texto do livro "Ombela – A Origem das chuvas", de Ondjaki, após este momento, debatemos os aspectos estéticos das personagens. O primeiro ponto de contato exaltado se deu a partir dos cabelos crespos da deusa africana: *"O cabelo dela é igual ao da K., igual ao da R, igual ao nosso, tia"*. Percebemos com esta fala a situação de conforto atrelada a representatividade. Semanas depois, as crianças ainda mencionavam Ombela como referência para considerações positivas sobre o cabelo, a cor da pele e reconhecimento agradável das próprias identidades. Ao trazer literaturas infanto-juvenis negras, as crianças tem a possibilidade de olhar para as personagens e se identificar com novas figuras positivadas.

Outro texto inspirador foi o da Sonia Rosa, "Zum Zum Zumbiiiiiiii", que nos apresenta de forma breve a história do forte herói Zumbi dos Palmares. O herói negro em cena apresenta uma questão delicada no espaço onde atuamos. Na favela, o homem negro é o *"homem preto, que mata e é bonito"* K., 6 anos. Outra questão abordada foi a preservação da cultura do negro. A capoeira bastante presente na vida de algumas crianças foi bem defendida como ponto alto de referência da cultura negra. *".a capoeira é uma cultura negra e meu irmão treina e tá quase virando mestre e tem vezes que eu treino com ele"* A. 14 anos. Este livro, ainda, nos traz referências sobre as lutas dos

escravizados frente à emancipação e libertação do povo negro.

O herói negro, Zumbi dos Palmares, também conduziu a discussão sobre representatividade e culminou na conversa sobre o filme recém lançado: Pantera Negra, Herói da Marvel. Com a fala de J, 10 anos, temos claramente a importância do protagonismo negro: *"Eu gostei do filme. Eu quero ser o Pantera Negra que se transforma e toma tiro e não morre".*

A proposta dos encontros é contar histórias que potencialize a construção ideológica das crianças, a partir da desconstrução dos padrões hegemônicos, da percepção das tensões sociais e do acolhimento a partir das narrativas, sobretudo as presentes na literatura infanto-juvenil negra. Provocar conversas sobre as temáticas que o texto sugere ou que o texto não sugere, entendendo que as crianças fazem conexões complexas que extrapolam o texto, o contexto e demais propostas planejadas. Ainda, utilizar brincadeiras de perguntas e respostas sobre algo relacionado à história contada ou a posterior discussão. Uma das brincadeiras utilizadas é separar a turma em dois grupos. Cada grupo faz três perguntas ao outro referente à história contada. A culminância do encontro se dá com a produção textual. Neste trimestre, foram apresentados os diferentes gêneros textuais a fim de incentivá- los a escrever tendo outros aspectos estruturais para explorar (poesia, cartaz, notícia, descrição, narrativa, etc), fazemos as correções de forma coletiva a fim de atender as demandas e limitações dos alunos quanto à aplicação das regras gramaticais da Língua Portuguesa.

A convivência e a familiaridade geradas a partir dos encontros, da contação de história, da arte se colocam como um ato socializante. A arte passa a ser não só o escudo que preserva, mas a metáfora necessária para a criança entender o mundo e até se proteger das desventuras da vida. A arte passa não só a ter um valor como a ser um valor (Cisto, 2005). Assim, usamos a arte de contar histórias como ferramenta para orientar temáticas complexas e nomear violências sofridas cotidianamente, tais como racismo, preconceitos, machismos e juntos podemos entender suas diferenças conceituais e também pensar possíveis estratégias de combates às diferentes opressões.

Ao se utilizar um texto literário há que se responsabilizar, e direcionar uma reflexão crítica de valores culturais, étnicos. Sendo assim, a utilização da contação de história infanto-juvenil negra permanece como recurso para experiências, práticas e vivências fortalecedoras do protagonismo negro das crianças da Favelinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar de forma breve o racismo presente na educação básica. Entendemos como racismo o conjunto de teorias

e crenças que fundam hierarquias em que um grupo de pessoas seriam vistas como superiores as outras, ou seja, crenças baseadas no conceito de raça.

Percebemos a violência do processo histórico racial e como esta interfere na autopercepção do sujeito negro e, ainda, afeta diretamente a autoestima de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros.

O racismo estrutural e estruturante se faz presente em diversas instituições, nas instituições educacionais não é diferente. A partir de experiências e vivências no projeto Há Esperança observamos que o racismo atravessava as relações dos participantes. Como consequência disto sentimos necessidade de debater sobre as questões raciais tendo como base a contação de história infanto-juvenil negra.

Ao contar histórias com o protagonismo negro cooperamos com a construção de uma identidade coerente com a história, corpo e cultura do negro. Apesar do processo de construção da identidade negra ser complexa, há esperança para a ressignificação da construção de uma conscientização e valorização da cultura e estética do negro. A reconstrução do "ser negro" atravessa a estruturação política e a sua identidade sociocultural, através de um processo de conscientização e valorização da negritude bem como nos empenhamos nas atividades do Projeto. As histórias contadas fomentam o conhecimento a respeito de outros povos e culturas, mas especificamente a cultura africana. É importante ressaltar que essa prática também garante, ainda que de forma mínima, a aplicação da Lei 10639/03 que estabelece diretrizes e bases para a educação nacional e a relevância do ensino da cultura negra.

Assim, percebemos que a cotação de história infanto-juvenil negra pode gerar o sentimento de identificação com as personagens, apontando para desconstrução de padrões ideológicos, estéticos e intelectuais hegemônicos, ampliando a percepção sobre a beleza do corpo negro.

Referencias Bibliográficas

ALLPORT, G. **The nature of prejudice**. Cambridge: Addison-Wesley. 1954.

ARBOLEYA, V. J. Questões de literatura infantil e afrodescendência: o poder de ação do personagem negro nas áreas de decisão da narrativa. **Revista África e Africanidades**. Ano I, n. 4, fev. 2009.

ADICHIE, Chimamanda. **The danger of a single story**. Youtube, 7 de Outubro de 2009. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg> Acesso em 08/11/2017.

BAKTHIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992. A ARTE DE SISTO, Celso. **A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil.**

BRASIL. **Lei n.°10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 07 de junho

de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. A infância e sua singularidade [Sonia Kramer]; organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Lei n. 11.645/08**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador. Editora EDUFBA. 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. "População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos". Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html> Acesso 22 de junho de 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução de Marta Lança, Lisboa: Antígona, 2014

_____. **Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. Tradução de Renata Santini, n-1 edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil – Identidade nacional versus Identidade negra**. Petrópolis. Autêntica editora. 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo.** Rio de Janeiro. Editora paz e terra.1978.

_____, Abdias. **Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora. Quilombismo um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afrobrasileira.** Coleção Sankofa, vol. 4 Elisa Larkin Nascimento, Org. 1980.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil**. Tempo Social: Revista de Sociologia da USP. 19 (1), 287-308; 2007.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Positivo. 2ª Ed. uritiba Série: Práticas educativas, 2005.

SOUZA, Neuza Santos. **Tronar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2ª edição. Rio de Janeiro. Editora graal, 1983.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudos psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, 26 (1), 83-94. São Paulo. 2014.

VALLADARES, Licia. A gênese da favela carioca: a produção anterior às ciências sociais. **Revista brasileira de ciências sociais**. V. 15, N.44. Out, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbcsoc/v15n44/4145.pdf. Acesso em 4 de maio de 2018.

ANALISANDO O RACISMO, AS RELAÇÕES DE PODER E A DESCOLONIZAÇÃO NO CURRÍCULO: 10 ANOS PÓS-IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Filipe Luiz Cerqueira Carvalho[5]

Palavras-chave: Descolonização, Currículo, Racismo, Relações de poder, Educação.

RESUMO: Este trabalho busca compreender os caminhos da lei 10.639/03 durante esses poucos mais de dez anos. Observando o que se tinha antes da lei, o que foi alterado, quais foram os avanços e retrocessos. Com isso identificamos alguns desafios e caminhos que julgamos ser patente para o ensino, da historia e cultura Africana e Afro-brasileira, conforme prevê a lei. Não buscamos aqui dar respostas concretas, consideramos que seja um trabalho em andamento, analisando alguns documentos e construindo um efêmero ensaio teórico, orientando as analises aqui apreendidas. Evidenciamos que não é nosso desígnio nesse ensaio, aferir concretamente os currículos escolares e das universidades, mas discutir a função e a relevância deste para as relações raciais na educação brasileira.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como ponto de partida uma sinóptica analise das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de Historia e Cultura Afro-Brasileira e Africana* e do Dossiê de 10 anos da lei 10.639/03. Discorreremos sobre o contexto nacional em que a lei foi implementada, concomitantemente observando as recomendações e questionamentos levantados pela DCN direcionados para construção de uma educação das relações étnico-raciais.

A partir dessa exígua inspeção, traremos à tona alguns desafios que a lei enfrentara no contexto em que foi criada, e de acordo com o dossiê de dez anos da lei 10.639/03 investigaremos se houve alguma alteração no pensamento educacional, no currículo, nos conteúdos curriculares, na formação de professores, de certa forma o que foi possível perceber no ambiente escolar frente ao racismo, nesses poucos mais de 10 anos. Analisar-se-á quais foram os avanços e retrocessos que ocorreram durante todo esse processo. Com isso evidenciaremos alguns caminhos e desafios que ainda atravessam a proposta de uma educação democrática, de promoção da igualdade racial.

[5] Graduando de pedagogia Pela universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista de Estagio interno complementar pela UERJ e participa do Núcleo de estudos afro-brasileiros (NEAB) pelo mesmo. Email: Filipepeduerj12@gmail.com

Além disso, este trabalho, em alguns pontos, será investigado em torno do campo curricular, pois acreditamos que o currículo possa ser uma das mais relevantes ferramentas quando tratamos de uma educação para relações raciais. Relevantes em dois aspectos. O primeiro, como ferramenta na articulação de conteúdos, saberes e conhecimentos que provoquem e tencionem caminhos para promoção da igualdade racial. O segundo, como uma ferramenta de controle, de manutenção que não possibilita outros saberes além do conteúdo tradicional.

Um olhar mais inveterado ao campo do currículo poderá nos fornecer algumas pistas, respostas e saídas de como se dá a efetivação do ensino da história e cultura Africana e Afro-Brasileira atualmente, quais os avanços, retrocessos e barreiras que tivemos durante esses quinze anos de implementação, e os caminhos e desafios que necessitam ser percorridos.

Localizamos o currículo como a arena de batalha para os educadores e pensadores que vislumbram construir uma educação de combate ao racismo, conotamos o currículo como arena de batalha, por que o enxergamos como uma ferramenta política, permeada por disputas e uma intrínseca relação de poder, onde um determinado saber se coloca como verdadeiro e único, se tornando hegemônico em detrimento de outros saberes, que acabam sendo filtrados, resignificados ou geralmente marginalizados e excluídos. Ou como salienta FOUCAULT (2010) saberes sujeitados[6].

É nesse conflito e constante relação de forças e poder que atravessam o currículo, que faz com que o optamos como um objeto central para análise dos caminhos que percorremos até o presente momento da efetivação da lei e como um dos mais complexos obstáculos e desafios a serem enfrentados por educadores que pensem saídas para uma educação étnico-racial. Em síntese, acreditamos que o currículo pode ser nosso o maior aliado na busca por uma educação democrática que contemple a diversidade étnica presente no cotidiano escolar e na sociedade. Conquanto acreditamos que o mesmo também pode ser a ferramenta que embargue os caminhos e saídas na busca por essa educação para as relações étnico-raciais.

Com isso faremos um epítome a partir dos olhares de Frantz Fanon (1925 - 1961), discorrendo através da concepção de descolonização que o autor nos apresenta, por entender que esse seja o maior revés para construção de uma educação de combate ao racismo no Brasil, por mais que tenhamos diretrizes, resoluções e afins, pensar educação étnico-racial atualmente nos direcionam a elaborar algumas reflexões em torno do currículo e, por conseguinte da descolonização.

Nutriremo-nos também com as contribuições de Michel Foucault

[6] Por 'saberes sujeitados', eu entendo igualmente toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes.

(1926 - 1984) e Muniz Sodré (2012). Consideramos que esses autores nos darão substância para analisar criticamente nosso objeto. Quando buscamos observar as diretrizes e, concomitantemente, o dossiê, ressaltando avanços e destacando onde ocorreu alguns insucessos, esbarraremos na questão curricular como possível motivo de alguns fracassos na implementação da lei, nos levando a discutir como já brevemente abordamos sobre o currículo como uma ferramenta que seleciona, exclui e hierarquiza saberes, imbricado de uma constante relação de poder, onde um determinado saber se pretende como verdadeiro e absoluto.

Com isso identificamos o currículo como instrumento de manutenção do saber único, que para nós se trata exclusivamente do eurocentrismo[7], o saber europeu, o saber do colonizador, que se pretendem como único, absoluto, tradicional, reduzindo todas às outras possibilidades de compreensão sobre o mundo. E é nesse aspecto que se faz relevante os pressupostos teóricos que nos elucidaram no percurso do nosso trabalho.

1. O CURRÍCULO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LEI: O QUE MUDOU NESSES QUINZE ANOS? AVANÇOS, RETROCESSOS E IMOBILIDADE

São históricas as pautas e reivindicação do movimento negro que giram em torno da educação, seja na educação básica ou no ensino superior, o movimento negro constantemente enxergou a educação como um campo crucial para emancipação da população negra e redução das desigualdades. Elaborando estratégias no campo educacional, reivindicando alterações no currículo, contribuindo para uma educação democrática e antirracista, onde os saberes africanos e afro-brasileiros sejam incluídos.

Neste ponto, baseado na entrevista do dossiê de analise de dez anos da lei 10.639/03, concedida pela professora Iolanda de oliveira[8] à revista teias, onde encontramos reflexões sobre os caminhos percorridos durante dez anos da referida lei. Considerando o contexto da implementação destacaremos alguns pontos interessantes da entrevista para pensar o que de efetivamente mudou e o que ficou inalterado no curso das elaborações estratégias para uma educação das relações da étnico-raciais.

Bem como relatamos o movimento negro e alguns educadores que

[7] Eurocentrismo – A Europa como centro do mundo, para além do conceito geográfico, mas como um centro cultural, do saber e do conhecimento.

[8] Professora Iolanda de Oliveira do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Iolanda de Oliveira possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora associada atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Relações Raciais Currículo e Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, raça, relações raciais em educação, negro e ações afirmativas, formação de profissionais do magistério. (aposentada).

discutem a temática racial, já muito antes da implementação da 10.639/03, apresentavam algumas iniciativas isoladas, porém o silenciamento face ao racismo na escola era predominante até implementação. No entanto logo nos primeiros anos pós-implementação, surgem inúmeras iniciativas, de certo modo ainda isoladas e um tanto equivocada, pois não tivemos de inicio certa regularização a nível nacional, como relata Iolanda:

> [Iolanda Oliveira] "Nós temos noticiais de experiências algumas ainda pautadas no senso comum, sobretudo. Nós temos escolas que ainda estão comemorando o Dia Nacional da Consciência Negra com meninos negros desfilando com correntes nas pernas. Diante do exposto, cabe questionar o que é melhor o silêncio que havia em décadas passadas. Em 1980, o silêncio era um ritual pedagógico permanente, a favor da discriminação racial na escola, como foi descrito por Luis Alberto [Gonçalves]. Nos dias atuais, não temos mais o silêncio. Mas, há práticas que são questionáveis. O que é melhor o silêncio ou prática equivocada, que ainda ratifica o negro como alguém que somente foi escravo?" (GONÇALVES; MACHADO, 2013, p. 193 - 194).

A partir desse relato chamamos atenção para dois fatores, que parece não terem sido superados com a implementação da lei, mesmo com todos os pareceres, os cursos e recursos oferecidos pelos NEAB's, SECADI, SEPIR. São para nós problemáticas e desafios encontrados no contexto educacional em que a lei foi implementada que perduraram até os dias atuais. Destacamos então, o currículo e a formação profissional, são essas duas questões diversas vezes citadas por Iolanda no dossiê, que nos levam a compreendê-los como uma grande objeção, na trilha para educação das relações-raciais, no dialogo e inserção dos saberes africanos e afro-brasileiros na escola e as IES[9], em suma para descolonização.

Se em anos anteriores a lei o silenciamento diante do racismo e dos resultados deste, era um grande obstáculo, com a lei, em parte presenciamos um rompimento parcial com silenciamento, no entanto, encontramos com as práticas equivocadas, e muitas vezes com certa má vontade de educadores e gestores de determinadas instituições de ensino. Afinal, para nós, ter uma lei não é a bastante, vide que se a principio não houver interesse por parte dos executores da lei, simplesmente não a executam, como incita Carlos Moore (2005)[10]:

> [...] pode-se até colocar muitas leis, você sabe, a lei se dá, mas não se cumpre. Os que estão contra, não vão dizer que estão contra, simplesmente não cumprem. Vê essa lei contra o racismo, o racismo nesse país é crime, mas quantas pessoas foram incriminadas, foram levadas a prisão por racismo aqui nesse país? (MOORE, 2005).

[9] IES – Instituições de Ensino Superior.
[10] Carlos Moore – Etnólogo Cubano, escritor, pesquisador e cientista social dedicado ao registro da história e da cultura negra.

Com isso enfatizamos ainda mais a importância de se encarar o currículo e a formação profissional, como os principais desafios e campo de batalha a serem enfrentados no campo educacional. Como vimos não basta ter uma lei, nem tampouco permanecermos quinze anos após sua a implementação, encontrando praticas isoladas que enfatizam e recriam o imaginário racista. Mesmo que tratando diretamente disciplinas e temáticas das relações raciais, percebemos uma hierarquização entre os saberes considerados tradicionais e o saber africano e ou afro-brasileiro, onde o ultimo se encontra marginalizado, inferiorizado e até mesmo excluído.

Isso nos leva há outro ponto, que para nós é o eixo central para compreender, por que mesmo depois de mais dez anos, com leis, cursos matérias didáticos e com muitos avanços, ainda podemos perceber equívocos. Quando identificamos o campo curricular, como grande desafio, é por que entendemos que há no currículo uma relação de poder e essa relação de poder, que nos permite perceber mesmo com todos os dispositivos legais, a inferiorização e hierarquização de saberes. Atribuímos a essa relação de força e poder que permeia o currículo, como estorvo para o ensino da história e da cultura Africana e Afro-brasileira na escola e nas universidades, considerando o apontamento de Iolanda, que é nas universidades aonde ocorre à formação dos profissionais que irão atuar na escola básica.

> É preciso que a gente pense em estratégias e políticas públicas que garantam que a Lei 10.639/03 se concretize, tanto no espaço universitário, quanto na educação básica. Uma das questões que coloco é: ninguém pode ensinar o que não sabe. [...]. Já falávamos da importância da História da África para os currículos escolares. Posto que o professor que não estudou a cultura negra e faz a associação entre negro e escravidão. Ele não pode ensinar o que não sabe. (GONÇALVES; MACHADO, 2013, p. 195).

2. O SABER, AS RELAÇÕES DE PODER E O CURRÍCULO: O HEGEMÔNICO E O MARGINALIZADO.

Ao longo do trabalho buscamos dar centralidade ao debate em torno do currículo, enfatizando-o como mais desafiador campo ser tratado por educadores que discorrem sobre relações raciais. Superficialmente concebemos o currículo como uma ferramenta prescritiva, que tem como função única organizar o ensino-aprendizagem docente e selecionar os conteúdos e saberes que devem compor este. Justamente nessa seleção de conteúdos e saberes, que ocorre o que já abordamos razoavelmente ao longo deste ensaio, a hierarquização, inferiorização e exclusão entre os saberes.

> Não cabe apenas discutir o que selecionar, quais critérios utilizar nessa seleção, mas efetuar a critica do conhecimento produzido e dos seus modos de produção, ao mesmo tempo que problematizam por que determinados conhecimentos são selecionados, e outros, não. (MACEDO; LOPES, 2011, p. 77).

Para nós, quando verificamos tal seleção de saberes, percebemos a hierarquização entre esses e para nós essa hierarquização se da pelo fato de que o currículo é um campo de disputa, imbricado por intensa relação de poder. A fundo o é currículo em si é uma relação de poder. Como JESUS (2008) explica:

> Assim, o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico. (JESUS, 2008, p. 2641).

Nessa relação de poder e força que podemos enxergar, o que consideramos ser a manutenção de um saber hegemônico, do saber verdadeiro, do saber único, que seria para nós seria o saber europeu, que é concebido como tradicional, único, reduzindo ou excluindo as demais possibilidades de enxergar e compreender a realidade do mundo, que SODRÉ (2012) classifica como monocultura[11], que em nossa compreensão trata-se efetivamente da consolidação do eurocentrismo. É o saber europeu se efetiva predominantemente no currículo através dessa relação de poder, pela monocultura, que a qualifica como única, racional, cientifica, verdadeira. Em contraponto, de outro lado encontramos no campo curricular o saber, história e cultura do negro, dos afro-brasileiros e africanos que seria nessa perspectiva monocultural do eurocentrismo, o saber como mito, irracional, não cientifico, não dotado de intelectualidade.

> O conhecimento produzido pelo homem branco é geralmente qualificado como científico, objetivo e racional, enquanto que aquele produzido por homens de cor (ou mulheres) é mágico, subjetivo e irracional. Esta dimensão, a colonialidade epistêmica ou do saber, não apenas estabelece o eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento, mas também descarta as outras produções intelectuais. (DAMAZIO, 2010, p. 2).

Com isso percebemos que o ensino de histoória e cultura Africana e Afro-brasileira, situa-se marginalizado, inferiorizado ou como trataremos mais adiante, torna-se saberes sujeitados.

[11] Monocultura – redução da realidade, do saber e da ciência a um único modo de compreensão.

> Por 'saberes sujeitados', eu entendo igualmente toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos. (FOUCAULT, 2010, p. 8).

Então percebemos como o currículo não é um território neutro, é um mecanismo, uma ferramenta de controle ideológico de manutenção do poder. O currículo corporifica as relações sociais, logo o espírito europeu e o racismo advento deste encontra sua manutenção nesta ferramenta. Por isso neste trabalho buscamos dar certa centralidade ao currículo e conceber este como maior desafio das relações étnico raciais no Brasil.

Por tanto para ampliar e qualificar as experiências que tivemos da lei 10 639, fugir de praticas que reescrevem o imaginário pejorativo do negro, apresentado por Iolanda é necessário permear o campo curricular com olhar clinico e enfrentar essa relação de poder, a fim de evidenciar o saber africano e afro-brasileiro sem resignificá-lo, sujeitá-lo, marginalizá-lo. Por fim mesmos com os DCN's e para educação das relações étnico-raciais é preciso discutir os fatos que permeiam o currículo e as relações de poder deste e não permitem uma inserção ampla e coesa dos saberes, culminando na manutenção do racismo e na manutenção do poder eurocêntrico.

> Enfim, a elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero. (JESUS, 2008, p. 2640).

3. EUROCENTRISMO E EDUCAÇÃO: ESCOLONIZAÇÃO É UMA SAÍDA?

Pois bem, para perspectiva critica do Hemisfério Sul, o tempo educacional é o da descolonização, portanto, tempo de algo como a "reeducação" ou a reinvenção dos sistemas de ensino. (SODRÉ, 2012)

Pois bem, essa breve citação de SODRÉ (2012) em *"Reinventando a educação"* já traz a tona, como os ciclos debates de educação têm girado demasiadamente em torno da descolonização. É um tema atual e corriqueiro, discutido nos mais variados sentidos, no entanto essa temática deve ser minuciosamente analisada, para não cairmos em percepções equivocadas, como – romper com todo saber e conhecimento que foi produzido até o presente em prol de uma simplória inversão ou mera substituição deste – fazer um cambio entre os saberes, apenas invertendo a posição hierárquica,

se pretendo igualmente como único e universal.

Consideramos que a descolonização trata-se de uma arma, ferramenta a ser inserida nas relações de poder em face do eurocentrismo, é em primeiro ponto, uma disputa, um duelo entre essas forças, entre o assujeitado e o hegemônico.

> A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial. (FANON, 2005, p. 26).

Conquanto, justamente por ser um encontro de força, a descolonização não se dará de modo natural, depende de um esforço, como o próprio Frantz Fanon (2005) nos traz, – a descolonização não resultara de um encontro amigável, de um acontecimento mágico – ou seja, em outras palavras, a mesma, não resultará de simples acordo.

Porém, se desejamos interpelar o saber único, verdadeiro, universal, resultante do eurocentrismo, que é também, em suma para nós o saber colonizado, o saber do colonizador. Afinal a colonização impulsionada pelos europeus, não resultou somente na violência física, no genocídio, mas também no epistemicidio dos povos colonizados. Portanto, descolonizar é também evidenciar os saberes que foram apagados ou como expressa Michel Foucault (1976), que foram assujeitados. Precisamos refletir sobre a descolonização, compreendo a necessidade desta para educação brasileira e seus agentes, observando também os seus limites.

Se constatamos até aqui, com base no dossiê da revista teias, que o nosso desafio na luta por uma aplicabilidade não equivocada do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, se encontra no currículo e o currículo em si é permeado por relação de poder, na seleção de conteúdos , onde o saber europeu se encontra hierarquicamente superior em detrimento dos demais saberes, sobretudo o africano. Logo asseveramos que é sobre o campo curricular e sua seleção de conteúdos que devemos ruminar contiguamente a descolonização.

É nesse aspecto que encontramos o objeto e necessidade de se descolonizar, somente a descolonização dos saberes provocaria tensões para valorização e inserção de saberes historicamente concebidos como mito, sem cientificidade e com isso tencionar o monismo eurocentrado na educação brasileira, que compreende apenas um monde ler e interpretar o mundo. O que nos leva a compreender que além de encontro de forças, descolonizar o saber ou em nosso caso o currículo, procede também em:

> Descolonizar o processo educacional significa libera-lo, ou emancipa-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro, bem sintetizado na expressão "pan-Europa". (SODRÉ, 2012, p. 19).

Concluímos que descolonizar, em síntese trata-se de uma abertura, da inserção do novo, levando em consideração que vivemos em um mundo plural, onde a diversidade é patente. Então abrir o currículo, o cotidiano da escola e universidades há novos saberes ou a velhos saberes que estavam encobertados, sujeitados, colonizados. Seria, portanto, necessário uma abrangência de saberes, não é que o saber europeu deixe de compor o currículo, não é a negação das contribuições ou da cultura européia na escola, mas sim concretas adições. Que podemos compreender também como uma ecologia de saberes.

> A ecologia dos saberes, ou seja, admissão da possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber cientifico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com saber indígena, com o saber das populações urbanas marginais, com saber camponês [...]. (SODRÉ 2012, p. 42).

Bem com isso, indicamos que não basta aos educadores, somente afirmar as diferenças e a pluralidade cultural, é preciso um dialogo que permeie essa pluralidade de saberes e culturas, sem hierarquizar as diferenças ou resignificar, recodificar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> [Iolanda] Posto que o movimento negro de longa data viesse já reivindicando a alteração dos currículos escolares apontando a questão racial como fator de seletividade escolar e que estava colocando a população negra em situação de inferioridade frente ao acesso e permanência no sistema educacional brasileiro. [...] Mas, se não houver a mobilização de docentes-pesquisadores das universidades comprometidos com a questão e do movimento negro, iremos completar vinte anos [da Lei 10.639/03] com a situação que estamos vendo hoje. E, ao mesmo tempo em que temos bons resultados, ainda precisamos de mais resultados positivos e garantias para a efetiva implantação da Lei 10.639/03. (GONÇALVES; MACHADO, 2013, p. 192; 196).

Bem como apontamos até aqui, tivemos alguns avanços, no entanto ainda podemos identificar alguns equívocos. Como mostramos nosso desafio é árduo e histórico, oriundo de longas datas nossas reivindicações no campo da educação, exigem de nós zelo e diligencia, se queremos mudar, teremos de nos esforçar, estar atento aos debates, fatos e acontecimentos, para não repetirmos os mesmos erros ou permanecermos equivocados quanto ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Observemos para que os saberes a serem penetrados, não venham

ser resignificados, recodificados e recolonizados. Por tanto consideramos também que quando falamos dessa ecologia de saberes para descolonizar, estamos de certo modo nos referindo ao que FOUCAULT (2010) conceitua de "*Genealogia"*, que seria a inserção, o ressurgimento desses saberes desqualificados, enterrados e inferiorizados, que concebemos aqui como saber africano.

Todavia esses saberes ou genealogia, não serão rasamente implantados no currículo, vão igualmente questionar, confrontar o que é ciência, o saber único, cientifico, universal e principalmente o poder deste.

> A genealogia seria, pois relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torna-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e cientifico. (FOUCAULT, p. 11).

FOUCAULT (2010), como já sinalizamos acima, nos alerta para o cuidado dessa genealogia, não ser recolonizada, modificadas estrategicamente pelo próprio eurocentrismo, pela universalidade do saber, em suas próprias palavras.

> A partir do momento em que se valorizam, em que se põem em circulação essas espécies de elementos de saber que tentamos desencavar, não correm eles o risco de ser recodificados, recolonizados por esses discursos unitários que, depois de os ter a principio desqualificado e, posteriormente, ignorado quando eles reaparecem, talvez estejam agora prontos para anexá-los e para retomá-los em seu próprio discurso e em seus próprios efeitos de saber e de poder? (FOUCAULT, p, 12).

Esse representa umas das mais complexas cautelas que devemos ter, quando falamos de descolonizar, quando falamos dessa ecologia de saberes, das relações de poder no currículo. Por isso acreditamos que descolonização, esse duelo de forças ocorrerá através dessa ecologia, pois está confrontará diretamente o saber cientifico, ou melhor, reinventará os modos de se fazer ciência, de pensar ciência.

Resumindo, nosso caminho na educação para estabelecer de fato um ensino da cultura e da historia africana e afro-brasileira, como prever a lei 10 639/03, avançando sem cair novamente e em experiências equivocadas, que reproduzem e petrificam estigmas racistas que corroboram para exclusão e inferiorização da população negra, deve perpassar inteiramente por uma reinvenção. Reinventar, recriar as formas de se fazer ciência na educação. Concretamente, devemos enegrecer os modos de pensar e fazer ciência, reafricanizar como aborda Petronilha Gonçalves Silva (2005).

(...) Africanizar ou reafricanizar ciência, e a educação (Silva, 2005, p.32), ou seja, a (...) necessidade de serem adotados pensamentos e procedimentos que orientam a produção de conhecimento, oriundos de valores e princípios de raiz africana (Ibdem, p. 32), mas também (...) reconhecer nas diversas ciências, os conhecimentos chupados da tradição africana, assimilados à ciência ocidental sem que se citem fontes (Ibdem, p. 32) além de exposto, insere-se a pesquisa o contexto que busca (...) enegrecer os pensamentos científicos e educacionais (Ibdem, p 32.) [..]. (SILVA, 2005, p. 32 apud OLIVEIRA, 2014, p. 15-16).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

·BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 02/05/2018.

·_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 02/05/2018.

·DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Descolonialidade e interculturalidade epistemológica dos saberes, político-jurídicos**: uma análise a partir do pensamento descolonial. 2010. 10 p. Disponível em: <http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/direitosculturais/article/viewFile/24/18>. Acesso em: 09/01/2018.

·FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Tradução de Elnice Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. 3ª ed. Juiz de Fora: UFJF, 2005. 374 p.

·FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade:** Curso no Collège France (1975-1976. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 288 p.

·GONÇALVES, Maria Alice Rezende; MACHADO, Elielma Ayres. Entrevista com a professora Iolanda Oliveira. **Dossiê**: Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação. Revista Teias v. 14, n. 34, p. 191-196, 2013.

·JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e educação**: conceito e questões no contexto educacional. In. Educere. Curitiba: PCUPR, 2008. p. 2638-2651.

·MOORE, Carlos. **As conquistas e os desafios do movimento negro**. Entrevista concedida à Eparrei no Seminário de Educação organizado pelo NEN - Núcleo de Estudos do Negro. Florianópolis-SC, 2005.

·OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Negro intelectual, intelectual negro ou negro-intelectual**: considerações do processo de se constituir-se negro-intelectual. São Carlos: UFSCar, 2014. 207 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2013.

·SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012. 280 p.

DA ESCOLA AO QUILOMBO: TRAJETÓRIA SÓCIO ESPACIAL DO PIBID DE GEOGRAFIA ARAGUAÍNA /TO.

Izarete da Silva de Oliveira[12]
Paloma Pereira da Silva[13]
Drª Kênia Gonçalves Costa[14]

Palavras-Chave: Escola, PIBID, Lei 10.639/2003, Quilombo.

RESUMO: O presente trabalho objetiva evidenciar a realização de práticas educativas desenvolvidas na educação básica no ensino médio a partir da inserção do programa de bolsa de iniciação à docência - PIBID. Contemplando a aplicabilidade da lei 10.639/2003 por meio de ações planejadas nas interlocuções entre bolsistas e a supervisora. As primeiras ações foram aplicadas no ano de 2014, com participação no projeto consciência negra uma ação inserida no Projeto Político Pedagógico- PPP do Centro de Ensino Médio Dr. José Aluísio da Silva Luz. No ano de 2016, no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes com oficinas, exposição de vídeos, filmes e gincana com abordagem dos diferentes tipos de discriminação que oprimem a crianças e jovens negros na sociedade brasileira. Assim, a culminância das ações que ocorreram no percurso de suas realizações no âmbito escolar contemplando uma visita à Comunidade Quilombola Dona Juscelina. Deste modo fez-se necessário a compreensão de currículo em Sancristán (2000), da lei 10.639/2003 e o que esta preconiza (BRASÍLIA, 2013), o entendimento de quilombo em Ratts (2006), a importância do projeto político pedagógico – PPP em Brasil (2013), importante instrumento para a garantia de uma educação básica com qualidades em diálogo realizado entre a escola e a universidade.

INTRODUÇÃO

No desenvolvimento das atividades pedagógicas o principal instrumento que norteia as ações na unidade de ensino é o Projeto Político Pedagógico – PPP, partindo do pressuposto como este é nomeado na Lei de Diretrizes de Base – LDB vigente, como sendo uma proposta ou mesmo

[12] Professora Concursada da Rede de Ensino da Educação Básica e Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult) do Campus de Araguaína da Universidade Federal do Tocantins. e-mail:profizareteoliveira2016@gmail.com.
[13] Graduada em Licenciatura Plena em Geografia do Campus de Araguaína na Universidade Federal do Tocantins. e-mail: pallomasilva762@gmail.com.
[14] Professora do curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult) do Campus de Araguaína da Universidade Federal do Tocantins. e-mail:keniacost@uft.edu.br.

um projeto que tem como função efetivar a democracia nos espaços escolares. Dentre tantas funções, desenvolver a autonomia no fazer pedagógico.

Deste modo, autonomia esta estritamente interligada a identidade que a Escola possui e pode ser visualizado no projeto pedagógico que é instituído, um instrumento conciliador das diferenças que estão imbricadas nas vivências no âmbito escolar. Neste contexto, quando se elabora um projeto politico que contempla a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2013), esta manifesta uma educação que se aproxima da educação ideal, aquela que almeja atender a todos a partir da educação ofertada. Como assevera Brasil (2013),

> [...] cabe a escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto politico-pedagógico com os planos da educação nacional, estadual e municipal, o plano de gestão, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e as de seus estudantes. (BRASIL, 2013. p.48).

Compreende-se que a educação planejada a partir do projeto politico pedagógico elaborado conjuntamente entre escola e comunidade em geral, deve estar em consonância com a educação ofertada nas três esferas, e principalmente ter uma identidade condizente com as dos estudantes atendidos por esta, cumprindo a função social que lhes cabe.

Integrado ao projeto politico pedagógico está uma gama de conhecimentos propostos por um currículo que tenha uma concepção que valorize as questões que se relacionam com os fatos sociais, culturais e históricos onde está inserida. Entendendo currículo como é abordado por Sancristán (2000),

> [...] o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é, através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo. (SANCRISTÁN, 2000. p. 15)

Desta maneira, o currículo inserido no PPP é efetivado na práxis escolar como um modelo de fazer pedagógico educativo em coerência com as necessidades do público que faz uso deste, respeitando as peculiaridades da comunidade e seus valores. Nesta reflexão, notadamente se faz urgente uma abordagem sobre a importância da aplicabilidade da Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar brasileiro. Reflexões estas que foram possíveis por meio do PIBID de Geografia e oportunizaram o envolvimento da comunidade escolar na efetivação das propostas contidas no PPP.

O PIBID de Geografia em parceria com a Unidade Escolar realizou

ações com o objetivo de contemplar a aplicabilidade da Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e do Projeto Político Pedagógico. Proporcionando diálogos necessários entre a Escola e a Universidade sobre as questões étnico-raciais inerentes à sociedade brasileira, reafirmando positivamente a pluralidade e contribuindo no combate ao racismo e a discriminação racial no ambiente escolar.

Dentre as ações realizadas ressalta-se a realização do Projeto Axé na Caixa (2014), Oficinas em Comemoração a Semana da Consciência Negra e a Visita à Comunidade Quilombola Dona Juscelina (Muricilândia - TO), sucedidas a partir de novembro a dezembro de 2016. As ações tinham como objetivos principais fomentar assuntos referentes ao combate ao racismo e discriminação racial na escola; valorização da cultura negra e contribuição do povo negro para a construção do Brasil; resgate da memória coletiva e história do povo negro; positivação da identidade negra (corporeidade negra e textura do cabelo). Constituindo, assim debates importantes na construção de uma consciência para o respeito à diversidade e para o entendimento da importância da história/cultura negra.

Assim aconteceram as ações em duas etapas:

ETAPA 01: ANO DE 2014 – CENTRO DE ENSINO MÉDIO DR. JOSÉ ALUÍSIO DA SILVA LUZ:

O Projeto Axé na Caixa objetivou a realização de pesquisas contemplando os conteúdos de segunda séries na disciplina de geografia, no que refere a lei 10.639/2003 inserida na estrutura curricular estadual. Observando as habilidades e as competências que deveriam ser efetivadas pelos estudantes. Deste modo, o que é preconizado na lei citada acima, que garante a obrigatoriedade de estudar os conhecimentos sobre a cultura afro brasileira.

Neste contexto, pesquisamos sobre as comunidades quilombolas existentes no estado do Tocantins e ao obter tais informações produziu-se um quadro citando as 32 comunidades quilombolas já certificadas e reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares – FCP. Nos diálogos entre os estudantes, bolsistas e supervisora do PIBID, sobre as informações obtidas, notou-se a existência de duas comunidades quilombolas urbanas: a Comunidade Quilombola Urbana Mata Grande em Monte do Carmo e a Comunidade Quilombola Urbana Dona Juscelina em Muricilândia – TO. Ressalta-se que foi abordado sobre a cultura e os saberes destes quilombolas, como: a dança, a culinária, o artesanato, a religiosidade, dentre outras questões como o modo de viver e ser.

Desta prática de ensino aprendizagem resultaram as inquietações que impulsionou a supervisora do PIBID, professora Izarete da Silva de Oliveira

alçar outros conhecimentos no espaço acadêmico o que oportunizou a realizar uma pesquisa de mestrado sobre a comunidade quilombola Dona Juscelina com título: Território e Territorialidade nos limites do rural e urbano, na Comunidade Quilombola Dona Juscelina em Muricilândia-TO defendida em 13 de maio de 2018 na própria comunidade.

ETAPA 02: ANO DE 2016 – COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES

Realização de oficinas que comtemplaram estudantes do ensino fundamental e médio culminando com a Semana da Diversidade Cultural comemorada na Unidade escolar anualmente. A dinâmica "*Diálogos sobre preconceito e racismo entre alunos (as)"* que foi realizada nas dependências da escola campo com turmas do ensino fundamental e médio, respectivamente, em dois dias. Assim, foram programadas com didáticas diferentes de acordo com as fases de ensino.

Na oficina realizada no dia 22/11/16, no período vespertino, foram escolhidas 03 (três) turmas do ensino fundamental: 6º, 7º e 8º anos. Esta aconteceu em dois momentos: a) em salas distintas para exibições de vídeos/ documentários; e b) coletivamente na quadra para explanações e debates a cerca dos temas propostos. Primeiramente, foram expostos três vídeos: "Vista a minha pele", "Xadrez das cores" e "Documentário sobre estética e cabelos afro: Espelho, espelho meu!".

O vídeo **"Vista minha pele"** tem duração de 24 minutos, com direção de Joel Zito Araújo; coordenação geral de Hédio Silva J. O roteiro trata de uma paródia da sociedade atual, mostrando de forma atraente e com atores e atrizes na faixa etária do público alvo, assuntos como o racismo e discriminação racial no Brasil. O principal diferencial do filme é que é uma história invertida, em que nesse caso, a classe dominante são os(as) negros(as) e os(as) brancos(as) são os que foram escravizados(as). Os países pobres, por exemplo, são Alemanha e Inglaterra, e os ricos são África do Sul e Moçambique.

Nessa história a protagonista é uma menina branca- Maria, que estuda num colégio particular, graças a uma bolsa, pois sua condição financeira não permite. Maria sofre hostilidade e discriminação por parte dos(as) seus(suas) colegas da escola, por causa de sua cor. Maria quer ser Miss Festa Junina da escola, mas para isso necessita vencer muitos obstáculos como: a) supremacia racial negra, em que a mídia só mostra os(as) negros(as) como sinônimo de beleza; b) a repulsa de seus colegas; c) dificuldade em vender os bilhetes; d) a resistência de seus pais para que não participe do concurso. No entanto, ela sonha com o dia em que se sentirá representada na sociedade, quer assistir a

TV e ver artistas brancos como ela, sentir que a sua beleza também é reconhecida, estudar na escola sobre a história de luta de seu povo. Assim, Maria com a ajuda de Luana se envolve em algumas aventuras para vencer o racismo e alcançar seus objetivos. Percebemos, no decorrer dos acontecimentos, que vencer ou não o concurso não é o principal foco da história, mas sim o esforço e dedicação de Maria em enfrentar tudo. Ao final ela descobre que, quanto mais acredita em si própria, mais possibilidades ela tinha de convencer outros de sua chance de vencer.

O curta metragem "**Xadrez das cores: o preconceito e o desafio da acolhida da diversidade**" com duração de 21 minutos e dirigido por Marco Schiavon conta a história de uma mulher negra que vai trabalhar para Maria, uma senhora de 80 anos, branca, sem filhos, viúva e muito racista. A temática do vídeo é que a história se dá como se fosse um jogo de xadrez, relacionando as peças pretas ao negro, neste caso representado pela Cida e as peças brancas ao branco, representada pela Maria. Como num jogo de xadrez, assim, também constitui a vida de Cida e Maria nessa história. Ao final, deparamos com um desfecho surpreendente. Esse filme serviu como material para discussão com os(as) alunos(as), focando uma das coisas que mais chama a atenção no filme: a vontade de persistir, de mudar e vencer de Cida. Além da forma como Maria tratava sua empregada e o desfecho da história.

O documentário sobre estética e cabelos afro **"Espelho, espelho meu!"** foi produzido por Elton Martins e possui 17 minutos de duração. É constituído por vários depoimentos a respeito da estética negra, aceitação e identidade, principalmente do cabelo afro. O documentário apresenta a fala de várias pessoas: como crianças, adolescentes e adultos sobre a questão da identidade e estética negra. Todos falam sobre suas experiências e concepções a respeito, da valorização da beleza negra, identidade, importância de grupo nas redes sociais que valorizem a beleza negra. Além disso, também tem a fala de um historiador durante todo o filme que fala respeito da importância da aceitação do cabelo crespo e como a família pode ajudar nesse processo. O vídeo é um convite às discussões a respeito do cabelo crespo e a forma com ele é visto atualmente e na escola.

Depois da exposição dos vídeos, as turmas foram encaminhadas para a quadra de esportes onde houve uma socialização de assuntos referentes aos vídeos. Os (As) estudantes foram convidados ao debate, apresentaram suas ideias e argumentos a respeito: de que vídeos/documentários mais gostou e por que; o que lhe chamou mais atenção; que sentimentos lhes causaram; suas opiniões.

Em seguida os estudantes deram depoimentos, relacionando com situações de discriminação racial que já vivenciaram. Alguns se posicionaram

demonstrando orgulho pela sua identidade afrodescendente, podemos destacar a expressividade de um aluno que cantou um rap (estilo musical) com uma letra que contemplava o orgulho negro. Foi muito significativo esse diálogo, porque sabemos que conversar sobre tais assuntos é o melhor caminho para eliminação no ambiente escolar.

Os objetivos desta prática pedagógica foram:

· Valorizar a diversidade cultural considerando situações cotidianas;
· Compreender como o racismo interfere na vida cotidiana;
· Sentir-se no lugar do outro percebendo como é ser vítima de discriminação;
· Compartilhar e ouvir experiências pessoais, refletindo sobre o que escutam.

OFICINA DO ENSINO MÉDIO

A dinâmica foi aplicada nas turmas de 1º, 2º e 3º anos. Com o objetivo principal de discutir o conceito de discriminação, os estudantes deveriam entender que existem diversos tipos de preconceito e discriminação e que estes podem estar presentes no seu cotidiano. Ainda nas salas os (as) alunos (as) receberam fitas de identificação coloridas com o intuito de formar grupos. Os grupos foram formados e divididos por cores, respectivamente, cada grupo discutiria a cerca de um tipo de discriminação, mediado cada um por uma bolsista do PIBID. No segundo momento, já com os grupos formados, os (as) discentes foram encaminhados para a quadra de esportes. Nesta etapa teriam que discutir por mediação da bolsista o conceito do seu grupo, aplicabilidades no cotidiano e formas de combater. Além de compartilhar experiências, ouvir e refletir a respeito de tais questões tão inerentes a nossa sociedade.

Os objetivos dessa atividade foram:

· compreender que a sociedade brasileira é formada por pertencentes a grupos com culturas distintas;
· fortalecer a identidade étnico-racial;
· ampliar informações sobre a diversidade e entender que a discriminação ou preconceito também existem quando julgamos pessoas pela sua classe social, sua cultura (crenças, costumes, hábitos) e/ou critérios relacionados à aparência, não somente pelo viés racial.

Portanto, podemos destacar aqui que os grupos conversaram sobre seu tema, deram depoimentos e socializaram situações vistas ou vividas, prepararam cartazes, músicas, desenhos, criaram peças teatrais etc. Em seguida foi socializada uma apresentação de cada grupo. De forma que usaram como fonte eles mesmos, ou seja, suas experiências, seus conhecimentos e vivências.

Por último, uma bolsista fez uma comunicação oral, fixando e

afirmando a importância do respeito à diversidade e o fortalecimento de identidade. Pensamos nessa atividade com o objetivo maior de socializar e comunicar entre os (as) alunos (as) a respeito das relações raciais entre eles, focando sempre no discurso aberto, livre, oportunizando ao (a) aluno (a) expor suas opiniões e ouvir o outro,

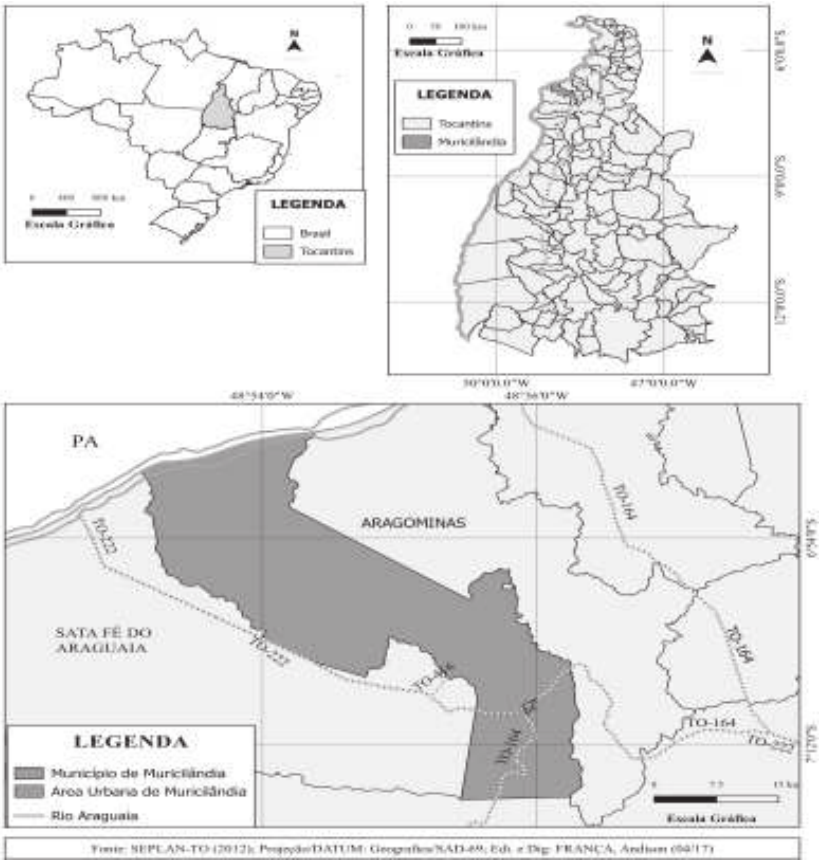
> [...] mais que pensar a reorganização das disciplinas há que se pensar como o cotidiano escolar – em seus tempos, espaços e relações – pode ser visto como um espaço coletivo de aprender a conhecer, respeitar e valorizar as diferenças, o que é fundamental para a construção da identidade dos envolvidos no processo educacional (SOUZA, 2006, p. 18).

Essa atividade teve um grande significado, pois refletimos sobre o papel da escola e de todos os agentes, além do (a) estudante se ver como atuante nesse processo. Ver a escola, além de um espaço de troca, não só de conhecimento, como de comunicação e convivência com as diferenças.

CULMINÂNCIA DAS AÇÕES DA SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA: NO COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES

Realizou-se uma aula campo (foto 01 pág.11) aos 03 de dezembro de 2016 uma visita a Comunidade Quilombola Dona Juscelina (mapa 01 pág.10) no município de Muricilândia -TO., composta por coordenadores e professores da unidade de ensino, professores da UFT – Universidade Federal do Tocantins, acadêmicos e bolsistas do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. A referida comunidade está localizada a sessenta e dois quilômetros de distância do município de Araguaína -TO., a aula foi desenvolvida com o objetivo de realizar ação 06 do PPP – Projeto Político Pedagógico, na Área de Humanas, ação esta que contempla a efetivação da Lei 10.639/2003, garantindo a obrigatoriedade da aplicação de estudos relacionados a cultura afro-brasileira, além de fazer parte das ações relacionadas a comemorações do Dia da Consciência Negra.

Mapa 01: Mapa de localização Geográfica da Comunidade Quilombola Dona Juscelina



Fonte: OLIVEIRA, 2017. (Dados organizados pela autora)

Foto 01: Visita a Comunidade Quilombola Dona Juscelina

Fonte: OLIVEIRA, 2016. (Acervo do PIBID de Geografia)

Assim, a visita à comunidade propiciou aos estudantes conhecer sobre a realidade que é vivenciada pelo povo quilombola, percebeu-se sobre as dificuldades e a diversidade que compõe a sociedade tocantinense, esta que é um resultado da hibridização cultural.

Foto 02: Roda de conversa entre os estudantes e o Coletivo de Griôs: espaço de interlocução e narrativas sobre a migração da Matriarca Dona Juscelina

Fonte: OLIVEIRA, 2016. (Acervo do PIBID de Geografia)

Oportunidade onde foi refletido sobre a conceituação de quilombo, partindo da definição dada por Ratts (2006, p.59) "[...] quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação com o território [...]". Discorreu-se sobre a comunidade quilombola Dona Juscelina que não difere das outras comunidades quilombolas no Brasil e Tocantins. Esta comunidade se organiza com resistência por meio de suas ações políticas configurando-se como um local de tensões e conflitos.

Na oportunidade da aula, os estudantes tiveram o privilégio de conhecer a matriarca, uma viúva de 86 anos que luta para deixar seu legado, através da oralidade, o que pode ser notado na constituição do Coletivo de Griôs que vivem na comunidade quilombola. Os griôs tem um importante papel que é contar as histórias que fazem parte da historiografia da comunidade. A matriarca relatou de onde vieram, o trajeto da cidade de Nova Iorque - MA., até a cidade que vive hoje.

A matriarca contou sobre as festividades que fazem parte da agenda cultural da cidade, dentre estas, a principal é a comemoração do Dia 13 de Maio, dia da abolição da escravidão. Tantas são as histórias que fazem parte da construção da identidade da comunidade, e que não devem ser esquecidas. Principalmente não se deve esquecer as garantias contidas na Constituição Federal, como assevera Brasil (2013) no "[...] art. 68: aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos". (BRASIL, 2013. p. 78).

Neste contexto, durante as falas na roda de conversa uma liderança quilombola, informou que foi preciso criar um decreto que viesse dar garantia na efetivação do território quilombola, ou seja, o decreto 4887 de 2003, ou seja, o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias- ADCT em Brasil (2003) que, "[...] regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias". (BRASIL, 2003. p. 01)

Araguaína, na certeza que as políticas públicas são meios que viabilizam a qualificação da educação e concomitantemente, a aprendizagem.Deste modo, fomos informados que a comunidade vem passando pelo processo de elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação - RTID para ser delimitada a área do território a ser entregue aos quilombolas, uma luta política para garantir a principal política pública. No final das falas, foi servido um almoço a todos e todas que faziam parte equipe da visita e retornou-se ao meio dia para Araguaína, na certeza que as políticas públicas são meios que viabilizam a qualificação da educação e concomitantemente, a aprendizagem.

RESULTADOS

Essas atividades contemplaram o Projeto Político Pedagógico – PPP do Centro de Ensino Médio Dr. José Aluísio da Silva Luz no ano de 2014 e no Colégio Adolfo Bezerra de Menezes referente ao ano de 2016. Neste último, as ações 06 (seis) e 07 (sete) contidas no PPP, com o objetivo de realizar visita à cidade de Muricilândia para conhecer a comunidade quilombola Dona Juscelina. Devido ao alto índice de reprovação nas modalidades de ensino: Fundamental, Ensino Médio e EJA, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias a realização da visita a comunidade quilombola para que os estudantes conhecessem mais sobre a realidade dos quilombolas do Tocantins.

Ressalta-se que as ações contidas no PPP/2016 visam minimizar os índices de reprovação e não o combate ao racismo, preconceito, estudo da história e cultura afro brasileira como garante a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), lacuna que foi sanada por meio da intervenção das ações propostas pelos bolsistas do PIBID de Geografia.

Deste modo consta no PPP desta unidade de ensino a necessidade de efetivação de ações de cunho étnico-raciais devido à pluralidade cultural: "[...] dada a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira a escola deverá combater o preconceito e a discriminação através do diálogo e vivências de sua cultura e do respeito às outras formas cultural [...]" (ARAGUAÍNA, 2016. p.42).

Desta forma as ações realizadas podem também indicar caminhos a seguir para eliminação do racismo e discriminação no ambiente escolar, contribuição na construção da identidade negra dos (das) estudantes, além de resgatar a contribuição do povo negro nas diversas áreas pertinentes à história do Brasil. Estabelecendo uma importante relação entre a disciplina de Geografia e as questões étnico-raciais, destacando a relevância e obrigatoriedade desses conceitos dentro do currículo escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

· ARAGUAÍNA, 2016. **Projeto Político Pedagógico – PPP** do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. 2016. 62p.

· BRASIL, 2013. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p.

· BRASIL, 2013. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

· BRASIL, 2013. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 2013. 112p.

· BRASIL, **Lei nº 10.639** D.O.U. de 9 de janeiro de 2003.Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF.

· BRASIL, 2003. **DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acessado em 07 de junho de 2018.

· RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de Beatriz Nascimento.** São Paulo: Imprensa Oficial (SP) e Instituto Kuanza, 2006.

· SANCRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

· SOUZA, Ana Lúcia Silva. Ensino Médio In.:BRASIL, **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006. 262 p.

PODER ME ORGULHAR: FUNK E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Izaú Veras Gomes[15]

Palavras-chave: Educação Física escolar; Funk; Lei 10.639/2003.

RESUMO: Considerando a legislação educacional brasileira para ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, presentes na Lei 10.639/2003, bem como o contexto da Educação para as relações étnico-raciais no contexto da Educação Física brasileira, é necessário que repensemos e modifiquemos nossas práticas pedagógicas para um ensino que promova a igualdade racial e dialogue com a diversidade cultural estudantil. Nesse caminho, o presente trabalho tem como objetivo *compartilhar experiências* sobre práticas pedagógicas em Educação Física escolar com o Funk. O texto constitui-se de um relato de experiência de tais práticas pedagógicas realizadas com turmas do 3º ciclo do Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Contagem, como possibilidade de ressignificação da disciplina, demarcada por uma tradição esportiva/biológica, para contribuir na educação para as relações étnico-raciais e superação do racismo. O desafio de trabalhar com práticas corporais negras é enorme e atravessado pelo racismo institucional. Contudo é fundamental romper com a estrutura curricular hegemônica, dialogando com a cultura estudantil e colocando a cultura negra e os saberes por ela produzidos em evidência para promover deslocamentos para uma nova Educação e, numa tensão dialética regulação-emancipação sociorracial, emancipar os estudantes e seus corpos para as relações étnico-raciais.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

E aí, professora? E aí, professor? Já parou para pensar em como a Educação Física poderia contribuir para a educação das relações étnico-raciais? Mesmo que este campo de conhecimento não esteja destacado na Lei 10.639/03[16], ou mesmo sendo, em alguns momentos, uma disciplina demarcada por um estereótipo de pouca criticidade, poderia ter ela alguma contribuição? A cultura corporal negra e o corpo negro são tratados com seriedade na educação? Será que algo já está acontecendo nas escolas?

[15] Professor da Rede Municipal de Belo Horizonte, Mestrando em Educação e Docência na FAE/UFMG

[16] "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira, dá outras providências" (BRASIL, 2003).

São muitas perguntas, e não pretendo esboçar qualquer resposta. Elas aparecem apenas para que iniciemos nossas reflexões sobre o tema a fim de contextualizar à leitura que se seguirá. Peço que leve essas indagações, e outras que já carrega, enquanto lê esse breve relato. Independentemente de sua área de atuação, espero que a presente narrativa possa contribuir de alguma forma em sua prática e em novos diálogos com seus pares.

Lançadas as perguntas e minhas expectativas de contribuição, trago aqui algumas reflexões pontuais sobre a Educação Física escolar e a Educação para as relações étnico-raciais para, em seguida, contar um pouco de algumas práticas desenvolvidas ao longo de minha prática docente iniciante.

ENTRE O "NÃO MAIS" BRANCO E O "AINDA NÃO" PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS[17]

Historicamente, a Educação Física escolar se constituiu no Brasil como um espaço de muita disputa e diferentes legitimidades, sendo vista em boa parte dessa história como espaço de "atividade" dentro da escola, crescendo com as influências dos pensamentos europeus sobre o corpo e movimento. Foi perpassada, nesse caminho, por influencias médicas higienistas de produção de corpos saudáveis para o trabalho, pela esportivização e produção de atletas de rendimento, pelo militarismo, até a chegada das primeiras correntes da teoria crítica na década de 80, que se tornam contraponto dessa perspectiva (BRACHT, 1999).

O chamado movimento renovador[18] da Educação Física produziu um tensionamento com tais perspectivas históricas da disciplina, produzindo críticas sobre um lugar "não mais" desejado, vinculado, principalmente, às correntes da Educação Física escolar militarista, esportivista e do desenvolvimento motor e idealizando um "ainda não", mais próximo de uma Educação Física vinculada à noção de cultura corporal, às teorias críticas da Educação e a uma nova formação identitária para a Educação Física escolar enquanto campo de conhecimento.

A localização desse "ainda não" estaria dentro de uma compreensão de que, antes de mais nada, a Educação Física escolar faz parte de um projeto maior, que é a escola. Seu valor não está em si, mas na própria escola. Assim, a Educação Física assume caráter específico do espaço escolar: ela é produto desse espaço (VAGO, 2007). Dessa forma,

[17] O termo faz alusão ao título "Entre o não mais e o ainda não", texto de grande circulação no campo da Educação Física escolar, de autoria de Fernando Jaime Gonzáles e Paulo Evaldo Fensterseifer (2010).

[18] Movimento de produção teórica do campo que ganha força a partir da década de 80 com diversas produções que dialogam com as teorias críticas da Educação.

> [...] se o que justifica a existência da escola é a "responsabilidade de perpetuar a experiência humana considerada cultura", então da Educação Física se espera que faça circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir e praticar... cultura. (VAGO, 2007, p.34)

Além disso, ela possui um campo de conhecimentos que lhe são particulares, encontrados em uma dimensão cultural específica e, portanto, não deve ser apenas um espaço de reprodução do que acontece fora dela (GONZÁLES; FENSTERSEIFER, 2010).

Entretanto, ainda que esse referencial e toda produção do movimento renovador trouxesse um novo paradigma para a Educação Física escolar, não se pensou no detrimento de algumas culturas e corpos em função de outros, mais pontualmente em relação à questão das culturas negras e indígenas, tão presentes no contexto nacional.

Maranhão (2016) faz um importante adendo ao notar que, mesmo no contexto de "crise" e no movimento renovador da Educação Física, pouco se discutiu a questão da Educação étnico-racial. Com fortes influências marxistas nos finais da década de 80 e início de 90, as grandes obras da Educação Física não deram conta, naquele momento, de ampliar a discussão para além da classe social.

Atualmente, já não é mais possível pensar um ensino de Educação Física sem considerar uma perspectiva de interseccionalidade[19] (CRENSHAW, 2004) na corporeidade estudantil e sem pensar a cultura corporal para além das dialéticas políticas da área, tão presentes na década de 80 (MARANHÃO, 2016).

Hall (2015) também alerta que a classe não pode ser uma categoria mobilizadora para todos os interesses e múltiplas identidades das pessoas. Esse tem sido — e precisa ser — um novo ponto de ruptura para a Educação Física escolar, para que possamos ressignificar nossa práxis docente, respeitando e valorizando a diversidade cultural escolar e as diversas identidades que nela habitam.

Gonzáles e Fensterseifer (2010) reforçam a prerrogativa de que, apesar das novas concepções e esforços, a tradição do pensamento da Educação Física escolar pouco tem pensado sua inserção em um projeto educacional pautado pela ideia de leitura de mundo, mantendo os propósitos de preparação do corpo e do "exercitar-se para". Esse olhar pautado numa perspectiva

[19]Dificilmente a discriminação afeta algum sujeito de forma isolada. Pensar as formas nas quais as diferentes formas de discriminação e opressão social agem sobre os diferentes sujeitos, portadores de múltiplas identidades, é fundamental para buscar superar essas barreiras, ao compreender diferentes locais desses sujeitos oprimidos na sociedade. Nesse caminho, Kimberle Crenshaw (2004) traz à luz o exemplo da interseccionalidade de raça e gênero como mecanismos opressores das mulheres negras, que diferenciam as opressões sofridas por elas em relação aos homens negros e mulheres brancas. O conceito também pode ser ampliado por outras marcas identitárias como sexualidade, gênero, padrões corporais e outros, além da classe social.

biológica ainda se faz presente na Educação Física escolar e, muito embora a compreensão biológica do corpo seja importante, pensar o corpo somente nessa ótica é empobrecedor.

Vago (2007) nos diz que muito do projeto pedagógico de um professor de Educação Física está ancorado na maneira como o mesmo compreende o corpo humano. Expandindo o conceito do autor, podemos também indagar se esse professor, pensando na perspectiva de um corpo cultural, compreende também o corpo negro e suas contribuições na produção cultural corporal humana e, especialmente, brasileira.

Chegamos aqui, então, a reflexões mais pontuais sobre a Educação Física e a Educação étnico-racial. Nesse percurso histórico apresentado, a disciplina foi e continua sendo espaço de reproduções estruturais, excluindo, em maior ou menor escala, indivíduos que não estejam dentro de uma formatação social masculina, branca, heteronormativa, cis e magra.

Retomando tais pressupostos históricos que direcionaram as práticas pedagógicas da Educação Física, compreende-se que a mesma esteve diretamente ligada à discriminação do corpo negro e de sua cultura, vinculada à ideia de uma superioridade branca. "Deste modo, a história da disciplina Educação Física aponta para um distanciamento do corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação Física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco." (MATTOS, 2007, p.11).

Portanto, fazendo uma transposição das ideias de Gonzáles e Fensterseifer (2010):

> Se não for oferecida ao estudante a chance de experimentar boa parte do leque de possibilidades de movimento sistematizadas pelos seres humanos ao longo de vários anos, ele estará perdendo parte do acervo cultural da humanidade e uma possibilidade singular de perceber o mundo e de perceber-se (GONZÁLES; FENSTERSEIFER, 2010, p.17).

Ora, não é possível pensar na sociedade brasileira uma chance de experimentar tal leque de possibilidades sem perpassar o acervo cultural afro-brasileiro e africano (e também indígena, ao qual este estudo não se propõe a discutir) como possibilidade de perceber o mundo e se reconhecer nele.

Caminhando nesse sentido, a Educação Física é uma área de grande potencialidade e afinidade para com a Educação para as relações étnico-raciais. Há que se tomar apenas cuidado com o "desespero reparatório" (LINS RODRIGUES, 2010) que os professores e professoras podem tomar ao lidar com tais questões, caindo comumente em:

> ***Fetiches de restrições excêntrico-comemorativas*** aos quais ficam sujeitas todas as manifestações culturais não legitimadas que acabam por "visitar o currículo

> escolar", tendo assim uma participação apolítica, sem que se discutam os porquês de se encontrarem na posição de desprivilégio e tendo a Educação Física Escolar como colaboradora nessa situação. (LINS RODRIGUES, 2010, p.21, *grifo nosso*).

A valorização da cultura negra demanda um caminho de atenção para o uso autorreflexivo dessa cultura, sobre como os sujeitos negros a experienciam em seu cotidiano (GOMES, 2003). Nesse sentido, combater o racismo na escola também perpassa pelo corpo, pois é nele que recaem práticas de violência simbólica e desqualificação, levando à baixa autoestima, à evasão e a outros fatores diretamente ligados ao desempenho escolar (MATTOS, 2007).

É preciso falar dos saberes constituídos pelo corpo negro com respeito, e o corpo negro carrega muitos saberes identitários e estético-corpóreos que, historicamente, tensionam as relações de poder nesse país e nos ensinam muito além do que comumente imaginamos (GOMES, 2017).

Porém, muitas das vezes, deixamos de olhar e dialogar com as culturas próximas de nossos estudantes, nas quais residem riquíssimas possibilidades. Pautado nesse princípio dialógico, muitos conteúdos emergiram como formas culturais muito presentes no universo estudantil de meu contexto escolar, tornando-se potentes elementos curriculares para as aulas de Educação Física.

Durante meu ainda curto período de docência, tive experiências significativas[20] para mim, que acredito terem contribuído minimamente no deslocamento de uma pedagogia outra para a Educação Física. Estaria mentindo se dissesse que, por trás dessas práticas, não estiveram presentes desânimos, momentos de solidão docente, descrença em meu próprio trabalho, descrédito externo com o trabalho, atravessamentos de racismo institucional e de lutas de classe. Ao mesmo tempo, entre as dores e delícias de ser professor, o retorno dos estudantes foi sempre meu maior alimento da alma e elemento encorajador.

Muita coisa é possível de ser feita a partir da Educação Física, e uma sensibilidade do nosso olhar para com os estudantes, que vá além de uma dimensão curricular conteudista, mas muito mais complexa, perpassa um emaranhado de subjetividades.

Isso posto, meu objetivo é o de *compartilhar experiências* (BENJAMIN, 1994) por meio de uma narrativa pedagógica (SUÁREZ, 2007) — talvez até

[20]Junto dos estudantes e, em alguns momentos, em interlocuções com outras professoras e professores e com a comunidade escolar, trabalhamos com a Capoeira (em parceria com grupos da comunidade); com o HIP-HOP (também em parceria com movimentos de rua da comunidade e outras parcerias externas); Funk; Parkour; Música negra (aulas sobre história da música e, também, aulas de percussão objetivando a criação posterior de um bloco percussivo na escola); atletas negros e a representação feminina no mundo esportivo (durante os conteúdos esportivos); Mostra de Cultura Afro, envolvendo Dança e Teatro; dinâmicas, debates e palestras sobre racismo; diversidade religiosa; e, mais recentemente, busco trazer semanalmente poesia marginal e literatura negra para iniciar nossas aulas.

mais descritiva do que narrativa para o presente texto —, sobre práticas em Educação Física escolar que desvelem alguns saberes de experiência (BONDÍA, 2002).

A seguir, contarei um pouco sobre uma experiência de três meses com o Funk, realizada durante um dos anos letivos com turmas do 3º ciclo do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Contagem - MG (região metropolitana de Belo Horizonte), buscando estimular algumas reflexões sobre novas possibilidades de uma Educação Física escolar pautada na Educação para as relações étnico-raciais.

EU SOU FUNKEIRO SIM! POR FAVOR, DEIXA EU PASSAR!

"Não venha me chamar de favelado, de mau elemento
Sou batalhador e o funk é o meu sustento
Fé em Deus, acreditei no meu talento
e mergulhei no movimento" (Os Hawaianos)

SOBRE O FUNK

O que se segue agora será uma narrativa de algumas experiências e percepções que tenho a partir das minhas vivências na escola e de vivências enquanto um professor que sempre gostou do Funk. A "vivência como sumo da própria escrita, *escrevivência*" (EVARISTO, 2017) sobre possibilidades do Funk como componente curricular nas aulas de Educação Física.

Primeiramente, trago o lugar de tensão dialética que o Funk tem ocupado na sociedade e, consequentemente, no âmbito escolar. Enquanto manifestação cultural periférica oriunda do movimento HIP-HOP, o Funk teve, em sua história, diversas vertentes, com diversos estilos de letras, danças e batidas, mas um elemento central em comum esteve presente em todos esses períodos: a discriminação[21].

Ora, o Funk, em toda a sua diversidade, carrega consigo elementos de reforço positivo da periferia, letras carregadas de crítica social, é um movimento gerador de trabalho e garante o direito ao lazer em um contexto

[21]O Funk sofre com tentativas de cerceamento desde a década de 80, enquadrado como crime ou com sanções aos bailes. Como exemplo, no início dos anos 90, o baile funk foi noticiado no mundo inteiro como o "clube da luta brasileiro", por causa dos chamados bailes de corredor. Na cidade do Rio de Janeiro, foi instaurada, em 1995, uma CPI para investigar uma suposta ligação do Funk com o tráfico, sem nenhuma prova encontrada. Em 1999, foi a vez do estado abrir uma CPI para investigar sobre violência, drogas e interferência negativa na vida de crianças e adolescentes, novamente sem provas. Porém, dessa CPI surgiu a Lei Estadual 3.410/2000, que apresenta uma série de regulações e obrigações aos organizadores dos bailes, como o artigo 3º, que determina que "só será permitida a realização de bailes Funk em todo o território do Estado do Rio de Janeiro com a presença de policiais militares, do início ao encerramento do evento". Em São Paulo, já no ano de 2013, foi apresentado um Projeto de Lei que proibia a realização de bailes funk em vias públicas de São Paulo, os chamados "fluxos". Esses são só alguns dos inúmeros acontecimentos legislativos que tentam criminalizar o Funk.

de adversidades e, comumente, de ausência do Estado. O Funk alimenta sonhos e, hoje, alcança o mundo inteiro. Para se ter uma noção, atualmente o canal do YouTube "Kondzilla", que produz videoclipes de Funk, é o terceiro maior canal de música do mundo[22].

Infelizmente, ao mesmo tempo, o Funk também não escapa da estrutura social posta e carrega consigo, em suas letras e representações, a objetificação feminina, o machismo, o racismo, a homofobia e tantas outras formas de opressão. Contudo, no comodismo de uma crítica rasa e racista, a sociedade entende ser preferível menosprezar o Funk apenas por esses fatores, sem se dar ao trabalho de conhecer toda sua riqueza e diversidade rítmica, de composições e estéticas. É fato a se considerar, também, que essa estrutura de opressão recai sobre diversos outros estilos musicais que não sofrem, entretanto, a mesma repulsa social destinada ao Funk.

Diferente de outros estilos que também reproduzem essa estrutura de opressão, o Funk incomoda porque é cultura de resistência, é periférico e é negro e, assim como aconteceu com o Samba ou com a Capoeira, será criminalizado em um país que carrega um passado escravocrata.

Esse peso também recai sobre o ambiente escolar. Enquanto muitos estudantes gostam do Funk, o olhar recriminador de professores e gestores recai sobre o estilo musical e sobre esses estudantes, principalmente quando são negros. Caso seja professor ou professora, basta rememorar em quantos momentos já ouviu algum colega de trabalho criticando o estilo na escola. Por vezes, damos ouvidos a essas críticas. Na contramão, quantas vezes conversamos e escutamos o que os estudantes dizem a respeito?

Ainda que esse ponto esteja permeado por um difícil exercício de ressignificação do olhar para uma nova percepção da corporeidade dos estudantes, Freire (1996) nos traz uma importante reflexão sobre as relações de diálogo na dimensão contida entre *fala* e *escuta* ao dizer que "não é *falando aos outros* [...] que aprendemos a escutar, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles"* (FREIRE, 1996, p.111, *grifo nosso*).

SOBRE AS AULAS

As aulas de Funk se deram durante o ano letivo de 2017, entre os meses de setembro e novembro, durante 13 encontros com turmas do oitavo e nono ano. Iniciamos nosso percurso com uma contextualização histórica do Funk por meio de videoclipes, desde a década de 60 aos dias atuais, explorando também as vertentes da dança nesse movimento histórico.

[22]Em fevereiro de 2018, o canal do produtor brasileiro Konrad Dantas chegou a aproximadamente 30 milhões de inscritos na plataforma YouTube, tornando-se o terceiro maior canal musical do mundo e o maior canal brasileiro. A notícia foi publicada no portal Canaltech em 27 de fevereiro de 2018 em: https://canaltech.com.br/musica/kondzilla-agora-e-o-terceiro-maior-canal-musical-no-youtube-do-mundo-108968/

Em um segundo momento, as turmas de oitavo ano realizaram pesquisas sobre diferentes vertentes do Funk[23] para apresentarem em sala. Após, passamos para aulas sobre a criminalização do Funk. Assistimos ao documentário "Sou feia, mas tô na moda"[24] e, nos próximos encontros, nos preparamos para fazer a simulação de uma sessão de julgamento sobre um projeto fictício de criminalização do Funk.

Foi afixado nas salas um texto-sugestão de lei[25] que tramitava no Congresso Nacional durante o período acerca da criminalização do estilo e, também, uma história em quadrinhos[26] fazendo um paralelo entre a criminalização do Samba no início do século XX e do Funk no contexto atual.

Após esse debate inicial, partimos para nosso júri simulado. Cada turma foi dividida aleatoriamente entre os papéis fictícios de defensores do Funk, os favoráveis a sua criminalização, o júri popular e, enquanto professor, assumi a posição de juiz para mediar a dinâmica. Nem todos os estudantes gostavam do estilo e muitos dos que gostavam tiveram que assumir o papel de criminalizar o Funk.

Esse agrupamento permitiu uma produção de argumentações críticas muito interessantes que perpassaram as relações de gênero, a objetificação feminina, os estereótipos racistas sobre o funk, a criminalização seletiva e o funk como mercado e possibilidade de ascensão econômica para a população periférica.

Também realizamos aulas de dança com passos baseados no movimento Miami, muito forte nos bailes funk dos anos 90, caracterizado por coreografias extensas e realizadas por grande número de pessoas.

Concomitantemente, as turmas foram divididas em grupos e cada um foi desafiado a produzir uma coreografia em formato de vídeo ou apresentação ao vivo. Algumas aulas foram cedidas para ensaio e organização dos grupos, que tiveram acompanhamento constante.

A maioria das produções se deu por linguagem audiovisual, nas quais

[23]As vertentes abordadas, a saber, foram Melody, Consciente, Ostentação, Sensual e, também, houve discussões sobre a figura do DJ.

[24]Documentário dirigido por Denise Garcia, conta um pouco a História do Funk, dando destaque para o chamado "Funk Sensual" nos anos 2000. Tem as mulheres como personagens centrais da narrativa e trata sobre questões de valorização da mulher periférica, discriminação com o estilo e mercado de trabalho.

[25]A proposta foi enviada em janeiro por Marcelo Alonso, um webdesigner de 47 anos, morador de um bairro da zona norte de São Paulo na plataforma do Senado e teve 21.985 assinaturas de apoio, atingindo a meta para trâmite que poderia torná-la Projeto de Lei. A proposta foi intitulada de "Criminalização do funk como crime de saúde pública a criança aos adolescentes e a família" e em seu texto estava previsto: "É fato e de conhecimento dos Brasileiros difundido inclusive por diversos veículos de comunicação de mídia e internet com conteúdos podre alertando a população o poder público do crime contra a criança, o menor adolescentes e a família. Crime de saúde pública desta "falsa cultura" denominada "funk"."(sic).
A relatoria da proposta ficou com o senador Romário Faria (PSB-RJ) e foi vetada pela Comissão dos Direitos Humanos, visto que a comissão entendeu ser a matéria contrária a cláusula pétrea da Constituição Federal.

[26]Do Samba ao Funk: Quando ritmos viram caso de polícia". Publicada pela BBC Brasil.

nem todos dançaram, mas trabalharam com filmagem e edição, o que denota um perfil geracional dos adolescentes brasileiros na sociedade contemporânea. Os trabalhos produzidos e apresentados pelos alunos foram variados: apresentações teatrais sobre a criminalização do Funk e a relação com a polícia militar, revertendo ironicamente a situação na qual os policiais gostavam de Funk; também tivemos um coral feminino cantando músicas em uma linha histórica do Funk; e muitas produções de coreografias.

Entre essas produções, destaco um vídeo desenvolvido por um grupo de estudantes com um estudante surdo, utilizando a linguagem de LIBRAS para traduzir a música "Eu só quero é ser feliz (Cidinho e Doca)". O vídeo[27] mobilizou, inclusive, a participação de estudantes de outros grupos que manifestaram interesse.

Durante nossas aulas de dança, também preparamos um Flash Mob[28]. O evento foi realizado intencionalmente durante o recreio para chamar a atenção dos pares docentes e da direção sobre o valor do Funk enquanto manifestação cultural e contou com a participação de cerca de 70 estudantes. Dançamos uma coreografia de Miami para a música "Eu só quero é ser feliz (Cidinho e Doca)" e, depois, livremente para um remix relacionado ao movimento do "Passinho dos Maloca". Vários estudantes registraram o momento em vídeos, que posteriormente utilizei para uma edição com os vários registros e que foi publicada em rede social.

Figura 1: Flash Mob na escola

Fonte: Próprio autor

[27] Disponível em: https://www.facebook.com/izau.v.gomes/posts/10210292354647148

[28] Consiste em aglomerar pessoas em um determinado espaço e produzir uma ação artística de cunho inusitado e breve que é previamente combinada.

Por fim, a culminância do projeto se deu com uma "batalha de passinho"[29] na escola. Durante a semana do evento, foram inscritas duplas masculinas e femininas para participarem da batalha. Também contamos com um DJ da própria escola que se mobilizou durante duas semanas para organizar e selecionar as músicas com o professor. Conversei com o DJ durante a semana e definimos o critério de que músicas com objetificação feminina ou apelo sexual não seria tocadas, por entendermos que as mesmas não condiziam com a proposta da batalha.

Figura 2 e 3: Batalha de Passinho

Fonte: Próprio autor

O DJ era mais um dos estudantes negros da escola que cotidianamente e estruturalmente é excluído e tratado como um estudante que "não quer nada". Tinha dificuldades com o processo de escrita e, ao final do ano letivo, viria a ser reprovado pelo sistema escolar. Por outro lado, já possuía certa independência financeira em seu trabalho como DJ e uma grande capacidade comunicativa e de socialização.

Muito embora eu não tenha tido oportunidade de ouvi-lo sobre o assunto posteriormente, entendo que esse momento de protagonismo escolar foi um pequeno contraponto à lógica escolar posta. O referido estudante estava notavelmente feliz e esse tensionamento provocou estranhamento entre parte dos sujeitos docentes e discentes.

No dia da batalha, o estudante DJ tocou Funk durante todo o recreio e, após o intervalo, toda a escola desceu para o nosso pátio central e seguimos um modelo das batalhas de rua. As três melhores duplas femininas e masculinas foram premiadas.

Foi interessante notar e destacar que a corporeidade na dança

[29] A batalha de passinhos é uma competição semelhante às batalhas de dança no HIP-HOP e consiste em um duelo de dança entre dois ou mais dançarinos ao som do Funk, organizado normalmente em três rounds de batalha. O público e juízes, quando houver, decidem quem é o vencedor da batalha, que avança para a próxima fase.

expressada nesse dia não se diferenciou muito entre meninos e meninas, demarcação comumente muito forte na corporeidade do Funk, denotando outras formas de dança fora da estereotipação do estilo como dança erótica.

Mais uma vez, é necessário rever nossos conceitos sobre o corpo e sua expressividade, uma vez que nosso olhar é profundamente ocidentalizado e cristianizado em relação às danças e à própria percepção sobre o corpo. As relações com o corpo, pautadas nas tradições europeias, tendem ao pouco contato físico e à pouca exibição dos corpos. Notadamente, podemos comparar danças como a valsa e, até mesmo manifestações culturais como a festa junina, que tem tradições da burguesia europeia, e perceber que são completamente diferentes de danças de matriz africana como o Samba ou o próprio Funk, que se vinculam à outra lógica do corpo, com mais contato, maior liberdade e maior complexidade de movimentos.

Muito poderia discorrer sobre esse dia da batalha, mas finalizo contando dos processos avaliativos. Realizamos nas turmas um breve debate sobre nosso processo e, feito isso, as turmas foram divididas em grupo que receberam uma avaliação impressa para que tentassem relatar em uma narrativa autobiográfica como foram suas experiências. Cada grupo pôde optar por algum dos momentos de nosso processo (história, aulas de dança, apresentações, júri simulado, batalha) e, diante das potencialidades das narrativas autobiográficas, muitos indícios importantes apareceram, desde rememorações de fatos ocorridos a sentimentos e aprendizados. Eis alguns trechos que destaco, retirados das avaliações escritas[30]:

> "[...]e o que eu lembro também foi que nós embrazou demais e sobre isso eu lembro que eu toquei, ninguém ficou parado. A batalha foi interessante 'drx', pessoas que não sabia dança aprendeu[...]
> "Foi ótimo perceber que os estudantes tiveram maturidade suficiente para criar os argumentos necessários. Nesse bimestre nós aprendemos a importância do funk na nossa cultura e que na nossa sociedade é possível perceber uma variedade de muito grande de opiniões e gostos."
> "[...]nos bailes ou resenhas os policiais lombra[...]"
> "Nos mostrou a origem do funk e como ele se difundiu, mostrou também que as pessoas tinham preconceito com o funk desde o início. Mesmo assim o funk cresceu e atualmente muitas pessoas são adeptas."
> "Teve batalhas que valeu a pena assistir como a batalha do [...] que eles se davam muito bem. Tinha partes que era como se eles se comunicavam telepaticamente"
> "[...]deveria ser todo dia o recreio com música, não só funk, mas como todos os tipos de música"
> "A primeira apresentação foi do nosso grupo que foi um vídeo da música 'Rap da Felicidade' onde [...] apareceram no vídeo cantando em libras, foi bem divertido e legal."

[30] Fonte: documentos do próprio autor produzidos em atividade avaliativa durante as aulas.

"[...]fomos campeões da batalha, mas o mais importante daquela batalha não era vencer, o importante mesmo foi compartilhar e ao mesmo tempo aprender."
"[...]foi uma experiência nova, gostei muito e podia ter mais coisa parecida[...]os meninos dança demais, quem sabe podem se tornar dançarinos"
"No começo eu não queria dançar, mas o professor insistiu, aí eu ensaiei e comecei a gostar, até aprendi a fazer alguns passinhos e agora estou gostando muito de fazer passinhos."
"[...]funk é como qualquer música comum e é tratado de forma preconceituosa[...]o fato de que o funk mesmo não vindo daqui, se aconchegou com o Brasil e se tornou uma cultura brasileira"

POTENCIALIDADES E DESAFIOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O trabalho com a cultura negra na escola é atravessado por inúmeros elementos históricos que são dificultadores desse processo. Muito embora tenhamos o amparo legal da Lei 10.639/03, o racismo institucional[31] dificulta, embora não impossibilite, um tratamento pedagógico aos saberes estético-corpóreos constituídos pelo Movimento Negro (GOMES, 2017) no ambiente escolar.

Apesar disso, é possível transformar nosso ambiente escolar para que os estudantes tenham mais consciência de si e do outro. Para tanto, é necessário ressignificar nossos olhares de professores e professoras sobre as culturas que cercam a escola, dialogando mais com os estudantes, sujeitos portadores e produtores de culturas.

Precisamos romper com as barreiras do conteudismo escolar. Precisamos romper com o aspecto de que a valorização da cultura negra é responsabilidade somente do professor negro ou da professora negra militantes. Essa responsabilidade é de todos os profissionais envolvidos com a educação e em todo o currículo escolar, pois a cultura negra não diz respeito só ao estudante negro, mas a todos os sujeitos sociais e, portanto, educar para as relações étnico-raciais demanda ressignificar os modelos de educação postos.

A Educação para as relações étnico-raciais em uma perspectiva de decolonialidade vai muito além do plano cognitivo/conteudista: é preciso uma reconstrução dos modos de se pensar e fazer educação.

Por isso, colocar o estudante negro e negra como protagonistas de movimentos culturais, bem como colocar a cultura periférica em evidência no ambiente escolar em movimentos como o Funk — quando, na ótica tradicional, seriam discriminados por gostarem dessas práticas culturais e quando essas próprias práticas são discriminadas pelo currículo escolar

[31]A noção de racismo institucional explica a operação pela qual uma dada sociedade internaliza a produção das desigualdades em suas instituições geradas a partir da noção de raça. (SOUZA, 2011)

hegemônico — é fundamental para promover deslocamentos para uma nova educação e para, em uma perspectiva de tensão dialética regulação-emancipação sociorracial (GOMES, 2017), emancipar o corpo negro na sociedade brasileira e educar a todos outros estudantes não negros para a educação das relações étnico-racias.

No que tange à Educação Física, os desafios como a formação de professores e das práticas pedagógicas que se efetivam no chão da escola são enormes, seja pelos currículos dos cursos de formação de professores, pela escassez de pesquisas ou pelo nosso histórico higienista e esportivista. Por isso, em um mundo de uma suposta ausência de experiências daquilo que nos toca e nos atravessa, e das narrativas em vias de extinção (BONDÍA, 2002; BENJAMIN, 1994), em decorrência dos tempos de velocidade de informação e novas tecnologias de comunicação, carecemos de compartilhar nossas experiências para continuar repensando nosso espaço e papel nas escolas e reconstruindo nossas práticas docentes e nossos corpos na busca por uma Educação Pública de qualidade e emancipatória.

É necessário ainda ressaltar que todo esse processo de construção na escola também é atravessado por relações de trabalho, hierarquias e racismo. Sendo professor negro, jovem e trabalhando como contratado pelo Município, passei por diversos enfrentamentos e desconfianças. Recebi também alguns elogios de colegas, mas, para além da palavra de apoio, pouca ação: parcerias que seriam ideais para trabalhar interdisciplinarmente foram — e são — escassas.

Buscar trabalhar com temáticas que são contra-hegemônicas, especialmente no contexto de uma disciplina estereotipada como a Educação Física escolar, é também complexo. Por vezes, tive vontade de desistir, desacreditei de mim mesmo, chorei em alguns momentos e a sensação de estar sozinho ainda me acompanha cotidianamente. É triste, mas o que me fortalece são os estudantes e a capacidade de olhar para trás e ver que, apesar das dificuldades, muitos caminhos já foram abertos pelos que vieram antes de mim e que nós também abriremos mais caminhos ainda em busca de uma educação cada vez mais digna para nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. A prática pedagógica da Educação Física: conhecimento e especificidade. In: **Educação Física e Ciência:** cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. p. 41-48.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, jan 2003

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BONDÍA, J. Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

CRENSHAW, Kimberle. **A intersecionalidade na discriminação de raça e gênero.** VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, p. 7-16, 2004.

EVARISTO, Conceição. Destaque Conceição Evaristo. **Revista Conexão Literatura**, p. 5-10, nº 24, junho - 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.**

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro**, n. 23, mai./ago., p.75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador:** Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 2, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. 12ª ed. 64 p.

LINS RODRIGUES, A. C. **A Educação Física escolar e LDB:** assumindo a responsabilidade na aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Reflexão e Ação 18.1 (2010): 125-150.

MARANHÃO, Fabiano. Relações étnico-raciais no contexto da Educação Física Brasileira. **Educação física escolar e relações étnico-raciais:** subsídios para a implementação das leis, v. 10, n. 03, p. 59-70, 2016.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **A Negação do Corpo Negro:** representações sobre o corpo no ensino da Educação Física. 2007. 196 f. Monografia (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2007.

SOUZA, Arivaldo Santos de. RACISMO INSTITUCIONAL: PARA COMPREENDER O CONCEITO. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 77-88, fev. 2011. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/275>. Acesso em: 06 jun. 2018.

SUÁREZ, D. ***Documentación Narrativa e Experiencias y Viajes Pedagógicos.*** Fasciculo 2. Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnologia. Laboratorio de Politicas Públicas. Buenos Aires, 2007.

VAGO, Tarcísio Mauro. Rumos da Educação Física escolar: o que foi, o que é, o que poderia ser. In: **EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, II, 1997, Rio de Janeiro. Anais.** Rio de Janeiro, 1997.

EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DE ARTES VISUAIS COM A LEI 10.639/2003

Karyna Barbosa Novais[32]

RESUMO

O presente texto visa apresentar as propostas pedagógicas que motivaram o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado em Arte e Cultura Visual (ACV), pela Universidade Federal de Goiás (UFG), intitulada: "Experiências com a educação étnico-racial no ensino de Artes Visuais numa escola pública de Uberlândia – MG", financiada pela CAPES. O desenvolvimento metodológico é referenciado pela pesquisa qualitativa a partir da perspectivada da pesquisa-ação. Os referenciais teóricos da educação para as relações étnico-raciais revisitam Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, entre outros autores. O objetivo do texto é apresentar os caminhos que levaram à pesquisa, que realizou uma interlocução entre o ensino de Artes Visuais e minhas experiências pedagógicas com a aplicação da Lei 10.639/2003, na disciplina de Artes Visuais. Neste trabalho, farei um levantamento das ações que motivaram o início da pesquisa na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, em Uberlândia – MG; bem como apresentarei alguns desdobramentos e contribuições desse processo.

***Palavras-chave**: relações étnico-raciais, lei 10.639/2003, Artes Visuais.*

INTRODUÇÃO

Este texto procura discutir a educação voltada às relações étnico-raciais por meio de uma experiência narrativa na disciplina de Artes Visuais realizada na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, em Uberlândia - MG. Nele, procuro descrever alguns momentos da proposta pedagógica que motivou o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado, pela Universidade Federal de Goiás.

A lei 10.639/2003 tornou obrigatória a introdução de conteúdos de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira, especialmente na proposta curricular das disciplinas de Artes, História e Literatura. Como professora em duas dessas disciplinas, a saber: História e Artes Visuais, em

[32] Mestranda em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás. Tem graduação em História (2003) e Artes Visuais (2011) pela Universidade Federal de Uberlândia, MG, e pós-graduação lato sensu em Educação, História e Cultura afro-brasileira pela Faculdade Católica de Uberlândia, MG, 2007. Contato: karynabnovais@gmail.com

dois cargos na mesma escola pública, sentia a necessidade de buscar estratégias criativas e caminhos metodológicos que estimulassem a educação para as relações étnico-raciais.

O desejo de dar visibilidade às experiências pedagógicas que apontam para a importância do desenvolvimento da lei 10.639/2003 e a busca por caminhos para uma possível superação da herança racista na educação brasileira estão entre os objetivos principais desse artigo e da primeira fase da pesquisa.

Como referencial metodológico, utilizei o viés qualitativo a partir da perspectiva da pesquisa-ação. A pesquisa-ação, segundo Marli Eliza D. A. de André (1995), é um tipo de investigação que pretende observar as relações sociais, alterando atitudes e comportamentos dos membros envolvidos na ação. Nesta maneira de operar, o pesquisador desenvolve uma ação sistemática e controlada metodologicamente. Forma de proceder muitas vezes chamada de **intervenção**. Como detectei problemas relativos à identidade negra, racismo e discriminações no cotidiano das atividades escolares, constatei que a proposta da pesquisa-ação seria oportuna para embasar metodologicamente esta pesquisa.

Com o intuito de eliminar o preconceito racial nas relações sociais da referida escola, desenvolvi o projeto "Raízes da África" que propunha uma introdução aos estudos das relações étnico-raciais. Diante das dificuldades enfrentadas na implementação da lei 10.639/2003, nos primeiros anos do referido projeto, decidi que era hora de efetuar uma ação mais efetiva para mudar a situação. Assim, desenvolvi um planejamento anual temático na disciplina de Artes Visuais durante 2015, como um planejamento de intervenção baseado na mencionada lei.

Segundo o antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2005), é preciso primeiro admitir que a sociedade brasileira se tornou o produto de uma educação eurocêntrica que, para ser contestada, necessita de um profundo exercício de revisão conceitual por parte dos professores e consequentemente pelos estudantes no ambiente escolar. Sobre a prática educacional, o autor enfatiza:

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. 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. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Nesse sentido, a proposta de uma educação para as relações étnico-raciais oferece a jovens e adultos, professores e estudantes, brancos, negros e outros, a possibilidade de questionar e desconstruir o mito da democracia

racial internalizado pela cultura racista, que ainda ecoa na sociedade brasileira. Por conseguinte, Munanga propõe a invenção de estratégias educativas e pedagógicas para o combate ao racismo, tendo em vista a ideia "que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais", para que a escola também possa deixar de ser um espaço de reprodução do racismo no Brasil (MUNANGA, 2005, p.19).

DA FORMAÇÃO AO PROJETO RAÍZES DA ÁFRICA

O interesse pela educação para as relações étnico-raciais surgiu em minha vida acadêmica logo após o término da graduação em história, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no mesmo ano de aprovação da lei 10.639/2003.

A citada lei, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, especialmente nas disciplinas de História, Artes e Literatura, serviu de estímulo para a realização de pesquisas, formação de grupos de estudos e, também, para abrir novos caminhos acadêmicos. De acordo com estudiosos da educação voltados às relações étnico-raciais como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, entre outros, a implementação da lei 10.639/03, representou uma revolução no ensino básico brasileiro. Isto porque seu grande mérito consiste no questionamento e subversão do pensamento eurocêntrico que penetrou profundamente nas bases da educação brasileira.

No intuito de conhecer melhor os meandros da destacada lei e de melhorar minha qualificação acadêmica, em 2006 ingressei no primeiro curso de especialização oferecido na cidade de Uberlândia em Educação, História e Cultura Afro-Brasileira, realizado pela Faculdade Católica de Uberlândia. A participação nessa especialização auxiliou a aquisição de conhecimentos e argumentos para a implementação de uma educação antirracista nos espaços educacionais que eu frequentava. Sobre práticas pedagógicas antirracistas, Eliane Cavalleiro (2005) afirma que advêm de uma proposta de educação para todos, em um contexto no qual brancos e negros interagem respeitando suas diferenças e sendo tratados de maneira igualitária.

Além da especialização, ressalto que, para integrar o debate étnico-racial à escola pública, foi fundamental ter participado das formações continuadas realizadas em Uberlândia e promovidas por órgãos tais quais: *Núcleo de Estudos Afro-brasileiros* NEAB/UFU, pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, CEMEPE, pelo Centro Nacional de Estudos e de Políticas de Igualdade na Educação (CENAFRO) e também pela Coordenadoria Municipal Afro-Racial de Uberlândia (*COAFRO*) entre os anos de 2006 e 2010.

Segundo uma pesquisa de doutorado realizada com um público específico da formação continuada, realizada pelo professor Benjamim Xavier de Paula (2013), na Universidade Federal de Uberlândia/UFU, a formação continuada é um importante fator para o desenvolvimento das relações étnico-raciais nas escolas. De acordo com o autor, se a formação continuada não consegue resolver totalmente o problema das relações étnico-raciais, ela tem a capacidade de "empoderar os docentes" para liderar os processos de mudanças necessários para a introdução da perspectiva étnico-racial dentro das escolas.

No ano seguinte à especialização, 2007, tive a oportunidade de iniciar o curso de Artes Visuais na UFU. Graduação com a qual mais me identificava. Durante essa trajetória, aliei o desenvolvimento das habilidades concernentes à licenciatura e ao bacharelado às ações ligadas à temática étnico-racial. Aproveitei as experiências com o processo de ensino aprendizagem desenvolvido nas escolas públicas em que trabalhei, levando o cotidiano da temática étnico-racial também para minha produção artística.

Segundo Nilda Alves (2010), os pesquisadores *nos/dos/com* os cotidianos, devem aproveitar o processo da pesquisa para criar conhecimentos e avançar em sua formação naquilo que foi aprendido e também ensinado. Nesse sentido, as formações continuadas que fiz tiveram um importante papel nas atividades do cotidiano escolar, mas também influenciaram o desenvolvimento da segunda graduação.

Ao ingressar na Escola Municipal Professor Jacy de Assis como professora efetiva de História (2011) e Artes (2012), na rede municipal de ensino básico público de Uberlândia, redigi um projeto pedagógico com o propósito de desenvolver uma educação para as relações étnico-raciais na referida escola. O projeto interdisciplinar "Raízes da África" idealizado em 2012 (a pedido da direção escolar para ser o projeto padrão da educação para as relações étnico-raciais na referida escola) propõe a reflexão sobre como o nosso presente está impregnado pelo passado escravocrata, propondo intervenções pedagógicas para uma suposta transformação dessa realidade.

Ainda em vigor, o projeto prevê a revisão da historiografia da vinda da população negra da África para o Brasil, o debate sobre o precário processo de integração do negro à sociedade brasileira no período pós-abolição, suas consequências sociais e econômicas nos dias atuais, entre outros tópicos fundamentais. Pautas que propõem formas de abordagem da temática étnico-racial no projeto da Escola Municipal Professor Jacy de Assis.

Entre os objetivos do projeto "Raízes da África" está a sensibilização da comunidade escolar para a educação étnico-racial, a criação de situações de diálogo sobre as desigualdades sociais e raciais presentes no Brasil, a formação do autoconhecimento dos/as estudantes sobre sua origem étnica

e identitária, numa perspectiva de construção de relações sociais que sejam capazes de superar a herança racista na educação e em nossa sociedade.

O projeto "Raízes da África" ainda estabelece como ponto de culminância a comemoração do "Dia da Consciência Negra" em 20 de novembro, para as apresentações de atividades desenvolvidas durante o ano escolar. A data 20 de novembro tornou-se feriado em Uberlândia no ano de 2016 graças as investidas do Movimento Negro de Uberlândia, em busca de ações afirmativas e reparatórias para o povo negro daquela cidade.

De modo geral, ao longo dos primeiros anos do processo de implementação da lei 10.639/03 na escola pública, foi muito difícil realizar ações e atividade práticas, pois havia pouco material pedagógico disponível e escassas referências bibliográficas; Assim, foi preciso um desdobramento por parte de professores e especialistas para criar materiais pedagógicos apropriados para desenvolver as aulas.

Também ocorreram muitas resistências na realização de atividades de implementação da lei por parte de alguns professores, estudantes e pais. Não foi um fato isolado encontrar nas escolas onde trabalhei pais de estudantes questionando a introdução da cultura afro-brasileira no currículo, devido ao preconceito que tinham contra as religiões de matriz africana. O preconceito religioso, a associação da imagem negativa do negro e da cultura de matriz africana, continuam existindo e são grandes entraves para o bom desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais.

No ano de introdução do projeto "Raízes da África" (2012) na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, em Uberlândia, também houve resistência por parte de profissionais da educação na referida escola, principalmente entre alguns professores de matemática que consideravam inadequada a introdução do conteúdo nas aulas dessa disciplina. Após observar essa situação, incentivei alguns colegas a trabalharem a etnomatemática, porém notei que nem todos/as os/as professores/as estavam abertos ao diálogo e à introdução de outras formas de ensino.

Entre os anos de 2005 e 2010, aconteceram inúmeros cursos de formação continuada com a temática étnico-racial na cidade de Uberlândia. Entretanto, muitos professores não participaram das formações. Em uma pesquisa realizada em 2017 com 15 professores da referida escola, apenas três (3) deles afirmaram que já haviam participado de cursos e grupos de estudos sobre a temática étnico-racial. Dessa forma, é possível considerar que alguns fatores que interferem na qualidade da educação étnico-racial na escola pública estão ligados à deficiente formação de parte dos docentes na área de educação para as relações étnico-raciais.

Na mesma pesquisa, cinco (5) professores, ou seja, um terço dos profissionais, disseram não ter lido as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (de domínio público e de fácil acesso na internet). Tais docentes disseram não ter tido acesso às diretrizes e à lei 10.639/03 até o ano de 2017. Sete (7) professores/as disseram que a resistência em buscar aperfeiçoamento no ambiente escolar, sobre a educação para as relações étnico-raciais para desfazer mentalidades racistas, acontece por falta de conhecimento histórico. Cinco (5) professores/as disseram que a falta desse aperfeiçoamento acontece devido ao mito da democracia racial e três (3), porque há outras questões discriminatórias.

Diante dos dados dessa pesquisa, percebo que a herança racista historicamente desenvolvida no processo de escravidão ainda se faz presente na educação brasileira. Agregada à frágil formação acadêmica dos/as próprios/as professores/as e apoiada pelo racismo institucional, a herança racista continua a ser reproduzida nos mais variados ambientes da nossa sociedade, inclusive na escola.

De acordo com Ivanir Augusto Alves dos Santos, o racismo institucional "é revelado através de mecanismos e estratégias presentes nas instituições públicas, explícitos ou não, que dificultam a presença do negro nesses espaços" (2015, p. 29). Apesar da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia orientar que todos os profissionais da educação incluam em seus planejamentos a educação para as relações étnico-raciais, em uma segunda pesquisa realizada nessa escola, com 25 professores, quatro (4) deles disseram que não colocaram a temática étnico-racial em seus planejamentos, nem desenvolveram atividades étnico-racial ao longo de 2017.

Diante do cenário do primeiro ano de implementação do projeto interdisciplinar "Raízes da África", da observação da constante reprodução de estereótipos nas práticas escolares sobre cultura afro-brasileira e do restrito interesse de alguns professores ao tema, cheguei à conclusão que muita coisa precisava ser feita.

Após a leitura do livro "Superando o racismo na escola" organizado por Kabengele Munanga (2005), percebi que escola e a formação continuada, apesar de não poderem resolver todos os questionamentos, são os espaços propícios para o debate onde as forças mobilizadoras podem emergir e se fortalecer. O livro em questão estimula o desenvolvimento da imaginação criativa dos professores, invenção de formas para desconstruir representações negativas do negro e do índio na sociedade brasileira. Isto tudo através da proposta de uma educação antirracista, plural e étnica, construída no respeito à diversidade do povo brasileiro.

A construção de abordagens pedagógicas alternativas às propostas eurocentradas, comumente encontradas nos livros didáticos, se mostravam urgentes. Dessa forma, iniciei outras frentes de pesquisa individual e segui

realizando atividades interdisciplinares que estimulavam a educação para as relações étnico-raciais em minhas aulas de História e Artes Visuais.

No ano de 2015, trabalhei como artista visual no enredo e produção do carnaval da Escola de Samba "Garotos do Samba", localizada no Bairro Martins. O desfile da referida escola de samba aconteceu em Uberlândia – MG, tendo como tema o termo "Africanidades". Foram necessárias muitas pesquisas para o desenvolvimento do enredo. Consequentemente, as atividades desse cotidiano produziram um momento de grande aprendizado para mim. O termo "africanidades" foi usado por Assis e Canen (2014) como alternativa para o uso do termo etnia (que substitui o termo raça em alguns casos), pois para essas pesquisadoras a etnia valoriza excessivamente a dimensão cultural. Nesse sentido, o termo africanidade pode ser a melhor alternativa para substituir os termos "raça" e "etnia" a serem usados no espaço educacional e na construção da identidade negra.

Ao término das atividades do carnaval, ainda influenciada pela riqueza da temática africanidades, realizei a escrita do planejamento anual de 2015 para a disciplina de Artes Visuais. Esse planejamento foi realizado a partir da proposta implementada pela lei 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com base nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, incorporado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O projeto englobou também ações afirmativas tendo em vista os temas transversais (JACCOUD, 2009), a História e Cultura Afro-Brasileira.

No desenvolvimento do planejamento anual de Artes Visuais de 2015, na referida escola, procurei debater temas que muitas vezes são negligenciados pelos docentes e pela direção dos espaços escolares ou simplesmente ocultados e silenciados. Nessas aulas não houve espaço para o silêncio, mas sim para a reflexão sobre as relações étnico-raciais que precisavam ser construídas de forma mais igualitária e com respeito às diferenças.

Os debates propostos para cada aula foram precedidos da exibição de vídeos temáticos. Estes promoveram reações questionadoras entre os/as estudantes sobre a realidade social na qual estavam envolvidos. Após a apresentação de vídeos e realização de debates sobre o tema de cada aula, os estudantes fizeram produções visuais em forma de desenhos, frases, cartazes, apresentações orais, expressando seus sentimentos de acordo com a temática estudada no dia. Entre os temas trabalhados nessa escola pública destacaram-se: a beleza negra, o rap, o hip-hop, a identidade, o cabelo afro, a cor da pele, a violência policial, as condições sócio-político-econômicas e culturais desiguais, o racismo, a discriminação racial, entre vários outros, como mostra a figura 1 abaixo:

Figura 1: Exposição da Iluminura ao Grafite, 2015. Arquivo da autora.

A investigação a qual essas imagens se vinculam obedeceu à metodologia qualitativa. Segundo Marcus Banks (2007), neste tipo de pesquisa, os conceitos, métodos e teorias são desenvolvidos no processo mesmo da pesquisa e vão se adequando ao que está sendo ensinado. O contexto do processo de ensino aprendizagem ajuda na compreensão da questão em estudo. Bem como, a capacidade de reflexão do/a pesquisador/a e suas experiências de campo o/a transformam em uma peça importante nesse processo. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa busca interpretar os resultados do estudo, as notas de campo e as imagens produzidas em um contexto específico tornando os indícios 'brutos' em elementos significativos respeitando a complexidade das ações interpretativas.

Dessa forma, os primeiros direcionamentos para a pesquisa de mestrado surgiram por meio de uma investigação dos processos educacionais desenvolvidos no planejamento anual de 2015, na disciplina de Artes Visuais.

Neste planejamento, destaquei a representação positiva da imagem do/a negro/a, diferente da forma com que comumente encontramos nos livros didáticos. Evitei a representação do/a negro/a em situações tribais, em condições de inferioridade e de vulnerabilidade, procurando dar visibilidade a uma imagem que agregue positividade à identidade dos estudantes envolvidos nas aulas de Artes Visuais.

Segundo Erinaldo Alves do Nascimento (2011), a Educação da Cultura Visual permite repensar a escola e o currículo de forma não convencional, com uma abertura curricular para mudanças no processo educacional, não

separando a teoria da prática. Assim, é possível realizar um movimento entre o que está presente e ausente, visível ou oculto, colocando em destaque o que foi silenciado ou excluído.

Para fins da pesquisa, todas as atividades realizadas foram filmadas e fotografadas, pois na perspectiva da pesquisa-ação adotada por essa investigação, a proposta pedagógica do referido planejamento se tratava de uma ação de intervenção no espaço escolar que precisava ser registrada e refletida. Os dados obtidos com as produções visuais, imagens e vídeo dos alunos nas atividades étnico-raciais estimularam ainda mais a minha vontade de ampliar o assunto. O processo educativo desenvolvido no planejamento anual de Artes Visuais em 2015 deu visibilidade ao estudo da História e Cultura Afro-Brasileira na escola pública, muitas vezes invizibilizadas, ocultadas e reduzidas pela cultura eurocêntrica e pelo racismo institucional.

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Compreendendo que havia uma grande necessidade de valorização e afirmação da identidade dos/as estudantes no momento da realização das atividades, iniciei com estes/as, uma pesquisa sobre a cor da pele. Usando dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, introduzi os termos utilizados por este instituto de pesquisas para traçar a identidade dos estudantes da Escola Municipal Professor Jacy de Assis, através da autodeclaração sobre sua origem étnica, no início e no final do ano letivo.

Segundo Assis e Canen (2014), a construção da identidade negra esteve marcada pelo desigual tratamento dado aos negros durante e após o processo histórico da escravidão. No momento posterior à lei 10.639/03, surgiu a possibilidade de introdução de políticas de ação afirmativa que visam reparar os danos causados a essa parcela da população brasileira.

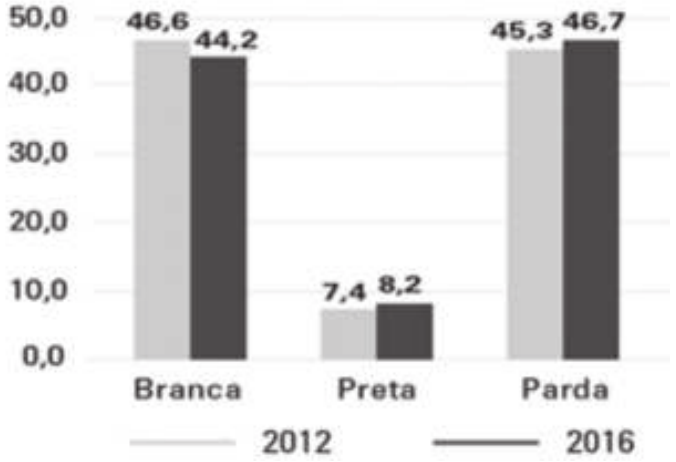
Segundo Nilma Lino Gomes, "a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem reponsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade" (2005, p. 44). Todas as formas de negação da identidade negra levam os envolvidos a prejuízos emocionais gravíssimos, tais como o não reconhecimento de sua verdadeira etnia.

A primeira averiguação sobre a cor da pele realizada em minhas aulas visava investigar como os/as estudantes se percebiam na sociedade, o que entendiam por raça e como se identificavam em relação a sua cor da pele. Muitos, tiveram dificuldades para se expressar verbalmente no processo de autodeclaração, pois não reconheciam sua identidade étnica. Por força da herança histórica e por causa da carga negativa de preconceito presente na

sociedade, a maioria dos/as estudantes no começo do ano letivo respondeu que não eram negros.

Segundo a reportagem de Adriana Saraiva, para a Agência de Notícias do IBGE, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2016 afirma que a população brasileira chegou a 90,9 milhões de pessoas. Desse percentual, somando pardos e negros, a pesquisa revela que esse grupo étnico chegou a 54,9% da população. Divulgada em novembro de 2017, a pesquisa indica que a partir do censo de 2010, observou-se a ampliação do registro de pessoas miscigenadas, elevando o percentual da população parda e reduzindo o percentual da população branca, como veremos a seguir:

Figura 2*:* Distribuição da população, por cor ou raça - Brasil - 2012-2016.



Fonte: IBGE - Diretoria de Pesquisas, DPE

O reconhecimento da negritude e o aumento da autodeclaração de pretos e pardos ocorreram devido à implantação de políticas públicas de promoção da igualdade racial e de ações afirmativas que foram incentivadas a partir da publicação da Lei 10.639/03. As políticas públicas incentivaram o acesso da população preta e parda a projetos que têm por objetivo eliminar desigualdades historicamente constituídas no Brasil.

Nesse sentido, em uma pesquisa realizada com quinze estudantes da referida escola, em 2017, considerando os termos cor/raça usados pelo IBGE, solicitei que se autodeclarassem utilizando uma das seguintes cores/raça: branca, preta, parda, amarela ou indígena. Considerando as opções de cor da pele ou raça, seis (6) estudantes entrevistados/as se autodeclararam

brancos/as; cinco (5), pretos/as e quatro (4), pardos/as. Ou seja, na somatória dos/as estudantes pardos/as e pretos/as constatei que (9) nove deles/as, a maioria, eram pardos/as e negros/as na escola.

Essa foi a primeira e também a última atividade sobre identidade desenvolvida com os estudantes da referida escola, em 2015, na disciplina de Artes Visuais. Quando comparadas as respostas do início e do final do ano divergiram, pois, muitos estudantes alteraram suas respostas após o desenvolvimento de atividades de valorização e conscientização sobre a identidade étnica. Tal como ocorreu na pesquisa do IBGE, a intervenção pedagógica sobre a temática étnico-racial proporcionou o aumento do percentual de estudantes que se reconheceram e se autodeclararam pretos e pardos no ambiente escolar

A fim de estabelecer o diálogo sobre o respeito às diferenças e à diversidade das turmas envolvidas, adotei uma proposta de construção do conhecimento sobre a diversidade racial brasileira a partir do próprio cotidiano dos educandos. Para isso, perguntei aos estudantes se saberiam identificar qual a cor que poderiam usar para pintar a própria cor de suas peles. Alguns disseram que usavam o lápis rosa pele (salmão), outros o bege ou marrom.

Para que o grupo pudesse pensar melhor sobre cores de peles presentes na referida escola e para definirmos a paleta de cores de cada sala de aula, organizei os/as estudantes com os braços estendidos e alinhados em círculo para observarem a variação cromática das cores de suas peles. Após os estudantes observarem as fotografias de seus braços, convidei as turmas para realizarem a mistura de tintas, a fim de conseguirem o tom mais próximo da própria cor de cada estudante.

Assim, eles/as pintaram uma paleta de cores utilizando dez tintas temperadas antecipadamente e, em seguida, experimentaram a tinta com o tom mais parecido em sua pele. O objetivo principal dessa aula foi dar visibilidade à variação cromática do povo brasileiro ocorrida devido ao processo de miscigenação sucedido no Brasil.

Segundo Antonio Sérgio Guimarães (1995), a principal base do pensamento racista brasileiro veio do racismo científico e das doutrinas racialistas que pretendiam demonstrar a superioridade branca e a inferioridade negra. Essas doutrinas incentivaram a miscigenação com a finalidade de branquear a nação brasileira. O "branqueamento", por sua vez, significava uma saída ideológica para o momento crítico na política e na economia brasileira no final do século XIX. Ele serviu para incentivar a importação de mão-de-obra branca europeia e consequentemente levar à marginalização dos negros.

Andréas Hofbauer (2003) concorda que a ideologia do branqueamento justificou a imigração europeia e esteve presente no discurso dos abolicionistas. Entretanto, discorda que ela fosse fruto desse momento histórico no qual

branqueamento e escravidão se excluíam. Ao contrário, para Hofbauer, a escravidão e o branqueamento se complementaram. Dessa forma, com o fim da escravidão, a variação cromática no Brasil incentivada pelo governo teria ocorrido de forma intencional para branquear a nação, ao substituir a mão de obra negra pela europeia.

Além de dar visibilidade à variação cromática do povo brasileiro, também, procurei levar os estudantes a desconstruírem a ideia de que existe um lápis de cor que determina apenas um tom de pele como dominante. Ao descobrirem qual tom de tinta aproximava-se mais da cor de cada estudante, eles puderam desconstruir a ideia do uso da cor salmão (chamado pelos/as estudantes de "rosa pele") usada na maioria dos desenhos para colorir a cor da pele.

Após a mistura das tintas, os/as estudantes pintaram as mãos e a comprimiram sobre o papel, fazendo uma cópia colorida da cor de sua mão para colar em um cartaz. Os/as estudantes puderam perceber nessa atividade prática que tinham cores de peles muito variadas e distintas, como mostra a figura 3 abaixo:

Figura 3: Estudo da cor da pele, 2015. Fonte: arquivo da autora.

Após os estudos sobre a cor da pele, integrei às atividades do planejamento anual de Artes Visuais em 2015, atividades que envolviam os primeiros povos formadores da população brasileira. Apoiada no referencial teórico multiculturalista e intercultural, do respeito às diferenças de raça, classe e gênero, busquei estabelecer as diferenças entre as distintas populações e as contribuições culturais que cada grupo étnico formador da nação brasileira trouxe para o Brasil.

O multiculturalismo abordado por Stuart Hall (2005) valoriza a diferença como um componente da unidade nacional, mas também aponta que as culturas nacionais têm buscado "costurar" as diferenças para promover

a unificação da identidade. A fundamentação teórica da identidade nacional proposta por Hall perpassou o desenvolvimento de várias atividades com o grupo de estudantes. Os trabalhos desenvolvidos a partir da identidade cultural dos povos fundadores levaram os estudantes a estabelecerem uma relação de afinidades com culturas que ainda eram desconhecidas para muitos deles.

A confecção do mapa "Brasil mostra sua cara" referenciou a prática pedagógica baseada na formação da identidade, traçada a partir do respeito às diferenças, da valorização e recuperação do sentimento étnico dos/as estudantes. A atividade se desenvolveu por meio de um processo coletivo de confecção de um grande mapa do Brasil, com colagens de rostos de vários tons de pele e origem étnica. A produção estimulou o respeito aos valores que surgem no choque das diferenças entre brancos, negros e indígenas, reduzindo a carga negativa da origem étnica, principalmente no reconhecimento dos valores culturais de cada grupo.

Figura 4: Brasil mostra sua cara, 2015. Fonte: arquivo da autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurei apresentar o desenvolvimento de algumas práticas pedagógicas realizadas na execução do planejamento anual de Artes Visuais, em 2015, e que motivaram o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado em Arte e Cultura Visual, pela Universidade Federal de Goiás.

Um dos fatores fundamentais para o sucesso dessa pesquisa em educação para as relações étnico-raciais na escola pública, foi a minha participação nas formações continuadas oferecidas por várias iniciativas no município de Uberlândia. O apoio formativo das instituições que se identificam com a educação étnico-racial abriu o caminho para que eu pudesse estabelecer uma intervenção no espaço escolar com segurança e informação.

Acredito que o mérito dessa proposta pedagógica se encontra na ampliação do reconhecimento da negritude na referida escola, estimulada pela implantação de políticas públicas de promoção da igualdade racial e de ações afirmativas incentivadas pela lei 10.639/03. Os trabalhos desenvolvidos a partir da identidade cultural levaram os estudantes a estabelecerem afinidades com culturas desconhecidas para muitos deles. E a produção visual estimulou o respeito aos valores que surgem no choque das diferenças, reduzindo a carga negativa da origem étnica no espaço escolar.

Avalio que a sociedade brasileira ainda não se livrou da herança racista historicamente desenvolvida no processo da escravidão negra. Ela se faz presente nos mais diversos espaços organizacionais, ocultada pelo racismo institucional, inclusive, na escola pública. Também pondero que os professores têm a difícil missão de introduzir temas relevantes a todos os grupos sociais que formam a nação brasileira, para que as instituições de ensino deixem de reproduzir o racismo nos espaços escolares. Por esse motivo, os profissionais da educação não podem ser omissos. Devem procurar renovar sua formação pessoal e acadêmica, atualizando seus conhecimentos e reavaliando suas convicções pessoais.

Referências

ALVES, Nilda. Redes educativas '*dentrofora*' das escolas exemplificadas pela formação de professores. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 15. Coleção Didática e Prática de Ensino - convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo; ensino de Educação Física; ensino de Geografia; ensino de História; Escola, Família e Comunidade. Belo Horizonte: autêntica, 2010, p. 49-66.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ASSIS, Marta Diniz Paulo e CANEN, Ana. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. In: **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 34, n.123, set./dez, 2004, p.109-724. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18 maio 2015.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: 2005, p. 39-62.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Racismo a anti-racismo no Brasil. In: **Novos Estudos CEBRAP**, [s.l.], n. 43, novembro, 1995, p.26-44. Disponível em: <https://ediciplinas.usp.br/pluginfile.php/2128310/mod_resource/content/1/ASG_racismo_e_anti_racismo_NE%2043_1995.pdf>. Acesso em: 20 abril 2015.

HALL, Stuart. **A** *identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, *2005*.

HOFBAUER, Andréas. O conceito de 'raça' e o ideário do 'branqueamento no século XIX – Bases ideológicas do racismo brasileiro. In: **Teoria & pesquisa**, São Carlos, v.1, n. 42-43. Jan./

jul., 2003, p. 63-111. Disponível em: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/57/47>. Acesso em: 25 set. 2015.

JACCOUD, Luciana (Org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: IPEA, 2009.

MUNANGA, Kabenguele. Apresentação. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: 2005, p. 15-20.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 209-226.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira**: formação, saberes e práticas educativas. 2013. 346 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Edição Câmara dos Deputados, 2015.

SARAIVA, Adriana. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. **IBGE notícias**, Rio de Janeiro, 24 nov. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>. Acesso em: 01 dez. 2017.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: 2005, p. 11-20.

MULHERES, CAROLINAS DO POVO:
A abordagem das relações étnico-raciais em sala de aula por meio da literatura de Carolina Maria de Jesus

Márcia Regina Aguiar Moreira[33]
Maria das Mercês Vieira da Cunha[34]

Palavras-chave: Literatura Afro-Brasileira; Diversidade Étnico-racial; Lei 10.639/03, Cidadania

RESUMO: O presente artigo pretende abordar o desafio da implementação da Lei 10.639/03 e da construção de novas metodologias que possibilitem a educação das relações étnico-raciais através do trabalho realizado em sala de aula. Nesse sentido, este trabalho apresenta uma prática pedagógica desenvolvida nas aulas de Geografia e História, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Tal relato aborda aspectos como a valorização a cultura afro-brasileira, o combate ao racismo e ao preconceito racial no ambiente escolar e o fortalecimento do pertencimento étnico-racial, destacando-se as diferentes matrizes culturais do país.

O DESAFIO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM SALA DE AULA

A Lei 10639 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 (BRASIL, 1996) e tornou obrigatória a inserção da temática "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira" no plano curricular oficial das escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica. Ela veio responder a uma demanda e a uma luta histórica da sociedade civil, especialmente do Movimento Negro, no sentido do combate ao racismo[35], ao preconceito e à discriminação na sociedade brasileira. Ela e suas normativas desafiam as instituições de ensino a assumirem um compromisso com a educação das relações étnico-raciais, com a superação de um modelo curricular eurocentrado e com a valorização das diferentes matrizes da formação da identidade nacional.

[33] Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, graduada em Geografia pela UFMG, trabalha nas Escolas Municipais Sebastião Guilherme e Vinícius de Moraes, com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

[34] Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, Especialista em Gestão de Projetos Culturais e em Políticas para a Juventude, Integrante da equipe da Gerência de Relações Étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação e graduada em História pela UFMG.

[35] Utiliza-se aqui o conceito de raça na acepção adotada pelas DCN's, como a "construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado." (BRASIL, 2004, p. 500).

No ano em que essa Lei completa 15 anos da sua publicação, faz-se necessário aprofundar a análise e a reflexão acerca dos principais desafios que se colocam para a sua efetivação no contexto escolar, bem como ressaltar as práticas pedagógicas exitosas que têm sido construídas e que contribuem para a educação das relações étnico-raciais e para a valorização das diferenças. São importantes as considerações feitas pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana ao afirmarem que "as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali." (BRASIL, 2004, p.501).

Sabe-se que o espaço escolar, que forma identidades e subjetividades pode contribuir para a superação ou a perpetuação do racismo e das desigualdades presentes ena sociedade. Isso vai depender das intencionalidades presentes no Projeto Pedagógico da escola, da forma como o plano curricular está organizado, de como acontecem as interações entre os diferentes sujeitos/culturas que compõem a comunidade escolar, além das estratégias e metodologias utilizadas em sala de aula.

Mesmo ao se considerarem os inegáveis avanços resultantes da promulgação da Lei 10.639/03 e suas normativas, ainda sobressaem as práticas realizadas por um pequeno grupo ou, mesmo de forma isolada, por profissionais comprometidos com a temática.

Para Gomes (2012), vários fatores intraescolares desafiam a efetivação da referida Lei, entre eles a persistência da ideologia da democracia racial, que naturaliza posturas e atitudes preconceituosas e discriminatórias, o que dificulta uma mudança efetiva das práticas pedagógicas e curriculares. Essa também é a análise que Munanga (2012) faz quando afirma que a persistência de um currículo que não incorporou as contribuições culturais africanas no Brasil corrobora o mito da democracia racial que se apoia em ideias como o da mestiçagem, por exemplo. Para o autor, a existência das Leis 10.639/03 e 11.645/03 se justificam na medida em que o sistema educacional sempre subalternizou as heranças culturais africanas e indígenas, desconhecendo-as como constitutivas da cultura e da memória nacional. Assim, ainda é um desafio garantir aquilo que Gomes (2009) classifica como "enraizamento", ou seja,

> A capacidade de o trabalho desenvolvido na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 e das sua Diretrizes Curriculares Nacionais se tornar parte do cotidiano escolar, ou da seja, da organização, da estrutura, do Projeto Político-pedagógico, dos projetos interdisciplinares, da formação continuada e em serviço dos profissionais, independentemente da atuação específica de um(a) professor(a) ou de algum membro da gestão e coordenação pedagógica.(GOMES, 2009, p.27)

As relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos da escola, as possibilidades de formação docente, a qualidade do material didático-pedagógico, a preocupação com o ambiente da escola são elementos que compõem aquilo que Tardif (2005, p. 163) denomina de "grandes rotinas coletivas que estruturam o trabalho docente no dia a dia". A forma como são geridos determina uma mudança qualitativa na rotina e na matriz curricular, possibilitando a construção de relações pautadas no respeito e na valorização da diversidade étnico-racial.

Nesse aspecto, os desafios colocados para a implementação da Lei 10.639/03 e suas normativas são muitos e persistentes, exigindo uma mudança de conceitos e posturas, conforme aponta Gomes (2012)

> 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 desses lócus 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. Tal transformação diz respeito ao reconhecimento da educação, sobretudo a escolar, como um direito de todos e, por conseguinte, da população negra. (GOMES, 2012, p. 24)

Um dos grandes debates colocados na atualidade é sobre a qualidade na educação. Contrapondo-se à concepção de qualidade vigente durante boa parte da história da educação nacional, em que os fins estavam relacionados à formação de mão de obra, dentro de uma concepção tecnicista e mercadológica, estabelece-se o conceito proposto por Tedesco e Rebelato (2015) que apresentam as seguintes características:

> a escola de qualidade social é aquela que, no âmago de suas funções, como instituição de ensino, busca atender às expectativas de vida das famílias e estudantes, profissionais que a compõem, olhando para o mundo em que vivem. Busca, portanto, transformar todos os momentos e espaços em lugares de aprendizagem significativa e de vivências humanas efetivamente democráticas (TEDESCO, REBELATTO, 2015, p. 194).

Ao se considerar que não é possível falar ou construir uma escola de qualidade socialmente referenciada fica clara a necessidade de se transformar o plano curricular escolar para que ele dialogue com as diversidades presentes no ambiente escolar e na sociedade brasileira. Além disso, a construção de posturas de respeito e valorização das diferenças passa pela afirmação

identitária dos estudantes (a fim de que se sintam seguros e confiantes no seu lugar no mundo), bem como dos professores, profissionais da escola e de toda a comunidade escolar.

O PROJETO NEGRAS MULHERES, CAROLINAS DO POVO

"O livro... me fascina. Eu fui criada no mundo. Sem orientação materna. Mas os livros guiou os meus pensamentos. Evitando abismos que encontramos na vida. Bendita as horas que passei lendo. Cheguei a conclusão que é o pobre quem deve ler. Porque o livro, é bussola que ha de orientar o homem no porvir[...]"
Carolina Maria de Jesus[36]

O projeto *Negras Mulheres, Carolinas do Povo*, constituiu-se como uma proposta pedagógica comprometida com a implementação da Lei 10.639/03 e com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Dentre os princípios para a realização de ações educativas de combate ao racismo e a discriminações ressaltam que:

> O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, far-se-á por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódio da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação. (BRASIL, 2004, p.506)

Esse projeto teve como inspiração a escritora Carolina Maria de Jesus, cujo centenário, comemorado no ano de 2014, razão pela qual permitiu uma maior visibilidade da sua vida e obra e possibilitou diálogos entre a trajetória de vida da escritora e as vivências das mulheres da comunidade escolar da Escola Municipal Vinícius de Moraes . Foi desenvolvido com duas turmas do nono ano e teve como objetivos abordar a temática étnico-racial em sala de aula e publicar um livro produzido pelos próprios estudantes a partir de depoimentos/relatos das suas mães e avós, como forma de valorizar e dar visibilidade às histórias das mulheres negras da comunidade escolar.

Destaca-se que , no que se refere à sua história e característica da escola em questão, ela foi inaugurada em 1991 e localiza-se na região do Barreiro, atendendo às crianças, aos adolescentes e aos jovens e adultos de diversas regiões de seu entorno, em três turnos de funcionamento. Como na maioria das escolas públicas, os/as estudantes são negros e negras, provenientes de famílias com grande vulnerabilidade socioeconômica. Também

[36] Utiliza-se aqui o conceito de raça na acepção adotada pelas DCN's, como a "construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado." (BRASIL, 2004, p. 500).

não incomum no espaço escolar, verifica-se a persistência do preconceito e da discriminação étnico-racial, o que, não raro, leva a situações de conflitos nas relações interpessoais. Logo, as ações, muitas vezes pontuais, ficavam no plano de "apagar incêndio", apaziguar, sem, efetivamente, alterar tal estado de coisas. Isso acontecia, principalmente, devido à inexistência de um trabalho institucional e permanente com os estudantes, visando a construção de conceitos e atitudes que promovessem e valorizassem a diversidade étnico-racial, mas também a história e cultura africana e afro-brasileira.

Coordenado pelas professoras de Geografia e História, o projeto foi desenvolvido entre os meses de abril e novembro de 2015. Procurou avançar em relação a esses limites presentes na organização da Escola, incorporando outros profissionais – professores regentes, professor em readaptação funcional, bibliotecários e auxiliar de biblioteca, monitora de informática, mecanógrafo. Foi garantido o planejamento coletivo e mantida uma interlocução constante com a gestão da escola. Também dialogou com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

> sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um. (BRASIL, 2004, p.505)

Incorporou, ainda, a própria comunidade escolar, na medida em que a envolveu na proposta de produzir um livro a partir dos relatos das mães e avós. Elas foram convidadas para a Aula Inaugural do Projeto. Na ocasião, foi exibido um vídeo sobre a vida da escritora Carolina Maria de Jesus e apresentada a proposta de trabalho, ressaltando a importância da participação da família no desenvolvimento do mesmo.

O projeto teve como foco principal a leitura literária, com destaque para a discussão e realização de atividades sobre as obras *Quarto de Despejo* e *A cor da ternura*, das escritoras Carolina Maria de Jesus e Geni Guimarães, respectivamente. Por meio de estratégias pedagógicas diversificadas, foram realizadas atividades, como: discussão de conceitos de gênero, racismo, preconceito, discriminação, território, machismo, feminismo; análise de dados estatísticos sobre a condição da mulher negra no Brasil e de dados sobre a questão da moradia no Brasil - especialmente na cidade de Belo Horizonte; visita a diferentes espaços museais[38]; aula expositiva sobre gêneros textuais, crítica literária e produção de relatos pessoais; exibição de vídeo sobre a vida

[38] O projeto esteve articulado com outra ação da Secretaria Municipal de Educação, o Circuito de Museus, com a trilha Trajetó ria de Mulheres e Território Negro. Em razão disso, foi possível aos estudantes a visita a quatro espaços museais (Museu de Artes e Ofícios, Memorial Minas Gerais – Vale, Centro de Arte Popular e Museu Brasileiro do Futebol), onde puderam problematizar a presença/ausência da mulher nos acervos museais.

da escritora Carolina Maria de Jesus; atividades em dupla para elaboração de crítica literária sobre o livro Quarto de Despejo e criação de instrumentos para a realização de entrevistas (história oral – relatos); palestra sobre os gêneros que compõem um livro; oficina de diagramação e produção de ilustrações; montagem de murais na escola sobre a temática das relações étnico-raciais; criação coletiva da capa do livro com imagens elaboradas com o perfil do rosto das estudantes envolvidas.

As atividades desenvolvidas fortaleceram a autoestima e o protagonismo dos estudantes. Enriqueceram o seu repertório com conceitos importantes, como o racismo, o mito da democracia racial, o preconceito e a discriminação racial. Permitiram a todos pensar a realidade de exclusão e marginalização da população negra, especialmente a mulher. Valores civilizatórios afro-brasileiros (a oralidade, o respeito às mais velhas, memória, ancestralidade, religiosidade, dentre outros) foram ensinados e vivenciados no processo. Dessa forma, o projeto procurou criar possibilidades e estratégias educativas para se reconhecer a contribuição significativa do povo negro para a história e cultura nacional, bem como combater todas as formas de preconceitos racial, religioso ou qualquer tipo de intolerância no ambiente escolar.

Por meio da literatura da escritora Carolina Maria de Jesus, o projeto estabeleceu um diálogo com a temática racial e de gênero, desconstruindo preconceitos e estereótipos culturalmente reforçados. Possibilitou o resgate de memórias e vivências historicamente subalternizadas, trazendo-as para o campo da escrita, do registro. As histórias e experiências de vida das "mulheres da casa", mães e avós dos estudantes, se revestiram de grande importância, pois representavam a memória coletiva de um grupo de mulheres, em sua maioria, chefes de família portadoras de histórias semelhantes.

O resultado das atividades desenvolvidas durante o projeto, foi a produção e a publicação do livro *Carolinas do Povo: Fragmentos Poéticos do Cotidiano*, com textos e ilustrações dos estudantes, a partir dos relatos das mães e avós.

Buscamos, nas memórias das mais velhas, a poesia dura do cotidiano, com suas dores, mas também seus amores.

Os mais novos pararam o tempo e, esquecidos dos seus jogos eletrônicos e celulares, se perderam nas palavras que contavam histórias de outros tempos.

Teceram juntos os fios da memória e se reconheceram no olhar da mãe, da avó, da bisavó.

As histórias vêm carregadas de cheiros, aromas e sabores.

Cheiro de terra molhada, de manga no pé, de folhas de alecrim queimadas no fogão à lenha.

Aromas do café coado na hora, da broa assada no forno de barro.

A água fria do rio ainda arrepiando a pele de quem relembra o passado e a saudade.

Ah, a saudade!

Essa que tem todas as cores, todos os aromas, todos os sabores e que nos faz conscientes da fugacidade da vida.

(Carolinas do Povo, Fragmentos Poéticos do Cotidiano. 2015).

O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES

A realização desse trabalho impactou positivamente em toda a Escola, em razão da sua capilaridade, riqueza de estratégias e a própria publicação de um livro, cujos autores foram os próprios estudantes. Mesmo depois de finalizado o projeto, os estudantes continuaram envolvidos com a temática, através da montagem e apresentação de um espetáculo produzido com fragmentos de textos da obra Quarto de Despejo. Esse espetáculo foi apresentado no lançamento do livro, nas comemorações do Mês da Consciência Negra, em eventos realizados pelo Núcleo das Relações Étnico-Raciais/SMED e na cerimônia de premiação da Jornada Literária, organizada pela Secretaria Municipal de Educação.

Ao final do trabalho, foi realizada uma avaliação e chegou-se à conclusão de que o projeto cumpriu os objetivos a que se propôs. A diversidade de metodologias, atividades e vivências possibilitou aos estudantes a aquisição de conhecimentos relativos aos gêneros textuais e literários; à crítica literária; à escrita e reescrita de textos; à ilustração de histórias. Permitiu, principalmente, a construção de conceitos e posturas de valorização da história e cultura afro-brasileira e do pertencimento étnico-racial - conforme pode ser constatado na avaliação feita pelos próprios estudantes. No texto da estudante Taysila Carolina, cuja família pertence à Irmandade de Nossa do Rosário do Jatobá, é perceptível um novo olhar sobre si mesma e sua cultura:

> Participar do projeto "Carolina do povo" foi incrível. Eu contei minha própria história para a composição do livro e depois tive o prazer de atuar como personagem principal no pequeno teatro que fizemos baseado na vida de Carolina. Com o projeto aprendi coisas maravilhosas, me ajudou a enxergar com outros olhos tudo o que nós mulheres passamos, principalmente nos mulheres negra! Aprendi a ter orgulho da minha cor, da minha raça e a ter autoconfiança.

O envolvimento das famílias no projeto se mostrou muito coerente na medida em que possibilitou o alargamento da discussão para além do ambiente escolar. Ela teve continuidade nos lares. Várias mães e avós se mostraram interessadas em conhecer a vida da escritora Carolina Maria de Jesus e também em ler a obra Quarto de Despejo. Esse diálogo entre gerações foi extremamente significativo, como diz o estudante João Pedro Cândido Barbosa, que se tornou uma das principais referências do projeto:

> A história da guerreira Carolina de Jesus desviou a atenção de todos os alunos para o livro nas aulas de história e geografia, sem tempo para conversas nós nos envolvemos e dissemos SIM, abrimos as portas de nossas casas e levamos para a escola as melhores histórias ouvidas. Participar do projeto, para mim, foi incrível porque pude conhecer muito melhor a história da matriarca da minha família e muitos outros momentos contados por mulheres exemplares. O próprio projeto veio de uma maneira absurdamente fantástica, pois quebrou as barreiras que o país esteve enfrentando naquele ano, as violências persistentes contra mulheres. E com o projeto, a escola teve a oportunidade de mostrar aos alunos a importância da valorização das "Carolinas".

A construção de conceitos e atitudes, com a ampliação do olhar sobre as questões de gênero e raça, também foi bastante significativa, como afirma a estudante Andreza Thaíne:

> Por meio desse projeto muitas visões foram desenvolvidas por mim, como a importância da mulher no contexto vivido, a luta enfrentada por muitas delas e como ainda nos dias atuais há a disseminação de uma ideia de inferiorização e submissão. Além disso, tenho referências sobre os estudos que esse projeto me permitiu mesmo já estando no ensino médio, já que várias menções foram citadas acerca do livro "Quarto de despejo" que tive a oportunidade de ler durante a realização do projeto. Sendo assim, acredito que participar dessa proposta foi muito importante e, de fato, enriquecedor para mim, que, por meio de uma interação entre várias dinâmicas, como visitas técnicas, leituras e produções textuais, pude desenvolver uma habilidade referente ao conhecimento de uma realidade distinta da minha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão empreendida nesse artigo, ao relatar uma prática pedagógica relacionada à aplicação da Lei 10.639/03, contribui para o debate acerca dos desafios e das possibilidades que estão postos para a escola e seus profissionais, no que se refere à educação das relações étnico-raciais e à construção de um currículo comprometido com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

A instituição escolar, sendo espaço de produção de conhecimentos, constitui-se como *lócus* privilegiado para romper com estereótipos e valorizar a diversidade cultural. Assim, o compromisso com uma formação transformadora de homens e de realidades traz para a escola o desafio de valorizar a riqueza cultural existente nas comunidades, de dar voz a culturas historicamente silenciadas e fazer o diálogo com outros conhecimentos não acadêmicos, mas que são verdadeiros elementos estruturantes das identidades individuais e coletivas da nossa população.

Entretanto, para que a Lei seja compreendida e efetivada no cotidiano escolar, é preciso considerar a diversidade que caracteriza os sujeitos da escola - comunidade escolar - em relação às interpretações, significações e intenções que concebem em relação ao papel da escola e à própria temática do racismo. Torna-se imprescindível (re) orientar práticas pedagógicas a fim de apontarem para uma escola comprometida com a superação do racismo e com a valorização da diversidade étnico-racial, tão necessária à construção de uma nação mais justa e equânime.

A implementação da Lei 10.639/03 e o cumprimento das suas normativas pressupõem, ainda, uma construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, no qual esteja incluído a sua proposta curricular. Nesse sentido, é de fundamental importância considerar o papel articulador da gestão escolar (direção e coordenações), dos processos, discursos e identidades construídas, de forma explícita ou velada, que possibilitam ou dificultam a efetivação de práticas e currículos comprometidos com a superação do racismo no ambiente escolar.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 e suas normativas exigem uma mudança radical, não só ao nível do imaginário e das representações dos diferentes segmentos da comunidade escolar, mas também quanto à própria estrutura secular da escola, em sua organização do tempo e do espaço, dos currículos, dos saberes legitimados ou não, das culturas negadas e silenciadas. A magnitude das mudanças propostas pela Lei 10.639/03 poderá, segundo MOORE (2012) provocar mudanças comportamentais nas futuras gerações haja vista que abrirão espaços na sociedade brasileira para que se discuta as relações étnico-raciais com mais clareza, rompendo com a lógica do preconceito.

Dessa forma, os projetos e as atividades pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das escolas, envolvendo o coletivo de professores, ou mesmo um pequeno e aguerrido grupo comprometido com a superação do racismo, têm possibilitado trazer à luz tais questões, colocando em questão o mito da democracia racial e fortalecendo identidades negras de estudantes, professores e demais sujeitos da comunidade escolar.

Assim, de forma lenta, porém persistente, a Escola em questão tem se transformado, consolidando práticas antirracistas e incorporando conhecimentos e culturas até então subalternizados e invisibilizados. Enfim, contribuindo para a construção de uma sociedade na qual as diferenças sejam respeitadas e valorizadas, naquilo que distingue e enriquece a nossa humanidade.

REFERÊNCIAS

· BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A., 1993.

· BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

· BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003.

· BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília**, DF, Senado, 2004.

· _____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília**: SECAD; SEPPIR, 2009.

· GOMES, N. L. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003.** Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

· GOMES, N.L; JESUS, R.E. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf Acesso em 02/07/2018

· GOMES, N.L. **Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: Desafios, Políticas e Práticas**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf.Acesso em 02/07/2018

· MOORE, C.. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo.** 2 ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012

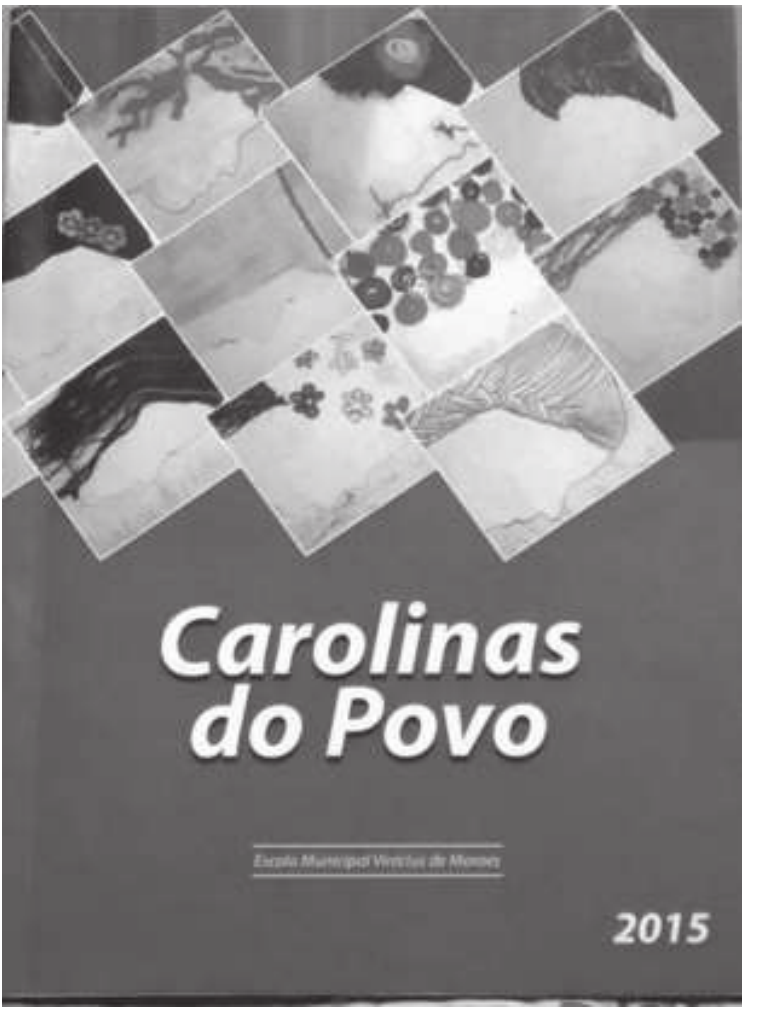
· MUNANGA, K. **Educação e diversidade cultural**. *Cadernos PENESB*, nº 10,2010, p.37-54.

· TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

· TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

· MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: MEC, 2005

· TEDESCO, A.L., REBELATTO, D.M.B. **Qualidade social da educação**: um debate em aberto Perspectivas em Políticas Públicas. Belo Horizonte:V viii nº 16
· Disponível em: http://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/viewFile/1020/73
· Acesso em 02/07/2018


Carolinas
do Povo
2015

INFÂNCIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE DIZEM EDUCADORAS E MÃES?

Marlene de Araújo[39]

Resumo: O artigo apresenta algumas reflexões decorrentes da minha tese de doutorado, defendida em julho/2015, na pós-graduação em educação /UFMG. Em meio às discussões e reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais e educação infantil o artigo procura contribuir para o entendimento de alguns aspectos do reconhecimento do racismo e formas de sua superação na ótica de educadoras e mães. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo desenvolvida num Centro de Educação Infantil pública municipal de Coronel Fabriciano, utilizando como estratégias metodológicas, grupos focais e entrevistas semiestruturadas. Procurou-se, contudo, identificar/ problematizar os aspectos formativos na escola de educação infantil que expressam a valorização, negação e/ou ignorância das identidades étnico-raciais das crianças, principalmente das crianças negras. O estudo evidenciou que as educadoras e as mães reconhecem a presença de preconceitos étnico-raciais no interior da instituição escolar, seus nefastos efeitos na construção identitária das crianças negras, ainda que sejam pouco compreendidos em suas manifestações, e o caráter estruturante do racismo na sociedade.

Palavras-Chave: Relações étnico-raciais, Infâncias, Preconceito.

INTRODUÇÃO

Em meio às discussões e reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais e educação infantil encontram-se vários estudos que apresentam diferentes desafios para o trabalho pedagógico nessa etapa da educação básica como evidenciaram os estudos de Dias L.R. (2007/2012), Cavaleiro (2000), Fazzi (2004), Trinidad (2011), Bento e Silva Jr. (2011) para citar algumas e que são referências importantes.

O trabalho é decorrente de algumas reflexões da minha tese de doutorado, defendida em julho/2015, na pós-graduação em educação / UFMG a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo desenvolvida num Centro de Educação Infantil pública municipal de Coronel Fabriciano, utilizando como estratégias metodológicas, grupos focais e entrevistas

[39] Tem formação em Pedagogia. É Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. É professora no Curso de Pedagogia do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais- Unileste-MG. Tem experiência na área de formação de professores, educação das relações étnico-raciais e assessoria na elaboração de propostas pedagógicas.

semiestruturadas com a participação de cinco (5) educadoras e seis (6) mães. A pesquisa foi desenvolvida em três (03) fases, sendo: a) fase 1- relacionada com o contato com a Secretaria de Educação e Cultura e com a direção da escola, assim como a realização da fase exploratória com registro em Diário de campo; b) fase 2 - consistiu na realização de entrevistas com a diretora e professores/as e análise documental; e c) fase 3; realização dos grupos focais com mães e professores/as.

Outra observação importante é que as crianças, nesse trabalho embora não sejam sujeitos da pesquisa são consideradas a partir da produção discursiva sobre elas nos textos regulatórios, normativos, nas narrativas de educadoras e familiares, materiais que têm a pretensão de agir e/ou fazem referência sobre a criança concreta. Neste sentido, a pesquisa tratou dessa produção discursiva sobre a infância e formas de sua educação, e nesse artigo focaliza-se os depoimentos das educadoras e mães.

Assim, trazer as infâncias, a Educação Infantil e as relações étnico-raciais para o campo da pesquisa e da produção teórica, significa não apenas contribuir para a ampliação da produção científica e dos indicadores acadêmicos, mas sobretudo, para a visibilização das culturas e experiências sociais desconsideradas no âmbito escolar negligenciando a formação das crianças como sujeitos de direitos.

Destaca-se, nesse sentido, para além da visibilização, entender o caráter estruturante das identidades negras e brancas, como foram forjadas socialmente. E ainda, o que extrapola o âmbito dos centros de educação infantil, as relações entre professores/as, professores/as - alunos/as e as relações entre as crianças de diferentes identidades étnico-raciais, perpassam, a meu ver, por aspectos estruturantes relacionados aos ideais de constituição de Estado-Nação, hierarquização de raças, branqueamento, cidadania, trabalho, padrão de trabalho, apropriação da terra, da ideia de justiça entre outras.

No entanto, ainda que se considere a amplitude do debate nos deteremos à educação, e; especificamente, na educação infantil. De forma mais ampla, analisou-se as crianças, portanto, como sujeitos das políticas e práticas da Educação Infantil na perspectiva dos/as gestores/as, educadoras e mães, mobiliza-nos a ir ao encontro dos processos estruturantes que engendram seus discursos e que podem se evidenciar em suas práticas.

Esse movimento, igualmente, inicia um percurso na busca do entendimento das ideias no campo das relações étnico-raciais, especificamente, em relação à Educação Infantil que têm forjado o caráter estruturante das identidades branca e negra. Assim, considerando os sujeitos pesquisados identificou-se elementos em suas narrativas que podem evidenciar que o preconceito constitutivo da nossa história está presente desde a infância; os aspectos que têm constituído a socialização de crianças negras e brancas; se

o sistema educacional como um todo e em especial o municipal e suas políticas contemplam as tensões étnico-raciais, proporcionando problematizações, além de refletir se em suas práticas a escola produz, reproduz, reforça e trabalha as tensões entre branquitude e negritude que as crianças levam para a escola.

Foi considerando essas abordagens mais amplas que foi desenvolvida a tese *Infância, Educação Infantil e Relações étnico-raciais* trazendo como problema a análise das crianças negras como sujeitos das políticas e práticas da Educação Infantil na perspectiva dos/as gestores/as, educadoras e mães, articulando-se a temas amplos dos estudos da Sociologia da Infância, Estudos Pós-coloniais, Políticas Públicas e Movimentos Sociais, principalmente o Movimento Negro e de mães e outros familiares de crianças de creches/centros de educação infantil, bem como da produção teórica pelo direito à diversidade racial à educação considerando diferentes áreas do conhecimento. Vale destacar, novamente que, o foco desse artigo recai sobre depoimentos das educadoras e mães.

Ademais, considera-se que conhecer a diversidade de infâncias movimentam estudos e novas pesquisas, produzindo, possivelmente, novos olhares sobre os sujeitos nos centros de educação infantil, sejam eles (as) educadores (as), os familiares, gestores (as). Esses por sua vez, em suas condições de existência e a partir de seus coletivos sociais questionam as práticas pedagógicas e as políticas a eles destinadas.

CONCEPÇÃO (ÕES) DE INFÂNCIA (S): DESAFIOS PARA CONSTRUIR OS FUNDAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Os estudos da infância começam no século XIX e a partir do século XX, meados dos anos 60, são inaugurados os chamados Estudos Sociais sobre a Infância, crescendo assim o movimento de conhecimento da criança/infância a partir dos campos das ciências humanas e sociais, como destaca Kramer (2006). A infância, portanto, é concebida nesse trabalho no plural, infâncias. As diversas pesquisas e construções teóricas tais como: Connell, (1987); Corsaro (1992); James; Jenks; Prout (1998). Rosemberg (2011), Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) entre outros abordam em suas concepções os significados e sentidos do tempo humano da infância características do desenvolvimento e das socializações das crianças; o tempo da infância e as questões sociais mais amplas; história da infância; a diversidade de infâncias e seus contextos e condições de existência; políticas públicas e as crianças; Políticas de Educação Infantil, por exemplo.

Os estudos, em linhas gerais, também têm apontado a urgência em superar a concepção de infância como única e universal. Barbosa (2000, p. 84) afirma que "as análises de diversas culturas revelam uma variedade de

infâncias em vez de um fenômeno único e universal. Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou um modo de encobrir uma realidade".

Nessa direção, Marchi (2008), num estudo sobre a infância da criança pobre no Brasil e especificamente da "criança de rua" sinaliza que em nosso tempo ocorre simultaneamente uma tendência entre uma concepção global da infância e a crescente consciência da sua diversidade ao redor do mundo. Ou seja, a autora destaca que há processos que tanto homogeneizam quanto diferenciam as condições sociais da infância e isso possibilita que a infância seja vista tanto por aspectos homogeneizantes - enquanto estrutura de tipo geracional permanente nas sociedades - e por sua heterogeneidade - um fenômeno marcado pelas variáveis de classe, gênero, étnico-racial, nacionalidade, etc. Considerando essas ideias, é possível a apropriação de uma variedade de infâncias que podem emergir nos campos teóricos.

Esses estudos, portanto, reafirmam a importância de conceber a infância enquanto construção social em estreita relação com as questões sociais mais amplas. Assim, entendemos a infância no plural - infâncias, reconhecendo as diferenças, as desigualdades nas formas de vivê-las e nas possibilidades e limites de serem autores de sua vivência/sobrevivência. Consideramos, portanto que, seus percursos singulares e coletivos se entrelaçam com seus percursos escolares, conforme discute Arroyo (2008), ou que há uma densa relação entre os valores, cultura, saberes, identidades em si, de uma condição social, racial e os saberes, os valores, culturas e identidades a aprender na experiência escolar. Nesses aspectos, a Pedagogia tem se constituído numa das áreas convencidas à diversidade de infâncias com que convive nos centros de Educação Infantil. O acesso da infância popular, nas últimas décadas, vem possibilitando reconhecer a especificidade da infância negra em sua multiplicidade.

Ainda no início, com alguns dados apontados pelo campo de pesquisa e dos encontros com educadoras da rede municipal no desenvolvimento da proposta pedagógica da rede municipal, que envolveu diferentes processos em sua elaboração, desde encontros específicos com as coordenações pedagógicas da rede e questionários respondidos pelas educadoras evidenciaram-se as problematizações entre as construções teóricas e as realidades dos centros de educação infantil. Essas são percebidas no âmbito das práticas desenvolvidas e registradas por meio de relatórios, atividades, projetos, produções dos (as) educadores/as (cartazes, dramatizações, atividades, desenhos, seleção de gravuras, vídeos, etc.), no que se referem às concepções de infância e criança, por exemplo. Essas ações levaram-nos a pensar sobre os imaginários de infância e de criança presentes nas práticas pedagógicas que têm considerado em sua constituição, a concepção de crianças

como "inocentes" e "ingênuas" entre outras abordagens.

Dessa forma, a infância é mais que uma construção teórica ou do olhar, ou ainda da concepção teórica com que é vista, analisada. O que consideramos mais determinante na produção-vivência da infância são possibilidades e limites de sua vida/sobrevida. Esses são centrais nas práticas tensas de ser criança popular negra. Nessa direção, mobiliza-nos outros estudos que consideram a relação corpo, trabalho, pobreza. E isso nos instiga a levantar outras questões importantes para os estudos sociais da infância: Desde essas concepções foi possível a Sociologia da Infância dar a devida centralidade às outras infâncias populares negras, por exemplo? A secundarização da condição racial nos estudos da infância não mostra os limites dessas concepções, olhares predominantes nos estudos da infância?

Nesse sentido, é necessário considerar que na sociedade convivem diversas e diferentes infâncias, vividas num mesmo espaço e tempo. Ao refletir acerca das crianças e da condição social da infância, Martins (1993), afirma que as condições de nascer e de crescer não são iguais para todas as crianças e destaca que o mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça ou pela ausência da justiça, pelo desconforto e pela violência.

A condição social da infância no Brasil apresenta muitas similaridades aos contextos de violência e injustiça. São registrados inúmeros casos de violência doméstica, abuso sexual e abandono, inclusive nas classes abastadas. Entretanto, embora existam ocorrências de situações agravantes de desrespeito aos direitos das crianças, encontramos famílias dos setores populares que na primeira infância oferecem muita proteção, zelo e cuidado às suas crianças, demonstram confiança com a escola e desejam que seus filhos (as) tenham mais oportunidades na vida do que eles tiveram, um tempo e espaço de vida mais dignos.

Esse trabalho, considerando os depoimentos das educadoras e mães mobiliza-nos a partir de algumas discussões imprescindíveis para formação de educadores (as), seja no âmbito inicial, seja no âmbito da formação continuada, uma vez que trazem elementos sobre as concepções de infância e o que Quijano (1992) discutiu quanto aos processos de classificação social e a questão étnico-racial e a defesa da tese de que o racismo constitui-se em parte estruturante da sociedade e, como acreditamos, do próprio sistema escolar.

DO RECONHECIMENTO DOS PRECONCEITOS E RACISMO ÀS FORMAS DE SUA SUPERAÇÃO NA ÓTICA DE EDUCADORAS E MÃES: DESAFIOS CONTÍNUOS

Desde o momento inicial da pesquisa educadoras e mães trouxeram aspectos vividos do âmbito pessoal. Muitas das suas vivências, ajudaram-nas

a pensar sobre as relações étnico-raciais e, no caso, das educadoras foram importantes na condição de docentes no trato específico com a questão étnico-racial. Suas experiências se apresentaram algumas vezes de forma espontânea para destacar a relevância de se discutir as relações étnico-raciais, identificar os preconceitos e discriminações como problema sociocultural e, em outros momentos, para se afirmarem como não-preconceituosos e atentas à essa questão no dia a dia e na escola.

Nesse sentido, foram identificadas referências à mestiçagem, aos casamentos inter-raciais e experiências positivas e negativas na escola e em família. Em relação às educadoras, esses aspectos interferiram na postura profissional e pessoal. Isso pode torná-las ou não mais sensíveis com as crianças negras considerando a dinâmica do sofrimento a elas imposta nas relações entre brancos/as e negros/as no âmbito social.

"O PRECONCEITO VEM DE CASA": AS REFLEXÕES DAS EDUCADORAS

No âmbito da Educação Infantil ainda se evidencia o desafio de desenvolver práticas pedagógicas e de intervenção focalizadas nas relações étnico-raciais. Vários estudos refletiram sobre essas ações como Dias L.R. (2007, 2011), Cavalleiro (2001). Esses foram identicados em trabalhos em sala de aula, na relação com familiares, nas brincadeiras entre crianças, entre outros, como também nas ausências e omissões por parte dos (as) educadores (as) nas intervenções e produções de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial. Nesse sentido, é bom lembrar que, com a homologação da Lei 10639/2003 intensificaram-se diferentes estudos e produção de materiais didáticos, paradidáticos e de formação de professores/as por instituições governamentais e não-governamentais que contribuíram com o processo de implementação da lei. Quando questionadas em relação a realização de trabalhos e recursos relacionados às relações étnico-raciais encontramos os depoimentos dos/as educadores/as

> Olha a gente trabalha muito de acordo com o que a gente planeja, na coordenação, a gente segue às vezes um livro, como às vezes é maternal, a gente trabalha muito com o que eles trazem de casa. Às vezes, uma criança critica a outra. Então a gente trabalha muito em cima do que eles já têm. (Ana, parda - entrevista em junho de 2014).
>
> Desenvolvo a partir do que é trabalhado na escola. Tem as datas, tem algumas vezes a gente trabalha as diferenças e a partir desses projetos que gente desenvolve e o que surge na sala de aula. (Débora, parda - entrevista em junho de 2014).

Essas referências das educadoras corroboram a ideia de uma tendência/postura que procura articular o trabalho em sala de aula às

manifestações das crianças. Há uma preocupação em trabalhar "o que a criança traz", "a questão das datas" e a "preocupação com a conscientização". São três aspectos mobilizadores da ação pedagógica das educadoras que possibilitam pensar uma tensão entre o planejado e o vivido. No entanto, verifica-se que o planejamento não é sistematizado, é episódico.

Nas narrativas das educadoras, a partir dos aspectos elencados, a primeira referência "O que a criança traz" evoca um respeito às manifestações das crianças. A questão é o que elas trazem em relação às suas identidades, em destaque a étnico-racial e como a escola trata isso. Trabalha? Valoriza? Ignora? O que se verifica nas narrativas que há propósitos de intervenção quanto às discriminações, por exemplo:

> Na hora de recreio, de manhã que isso aconteceu. Uma menina me chamou e disse: "Ô tia tem uma menina batendo. "É aquela pretinha, ali". Então assim, no período da manhã nós já trabalhamos isso. Porque eu estava cobrindo a Manuela e lá já foi trabalhado. Já trabalhou o livro da abayomi. Eles levaram para casa, a boneca. A gente trabalhou muito isso e eles já estão no segundo período. A escola já trabalhou. Eles já tiveram uma consciência maior, então, muitas vezes a gente vê, que ela, se a gente for parar para analisar a própria criança, não se vê nessa questão da cor. Porque ela não é clara, assim muito clarinha. Então ela chamou a outra, assim, às vezes, de repente, usou um hábito que tem em casa e usou a referência pretinha, né? Igual o meu irmão fala comigo, passou de seis horas é de noite, então nós somos todos iguais. Não adianta eu falar assim que eu sou mais clarinha. Não, nós somos tudo moreno. Como diz assim, passou de seis horas, está anoitecendo. Está todo mundo no mesmo caminho, né? Então a gente percebe que certas crianças não aceitam a questão da cor. A gente vê isso. Por mais que a gente trabalhe, respeito com o colega a gente percebe que o colega ele se vê naquela cor, mas não se enxerga naquela cor, entendeu? Às vezes assim, pode não ser o caso dessa criança, mas se a gente for parar pra pensar a gente humilha a criança, então pode acontecer de passar pra criança. Mas no mais assim, uma observação que eu vi na hora do recreio e vi assim que por mais que a gente trabalhe, se a família não trabalhar junto, fica difícil" (Ana, parda[40]-entrevista em junho de 2014).

Também se observa que a educadora baseia-se numa experiência vivida nos diálogos em sua família em relação ao irmão utilizando a expressão metafórica: "Passou de seis horas é de noite, então somos todos iguais". Tal afirmação evidencia o pressuposto da igualdade de todos, muito comum em diferentes narrativas que tenham como base as relações étnico-raciais. As ideias presentes nessa narrativa ajudam-nos a compreender a multiplicidade de fatores envolvidos quando se refere às relações étnico-raciais. O uso de

[40] As educadoras se autodeclaram em relação à cor/raça de acordo com o IBGE.

metáforas, alcunhas e apelidos[41] são formas de debater essa questão na formação de educadoras/as tanto em seu aspecto de entendimento de como se formam os ideários inferiorizantes e naturalizam a questão, quanto os que relevam a sua origem étnico-racial quanto da mestiçagem.

A afirmação "já foi trabalhada" denota uma concepção etapista do processo ensino-aprendizagem. Uma postura de desconsideração do caráter processual da educação das relações étnico-raciais, apenas dá a "sensação de dever cumprido", aspecto que não é possível assegurar num processo de formação, principalmente em relação às crianças.

Além disso, há elementos vinculados à identidade étnico-racial com referências à aceitação e não–aceitação de si em relação à cor e a importância do trabalho pedagógico aproximado da família como possibilidade de ampliar os entendimentos de diferentes fatores envolvidos nessa discussão.

Outro movimento realizado por parte das educadoras diz respeito às datas comemorativas, as efemérides. Nas falas houve referências às comemorações de 20 de novembro que culminam na Praça da Estação[42] e que desencadeiam diferenciadas posições das famílias, das professoras, entre outras pessoas, como relata a professora:

> A gente tem esse conhecimento da formação do Brasil, das nossas origens, então eu acho que um tema, que seria importante, porque a gente tem aquela ida à Praça da Estação para comemorar a Semana da Consciência Negra. E tem muita gente que é evangélica e não vai até lá porque tem aquelas pessoas do candomblé e da umbanda e elas vão a caráter (indumentárias). Elas criticam muito isso. Então eu acho que se houver uma oportunidade isso ser trabalhado ia ser muito bom. (Débora, parda- entrevista em 04 de junho de 2014).

Todas as educadoras apresentaram ocorrências de preconceito e discriminação na escola em suas salas de aula, na hora do recreio ou que tenham ouvido falar. Sabem que não é possível ficar omissos diante dessas ocorrências. Segundo os entrevistados, algo precisa ser feito pela escola e junto aos familiares.

No entanto, foi recorrente a ideia de que as crianças recebem influências de adultos para demonstrarem e realizarem ações preconceituosas, com destaque para as questões étnico-raciais. As expressões mais pronunciadas

[41] Um exemplo de trabalho nesta direção é o produzido pelo NEINB(USP) na Coleção Percepções da diferença. SILVA, Luiz (Cuti). Moreninho, neguinho, pretinho. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos (Coord.). Coleção Percepções da diferença - Negros e brancos na escola. Núcleo de Apoio às Pesquisas em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (NEINB). Universidade de São Paulo- USP, 2007. Disponível em http://www.usp.br/neinb/?q=node/9 Acesso em 20 de maio de 2014.

[42] A Praça da Estação está situada no centro de Cel. Fabriciano ao lado do terminal Rodoviário. Foi inaugurada em 31 de outubro de 2008. É um dos pontos principais do município para realização de eventos de médio e grande porte com capacidade para suportar 15 mil pessoas. Antes, funcionava no local o complexo da Estação do Calado que foi desativada em 1979 para ceder espaço para os Terminais Rodoviário e Urbano de transporte público coletivo municipal de 1980.

foram: "traz de casa", "não tem preconceito formado", "somos nós adultos que colocamos esse preconceito na cabecinha deles" e "a criança em si é pura", como podemos observar nas narrativas seguintes:

> Na verdade, de uma certa forma, as crianças não têm o preconceito formado, né? Eu acho que o que influencia é o que ela traz de casa. Às vezes ela nem convive com pessoas negras, com diferenças de raciais dentro de casa, eu falo porque em qualquer ambiente a gente convive. Mas elas foram tranquilas. Você vai trabalhando, explicando. Elas aceitam bem. Pelo menos o que eu te falei, pontuei, que estava na minha sala, trabalhei tranquilo, não tive problema nenhum. Achei que a aceitação foi boa, compreenderam (Débora, parda- entrevista em o4 de junho de 2014).

> E elas não têm esse preconceito. Infelizmente, eu ainda bato na tecla: somos nós adultos e que colocamos esse preconceito na cabecinha deles. [...] Eu já ouvi algumas vezes, algumas crianças tratando outras com "diferença", seja da cor, seja da condição financeira. Seja pela beleza, a estética, não é. Mas é, a gente consegue quebrar isso, principalmente no meu caso de cadeirante, a gente consegue trabalhar com a criança e acaba conseguindo contornar a situação pelo menos dentro da escola, a não ser de fora por que aí como vem de fora a gente não sabe se lá fora ela vai conseguir moldar a cabeça dos pais. Mas, eu creio que o fato de elas me tratarem com total..., como é que eu vou dizer, é indiferente, se eu sou cadeirante ou não, as pessoas me tratam como professor, como "tio" e eu vejo que a criança em si é pura, talvez a família que agregue alguns valores que não deveriam ser colocados na nossa cabeça" (Paulo, pardo- entrevista em 14 de agosto de 2014).

Essas narrativas, nos possibilita analisá-las sob vários aspectos quais sejam, identidades, visões das crianças e das infâncias pela Pedagogia, inculcação ideológica e formas de sua materialização, o racismo como estruturador das sociedades, valores entre outros. Contudo, focalizaremos apenas dois (2) aspectos que são mais evidentes na construção das narrativas.

O primeiro é o caráter estruturante do racismo no Brasil associada aos ideais da necessidade de formar uma nação civilizada por meio da escola pública para negros e pobres no período imperial para que a se efetivasse a coesão social como mostrou os estudos de Veiga (2008a). Isso se converteu nesse sentido em fracasso da escola nesse período histórico considerando as condições de vida dos/as alunos/as. Essa escola pública irá servir no período republicano a construir uma nova nação, um novo perfil, uma nova estética, nesse caso; branco, expulsando pobres, principalmente negros como mostraram os estudos de Veiga (2000, 2008b) e seus resquícios ainda em nosso tempo influenciando ações e práticas escolares e extraescolares. O que significa que ainda estamos distantes de experiências didático-pedagógicas que deem conta de desconstruir esses ideários.

Essas questões nos remetem à ideia de que as expressões denotam que as questões étnico-raciais não são discussões que devem compor um debate, um estudo apenas, mas entender como elas estruturaram instituições, confirmaram decisões, definiram políticas públicas e constituíram ações e ideias em diferentes espaços tais como escolas, lares, clubes, governos entre outros. Há uma dominação étnico-cultural que permeia esses espaços ao longo da história do Brasil e no trabalho com crianças isso vai se tornando perceptível com o passar do tempo, em suas ações e principalmente em situações de conflito. E as intervenções precisam acontecer envolvendo diferentes sujeitos.

Rosemberg (2011) reporta-se a seus trabalhos produzidos nos anos de 1999 e 2005 para ratificar a ideia de que as desigualdades observadas entre brancos/as e negros/as no acesso aos bens materiais e simbólicos se deve ao racismo constitutivo da sociedade brasileira, operando simultaneamente nos planos material e simbólico.

Por outro lado, mas no mesmo sentido de análise do caráter estruturante do racismo na sociedade brasileira, há uma ideia recorrente da pureza e da inexistência de preconceitos por parte das crianças. Esses aspectos, outrossim, reforçam ideias estruturantes de pensar as crianças numa perspectiva universalizante e ingênua.

"O PRECONCEITO ESTÁ EM TODO LUGAR": AS REFLEXÕES E ATITUDES DAS MÃES

O procedimento em relação ao grupo focal com as mães considerou um instrumento em que as mães[43] se manifestassem no coletivo sobre alguns pontos: o que pensam da questão étnico-racial no Brasil por meio de uma imagem que repercutiu nas redes sociais[44]; entendimento sobre a questão étnico-racial; participação na escola; como o(a) filho(a) é tratado(a) na escola; a existência ou não discriminação étnico-racial na escola; a questão da imagem positiva da criança sobre ela mesma; trabalhos na escola envolvendo as questões étnico-raciais; quantidade de crianças negras na escola e a formação quanto às relações étnico-raciais.

Diante da imagem colorida apresentada às mães, a partir de olhares indagadores, percebem do que se trata. Dandara[45] ressalta "Eles foram coloridos da mesma cor" e Antônia complementa: "Eles são da Turma da Mônica! Geralmente eles são branquinhos, clarinhos".

[43] No início do campo quando convidamos para participação na pesquisa em uma reunião geral da escola conseguimos que dois homens (por adesão) fizessem parte do grupo. No entanto, no momento de realização do grupo focal os mesmos não estavam disponíveis, um limitado pelo horário de trabalho e o outro, no dia de realização do grupo focal faria uma cirurgia. Outras duas mães não puderam comparecer no dia.

[44] Notícia: Aluno do 5º ano faz 'protesto' contra racismo em prova de escola em Nova Iguaçu. Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/rio/aluno-do-5-ano-faz-protesto-contra-racismo-em-prova-de-escola-em-nova-iguacu-14064008.html> Acesso em: 2 out. 2014.

[45] Nomes fictícios atribuídos às mães.

Figura 1 - Protesto contra racismo. Fonte: Portal Globo G1, 2015.

A professora Joice Oliveira Nunes teve uma surpresa ao receber a prova bimestral de um de seus alunos do 5º ano, da Escola Municipal Professora Irene da Silva Oliveira, no bairro Vila Cava, em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro. Ao ver mais uma vez um desenho com personagens que não se pareciam com ele, a criança, identificada como Cleidison, resolveu fazer uma manifestação artística contra a falta de representatividade para as crianças negras e pintou todos os personagens. Joice abraçou a causa do menino e compartilhou a imagem no Facebook. Na mensagem, ela dá a entender que vai procurar diversificar os desenhos.

Após minha leitura, imediatamente as mães iniciam seus posicionamentos em relação ao discurso da igualdade e dos padrões da sociedade. Elas mencionam aspectos vividos, noticiados e apresentados em revistas que evidenciam a discriminação étnico-racial. O discurso jurídico-político da igualdade é evocado ao mesmo tempo em se reconhece a discriminação étnico-racial presente em todos os espaços socioculturais com destaque para sua ocorrência "até" na faculdade[46]. A partir disso, elas concluem que os preconceitos e a discriminação étnico-raciais estão em todo lugar.

> Todos nós somos iguais, independente de cor. Cada um tem um sentimento, cada um. Por causa de uma coisa tão simples, a discriminação é isso aí. Qualquer coisa que a pessoa faz, até na faculdade, no jornal a gente vê a pessoa sendo discriminada. E aquele caso da professora que discriminou o segurança pela cor dele. Então, a gente vê que a discriminação está em tudo quanto é lugar. Tem que lutar contra isso" (Dandara, parda).

[46] Referência à Professora Daniela Cordovil da UEPa - Universidade Estadual do Pará que ofendeu um vigilante denominando-o de macaco ocorrido em 14/09/2012 no campus da universidade. Para saber mais. Disponível em: <http://www.diarioonline.com.br/noticia-219214-alunos-acusam-professora-da-uepa-de-racismo.html>. Acesso em: 19 maio 2015.

> Interessante observar os padrões da sociedade. Quando você vê os desenhos animados. Quando você pega as revistas em quadrinhos, você vê que a maior parte dos personagens não são negros. Isso já mostra por si só que há uma discriminação. Porque ali só tem branco. Como se a sociedade nossa fosse toda branca" (Antônia, parda).

As mães reconhecem de alguma forma, que, na estrutura social em que vivem há uma classificação racial que a engendra. Que a discriminação étnico-racial é inerente a essa estrutura. Uma prática que a sustenta. No dizer de Quijano e Wallerstein (1992) a colonialidade se mantém como hierarquias sociais e culturais. As mães vivem isso. Sentem na pele e por isso têm um posicionamento enfático sobre a questão.

Em continuidade, mas numa outra perspectiva, uma delas enfatiza a impossibilidade da ideia de que somos iguais. Ela considera esse discurso uma "enganação", porque não somos iguais. Simultaneamente, a narrativa mescla um despertar crítico, uma consciência dos desafios que vivemos na garantia dos direitos humanos e a descrença de que as pessoas possam mudar. Essa narrativa indaga-nos quanto aos distanciamentos/limites entre as declarações, políticas, legislações e outros atos normativos e as experiências vividas e construídas na luta constante pelo reconhecimento das diferenças e pela não violação dos direitos da pessoa humana.

> Infelizmente, aquela história de que todos são iguais é a maior enganação. A cabeça de um é um. Não existe. Ninguém é igual. Nós somos todos iguais. Mentira. É hipocrisia pura. Mentira. Não existe. Falar é fácil. Mas não tem nada. É hipocrisia. Não é. Mas infelizmente não é assim. Os direitos não são assim gente. Infelizmente não é assim. Essa fala toda...Infelizmente não é assim. E aí vai fazer o quê? Todo mundo que tem a cabeça desse jeito. Não vai mudar a cabeça da pessoa assim? Não tem (Lana, preta).

A reflexão de Lana reporta-nos aos estudos de Müller (2007) que afirma que nossa sociedade é muito eficiente para produzir documentos legais de proteção à infância, à adolescência e à velhice, por exemplo, que têm sido essenciais em nossas relações sociais. No entanto, em sua existência real, transformada em ações, não impede, na visão da autora, que as crianças e adolescentes deixem as ruas e sejam explorados, prostituídos e relegados à delinquência. Mais uma razão para percebermos a abrangência das questões vividas na escola, que extrapolam as suas ações e intervenções, mas que precisa ser problematizada em seu interior.

Assim, o entendimento da estrutura social e racial que engendra e influencia nossas decisões e visões de mundo precisam ser entendidas para que sejam elaboradas ações incisivas que proporcionem a desconstrução de ideários preconceituosos e discriminadores. Essas ações podem ser elaboradas

não apenas na escola, como também em outros espaços e instâncias, como os movimentos sociais. E, consideramos que a parceria entre escola e movimentos seria uma possibilidade para um trabalho desse porte, desde a infância e junto com as famílias.

Ademais, podemos entender que as tensões entre os discursos e práticas relacionados à igualdade e diferença são constantes e presentes em quaisquer situações e espaços como afirma Boaventura Sousa Santos.

> Quando falamos de igualdade e diferença, estamos necessariamente condicionados por um contexto que não é, pois, neutro. [...] Os sistemas de desigualdade e exclusão em que nos enredamos quotidianamente resultam de complexas teias de poder, pelas quais grupos hegemônicos constroem e impõem linguagens, ideologias e crenças que implicam a rejeição, a marginalização ou o silenciamento de tudo o que se lhes oponha pelas quais grupos hegemônicos. Esse é um processo histórico de hierarquização, segundo o qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita, definindo uma fronteira além da qual tudo é transgressão. [...] Falar do direito à diferença nunca é o mesmo que reivindicar direitos iguais para todos. O direito à diferença exige a especificidade sem desvalorização, a alternativa sem culpabilização, a aplicação rigorosa de um imperativo categórico assim enunciado por Boaventura Sousa Santos: 'Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza' (SANTOS, 2003, p. 339).

O diálogo se acentua quando Antônia e Geisa manifestam sua concordância com o protesto da criança diante dos desenhos e do que representavam para ela naquele momento. Essas mães, pela troca de olhares e gestos, quando tentam falar ao mesmo tempo, o que necessitou da minha intervenção, percebem uma semelhança com o que vivem. De alguma, forma aquele protesto tornou-se delas também. Os comentários mesclam histórias de vida das quais trataremos mais adiante, assim como aspectos das realidades brasileiras construídas histórica e culturalmente.

> Eu gostei. (Antônia, parda) (As demais mães manifestam-se em concordância) [...] é isso que acontece. É uma questão cultural. O Brasil, aliás, não vou falar só o Brasil porque a gente ouve relatos de todo lugar que acontece isso, a questão do preconceito mesmo. E falta de respeito para com o que é diferente? E diferente como, se em vários lugares tem uma mistura muito grande, principalmente em nosso país (Geisa, parda).

Constatamos, outrossim, elementos legitimadores da chamada democracia racial com o enaltecimento da mistura racial no Brasil e que isso nos torna iguais quando questiona a atribuição do outro como "diferente". Nesse enfoque, constata-se uma vez mais a visão culturalista que orienta pensamentos e posturas vinculadas à formação do povo brasileiro,

prescindindo a problematização desses ideários. Tal ponto de vista não só se apresenta na escola e na sociedade, mas conforma ações, atitudes, planejamentos como têm sendo evidenciados nas pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os posicionamentos de educadoras e mães trazem consigo tensões e ambiguidades próprias da realidade racial brasileira, constituídas em meio às desigualdades sociais, como também demonstram-se formas diferenciadas de entendimento das infâncias. Nesse processo apresentam-se como relevantes ações e práticas pedagógicas que contemplem desde a educação infantil práticas de formação continuada das educadoras no sentido de analisarem os processos constitutivos dos racismos que se evidenciam de diferentes formas e linguagens.

Além disso, destaca-se a ideia constantemente evocada pelas educadoras, principalmente, quanto ao uso da palavra preconceito, o que denota a persistente visão do racismo como preconceito - o seu conteúdo moralizante, a ideia de que advêm das famílias e que se constituem a partir de processos de inculcação.

Por outro lado, outras exigências se delineiam no sentido de aprimorarembibliogr-se processos de articulação entre escolas e famílias das crianças no que refere-se ao trabalho de entendimento da múltiplas manifestações de racismos e outras formas de discriminação e preconceitos. Isso ratifica a observação anterior quanto a importância da formação continuada dos (as) educadores (as) para que se identifiquem e iniciem rupturas com ideias inferiorizantes e hierarquizantes das pessoas, construídas histórica e culturalmente.

Referências bibliográficas

· ARAÚJO, M. de. **Infância, Educação Infantil e Relações étnico-raciais.** 2015. 335 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação- Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

· _____ . Educação na infância e relações étnico-raciais: inquietações, indagações e movimentos de superação. **Revista Eventos Pedagógicos -** Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil, Mato Grosso, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 450-481, nov./dez. 2015.Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2045/Acesso em: 14 ago. 2018.

· ARROYO, M. G. **A infância interroga a Pedagogia.** In: GOUVÊA, M. C. S. de; SARMENTO, M. (orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. p.119-140.

· BARBOSA, M.C.S. **Por amor & por força:** rotinas na educação infantil. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2000.

· BENTO, M. A. da S.; SILVA JR., H. (orgs.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011, p. 11-26.

· CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silencio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

· CONNEL, R. **Gender and power:** society, the person and sexual politics. Stanford, CA: Stanford University Press,1987.

· CORSARO, W. **Interpretative reproduction in children's role play.** Childhood 1, 1992, p. 64-74.
· DIAS, L. R. **No fio do horizonte:** educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**.** Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2007.
· _____. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2018.
· FAZZI, R. **O drama racial de crianças brasileiras:** socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 224 p.
· JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood.** Cambridge: Polity Press, 1998.
· KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.) **A infância e sua educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.
· KRAMER, S. **A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil:** Educação Infantil e/é Fundamental. Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, n. 96- Especial, p. 797-818, out. 2006a.
· MARCHI, R. O novo paradigma para os estudos sociais da infância e as teorias da socialização. **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Pesquisa em Educação e Inserção social. ANPEd Sul - 22 a 25 de junho. UNIVALI, Itajaí, Santa Catarina, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/8467>. Acesso em: 23 jul.2018.
· MÜLLER, V. R. **História de crianças e infâncias -** registros, narrativas e vida privada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
· QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. Americanity as a concept or the Americas im the modern world system. **International Social Sciences Journal**, n. 134, 1992. Disponível em: <http://zip.net/bytwnT>. Acesso em: 19 maio 2015.
· ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, UFSCar, MEC, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/Myn4JA>. Acesso em: 15 ago. 2013.
· SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, B. S. (org.). **Reconhecer para libertar** - os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 p. 427-462.
· TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2011a.
· VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 502-516, 2008a.
· _____. Escola de alma branca. O direito biológico à educação no movimento da Escola Nova. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. set. 2008b, p. 123-150.

ESTUDO SOBRE AS AFRICANIDADES NA GEOGRAFIA E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639 NA DISCIPLINA ESCOLAR.

Natália Lidia Garcia de Carvalho[47]

Palavras-Chave: Africanidades, Escola, Geografia

Resumo: Essa pesquisa é fundamental na prática educativa; onde, saber relacionar o conhecimento científico, os problemas sociais e as experiências de vida estudantes é desafio no mundo da educação. Assim, este trabalho proveniente da experiência docente obtida na disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia III, da Universidade Federal do Ceará-UFC, na qual foi elaborado e desenvolvido um projeto didático de intervenção em uma escola da cidade de Fortaleza, com três turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II. Para tanto foi realizado um apanhado histórico sobre a discussão étnico-racial Geografia, interpretando assim, a realidade atual do espaço escolar no contexto das relações étnico-raciais no Brasil. Ademais, abordamos a temática das Africanidades no ensino de geografia com base na Lei 10.639/200, com adição dos relatos de experiência anotados, sobre a compreensão dos estudantes sobre a temática. Com a Lei de Africanidades, podemos perceber maiores possibilidades na abordagem do tema nas escolas e no ensino de geografia. Contudo, ainda permanecem os desafios sobre a questão étnico-racial que ultrapassam os limites do mundo escolar.

INTRODUÇÃO

A dimensão da pesquisa no mundo da educação deve ser considerada uma prática fundamental a ser desenvolvida na educação básica a medida que relacionar o processo de ensino aprendizagem à construção do conhecimento nos leva a refletir sobre o papel emancipatório da educação, tornando a escola espaço de formação de sujeitos críticos e reflexivos acerca dos processos sociais. (PIMENTA E LIMA, 2009). A Universidade, sendo o principal local de formação de professores e professoras, também se torna palco importante para repensar o processo educativo. Nessa perspectiva, este trabalho é fruto de uma experiência desenvolvida na educação básica, onde através do Estágio Supervisionado em Geografia III foi elaborado e aplicado um projeto didático de intervenção numa escola municipal localizada

[47] Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Ceará e mestranda em Geografia pela Universidade Federal da Bahia.

em Fortaleza-CE com turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II.

A definição do tema a ser trabalhado em sala de aula foi fruto de um processo de construção política, profissional e pessoal, estando esses fatores ligados à necessidade de refletir acerca da identidade negra dentro da geografia, bem como repensar o ensino dos conteúdos relacionados à África, africanidades e afrobrasilidades. Na elaboração do projeto foram pensados os seguintes objetivos de correlacionar o estudo dos Continentes, abordando os aspectos geográficos intimamente ligados aos aspectos culturais e sociais da África, sendo estes: apresentar a diversidade cultural e artística do continente africano, levando os alunos e alunas a conhecerem a África a partir de uma perspectiva diferente da apresentada no livro didático da escola, prezando pela valorização da cultura africana; apresentar a relação existente entre o Brasil e África, resgatando elementos da cultura nacional afrobrasileira presentes na realidade dos alunos e alunas e; desenvolver a temática das relações étnico-raciais na perspectiva da lei 10.639/2003 (afroeducação), implementando a legislação na prática do ensino de geografia.

As práticas de regência realizadas tiveram a proposta de ultrapassar as barreiras do preconceito racial e de todas as dificuldades que o mito da democracia racial cria para impedir de versar sobre a questão. Assim como relações sociais estabelecidas na escola são reflexos da sociedade, a educação geográfica muitas vezes acaba por reproduzir os discursos hegemônicos das classes sociais no poder, que em nada contribuem para a superação da discriminação racial. O racismo está presente na escola também através das relações cotidianas, com piadas, xingamentos, desvalorização do trabalho realizado por pessoas negras, dentre outras formas. Desse modo entendemos que a lei é um mecanismo para facilitar a discussão, mas que o processo de desconstrução dessas ideias e pensamentos é uma tarefa difícil e contínua, daí a importância de pautar constantemente a implementação de todas as legislações vigentes que tratam do tema, dentro e fora do ensino de geografia.

Para compreender a realidade racial no espaço escolar é preciso fazer uma leitura do contexto histórico das relações étnico-raciais no país. Nesse sentido o trabalho inicia com um breve resgate histórico acerca do processo de construção do conhecimento geográfico no Brasil e as ideologias contidas nos discursos científicos, dentre elas a inferiorização do/a negro/a e a suposta democracia racial no país. Após isso explanaremos a temática das Africanidades no ensino de geografia com o marco da implementação da Lei 10.639/03. Por fim nos deteremos a expor uma experiência realizada na escola pública de Fortaleza/CE, focando na compreensão dos/as alunos/as sobre a temática.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O DISCURSO ÉTNICO-RACIAL NAS PÁGINAS GEOGRÁFICAS

No Brasil, a Geografia enquanto ciência tem uma formação do pensamento científico fortemente influenciada pela história social, econômica e política do país. Entre o fim do século XIX e o início do século XX, o pensamento geográfico tem o papel de abordar temas como representações sobre *território* e a *população* brasileira, com enfoque nas potencialidades físicas, sociais e políticas que o território nacional possui, preocupação esta das elites nacionais as quais corriam em busca do chamado "progresso". (MACHADO, 1995).

A questão racial é abordada nas páginas geográficas com o objetivo de "resolver" o grande problema da população brasileira: a composição étnica da população. Machado (1995) assinala que em 1872, 20% da população era escrava e 40% era população livre de cor, do total de dez milhões recenseados. Diante dessa conjuntura, teorias como o determinismo geográfico e o determinismo racial foram aprofundadas, com a intenção de explicar cientificamente o, até então, atraso econômico do Brasil, buscando a saída para o progresso. Machado, (1995, p.328) afirma que "Como impedimento à degeneração, o culto à raça e o racismo foi unido à ideia de progresso, desenvolvendo-se o que Robert Nisbet chamou de teoria racista do progresso, ou seja, de que a base do progresso ocidental era a raça[branca]." (MACHADO, 1995). A autora continua,

> Todos esses matizes, que fizeram parte do 'cientificismo' da época, vão aparecer no debate sobre a raça brasileira: como ideologia política, a raça explicaria as diferenças sociais e regionais internas do país; como ideologia da História, ao atribuir o atraso brasileiro ao 'atraso' português frente às nações europeias; como ideologia do progresso, ao ser vinculada à formação da nacionalidade - como no debate sobre a superioridade dos imigrantes europeus e a inferioridade do trabalhador nacional. E, por certo, o conceito de raça será associado ao determinismo: ao determinismo geográfico, na avaliação das vantagens e desvantagens da ação do 'clima tropical' e da estrutura do relevo sobre o povo; ou ao contrário, como determinismo racial, defendendo a tese de que a 'fatalidade' geográfica no meio tropical podia ser superada pelo aprimoramento das qualidades da população (MACHADO, 1995, p. 329).

As bases teóricas do conhecimento geográfico foram construídas a partir de ideias que reafirmavam a inferioridade do negro em detrimento da exaltação do europeu, fundamentando a base do desenvolvimento e subdesenvolvimento através da composição étnico-racial da nação. É a partir dessas ideias que haverá, no fim do século XIX, um estímulo à vinda de imigrantes europeus que, segundo Machado (1995), com o mínimo de

investimento privado, a mão-de-obra europeia era a preferida pelos fazendeiros, havendo uma discriminação do trabalhador brasileiro em nome da política de branqueamento.

Para Ratts (2010) há um mito que se reverbera numa "ideologia geográfica" em que, aparentemente, a geografia interpreta a construção do território nacional a partir do reconhecimento das três raças: indígena, branca e negra, mas que, segundo o autor, além de excluir outros povos, se encaixa em uma "geografia imaginativa" onde esse discurso serve para se utilizar em momentos onde são questionadas as desigualdades étnico-raciais. O autor considera que, para alguns, essa estrutura pode ser tranquilizadora diante de outras realidades socioespaciais, criando-se a ideia de que no Brasil não há racismo. Esse pensamento não está presente exclusivamente na geografia, sendo fundamentado inicialmente por Gilberto Freyre em "Casa Grande e Senzala". Na obra de Freyre, o negro que se rebelava contra a escravidão é substituído pelo escravo dócil e o fazendeiro é apresentado na figura de um senhor benevolente. Segundo o autor,

> Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se construiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo da contemporização da cultura adventícia com a nativa, da do conquistador com a do conquistado". (FREYRE, 2006, p 91).

Foi a partir dessa obra que se constituiu no Brasil uma ideologia racial, entendendo que para além do desrespeito e intolerância sofrido pelos povos negros historicamente também foi elaborado um conjunto de ideias que garantem a dominação social e material da população não branca. Cunha Junior (2001) destaca que:

> Precisamos ser atentos ao fato de racismo como ideologia de dominação ter que ser diferente de lugar para lugar. O nosso racismo é diferente dos outros, se constrói de forma diferente, mas não é menos cruel. Não é menos nem mais racista. Enquanto na Europa e na América do Norte o racismo se elabora pela teoria da supremacia do branco, no Brasil este se estrutura pela teoria da inferioridade do negro. Resultando a visão que a situação da população negra, nestes países, é admitida como consequência dos racismos e aqui fica como da incapacidade nossa, negros e índios, como atores sociais, retirando a responsabilidade dos racismos. (CUNHA JUNIOR, 2001)

De acordo com Rufino (1989), *"O mito da Democracia Racial é uma forma brasileiríssima, bastante eficaz de controle social"*. Daí a constatação de Ratts (2010) sobre as "ideologias geográficas" que, na verdade acabam por reforçar

a ideia de uma suposta democracia racial, demonstrando como a questão étnico-racial está inserida na geografia. Esse mito se estabeleceu na ciência geográfica a fim de reafirmar a ideia de que o processo de construção do território nacional foi amigável e pacífico onde, através da miscigenação, ocorreu a união das três raças e a diversidade cultural do povo brasileiro conseguiu romper as barreiras da discriminação racial em detrimento da unidade da nação.

Foi somente a partir do século XX que houve uma tentativa de romper com esse pensamento hegemônico, dentro e fora da Geografia. Movimentos sociais, de negros, mulheres, LGBT's e outros grupos sociais tomaram força a partir da metade do século, sendo, no Brasil, fortemente interrompidos pela Ditadura Militar. Na Geografia, esse contexto de transformação pode ser visto através das tendências teórico-metodológicas surgidas a fim de questionar a Geografia Tradicional fundada nas bases positivistas. (MACHADO, 1995).

Diante desse cenário no que tange a geografia e entendendo que a história brasileira de mais de 400 anos de escravização de pessoas negras não pode ser esquecida, fazemos as seguintes indagações: Como a questão étnico-racial é trabalhada atualmente nas páginas geográficas? É necessário entendermos a composição social brasileira, de maioria negra[48] (IBGE, 2010), e a implicação disso no ensino de geografia, partindo do pressuposto que, nós educadores e educadoras, iremos nos deparar a todo momento com alunos/as que, apesar de terem realidades e vivências distintas, estão inseridos num processo semelhante de esquecimento de sua ancestralidade e das implicações sociais o qual negros e negras enfrentam hoje diante de uma brutal realidade histórica.

Não pretendemos aqui fazer o que MORAES (2005) aponta como "reducionismos" cometidos diante da discussão entorno das "ideologias geográficas". São eles: restringir o campo de análise das ideologias somente à Geografia, "sem se interrogar quanto à eficácia política dessa disciplina enquanto veículo do saber a respeito do espaço" (p. 41); reduzir a relação ideologia-Geografia apenas no contexto do ensino, "sem questionar a produção em si das representações espaciais" (p. 42) e; reduzir as análises a um grau de abstração tal qual não se leve em consideração os contextos históricos e conjunturais, "deixando o discurso geográfico e a ideologia como abstrações, universais vazios sem determinações históricas. " (p. 42). No entanto, se faz necessário e urgente, trazer a abordagem das relações étnico-raciais dentro da geografia (ciência e disciplina escolar).

[48] Os dados do IBGE consideram os autodeclarados "pretos" e "pardos", sendo este último termo considerado pelo movimento negro como forma de não se declarar afrodescendente. Como afirma o geógrafo Douglas Santos, no Brasil, os negros são proibidos até nas estatísticas.

AFRICANIDADES NAS ESCOLAS: O INÍCIO DE UM LONGO PERCURSO

A Lei de Africanidades nas escolas representa um marco na educação brasileira diante de todo o atraso histórico presente nas discussões a respeito da questão étnico-racial do país. De acordo com Pereira (2007) a lei destaca e reconhece a relevância da contribuição social que os povos africanos possuem na formação da sociedade brasileira. Na escola observamos que,

> Ao considerarmos como um recorte específico os pressupostos da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, observamos a necessidade de se adotarem uma série de medidas de ordem teórica e prática que não só justifiquem, mas também explicitem a inserção de determinados conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, antes de tudo, é importante que os pressupostos da referida lei sejam colocados ao alcance dos educadores, dos familiares, dos discentes, enfim, dos agentes relacionados à definição das políticas públicas na área da educação (PEREIRA, 2007, p. 12).

Outro elemento importante, destacado por Gomes (2003), é a maneira como os educadores e educadoras irão compreender o conjunto de representações sobre o negro na sociedade e saber enfatizar, construindo politicamente um outro olhar a respeito deste e sua cultura, passando inclusive pela compreensão dos movimentos sociais ligados à questão racial no país (GOMES, 2003). Não podemos desconsiderar o racismo e a desigualdade entre brancos e negros, essa é uma realidade presente dentro e fora da escola. O espaço escolar assim como pode ser um local de fortalecimento e reafirmação da desigualdade racial, pode contribuir na desconstrução dessa ideia. A autora supracitada afirma que,

> A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2003, p. 77).

No caso do ensino de Geografia os PCN's documentam algumas considerações no que condiz o respeito à diversidade. No eixo que trata do conteúdo de "Estado, povos e nações redesenhando suas fronteiras" o documento informa:

> O aluno nessa faixa etária de sua aprendizagem já pode começar a compreender o significado da política e dos conflitos étnicos e sociais que ocorrem no interior das sociedades. O professor deverá ajudá-lo na compreensão de que, em grande parte, esses conflitos nascem da disputa pelo poder, seja de uma classe, etnia ou de um território sobre outro. (BRASIL, 1998.p. 107).

E acrescenta,

> Conteúdos como os dos espaços das minorias nacionais, étnicas, culturais, permitem uma abordagem de profundo significado geográfico. Isso em razão de que quase todas essas minorias têm raízes na maneira como foram, muitas vezes, enclausuradas no interior de certos espaços das sociedades majoritárias com os quais não se identificam e acabam desencadeando, muitas vezes, lutas sangrentas para adquirir sua autonomia territorial. (BRASIL, 1998. p. 107).

Por mais reduzido que seja - em termos de conteúdo - a passagem que disserta sobre a diversidade étnica, consideramos importante destacar que, em termos legais, a configuração de um currículo que preze por uma diversidade sócio-cultural está presente em alguns trechos dos documentos aqui evidenciados. Contudo, "as direções apontadas para a atuação da escola só adquirem sentido pleno quando transformadas em práxis" (PEREIRA, 2007, p. 10), portanto, quando são aplicadas na prática do cotidiano escolar.

Ademais, os desafios e as dificuldades persistem. Gusmão (2013) sugere os limites institucionais, legais e ideológicos no processo de efetivação da lei. No âmbito da formação docente considera-se "contextualizar o desafio representado pela questão racial e pelo racismo", onde esse limite contido na formação de professores se expressa na escola, "lócus por excelência de encontro da diversidade social e cultural da nossa sociedade". (GUSMÃO, 2013, p. 47).

Introduzem-se, também, os modelos de educação e construção de saberes, adentrando no "caráter neoliberal que sustenta políticas de ação e intervenção de caráter educativo propondo valores gerais de tolerância e igualdade para com os diferentes" (GUSMÃO,2013, p. 47-48). Essa afirmativa fica evidente ao ser detectado que em 2016 foi destinado 2,9% do orçamento da União para a Educação; simultaneamente, de acordo com a Auditoria Cidadã da Dívida (2017), 43,94% do montante foi destinado para o pagamento de juros e amortização das dívidas.

No tocante a essa questão, entendemos, portanto, que por mais aparente que seja os avanços legais (conquistas essas advindas das lutas populares, vale ressaltar), não será um modelo essencialmente capitalista que determinará de fato uma educação emancipatória e antirracista, tendo em vista as contradições de classes reforçada pela desigualdade racial.

Partindo dessa concepção apresentaremos a seguir relatos de experiência realizados durante o Estágio Docente, entendendo a incessante busca de conciliar a prática com a pesquisa. Dentro da formação docente o Estágio representa o primeiro acesso do/a futuro professor/a no espaço escolar, isso remete as dificuldades e desafios que poderão ser encontrados durante a experiência; neste relato não foi diferente. Entretanto, reafirmamos a necessidade de pautar o tema na educação básica e no ensino de geografia, desmistificar a discussão sobre o racismo e a questão étnico-racial é fundamental na busca pela igualdade social no país.

ESTUDANDO A ÁFRICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA

O QUE O LIVRO DIDÁTICO RETRATA SOBRE A ÁFRICA?

O conteúdo sobre o Continente Africano foi abordado pela professora-regente da turma, onde a mesma utilizou o Livro Didático – LD como o instrumento teórico e metodológico de suas aulas. Essa realidade é bem comum nas escolas já que este é o material mais acessível a professores/as e alunos/as. O livro adotado pela escola para o 6º ano foi o "Projeto Araribá" da Editora Moderna[49]. Consideramos importante informar o conteúdo que está descrito no LD, por entender a importância deste material no cotidiano escolar.

Figura 1: Capa do Livro Didático adotado pela escola- Fonte: https://goo.gl/Vrzvx9

O conteúdo trabalhado durante a pesquisa faz parte da "Unidade 3" do livro, cujo título reside "Os continentes, as Ilhas e os Oceanos". Em geral, existe uma divisão realizada pela ciência geográfica em duas vertentes (física e humana). No caso do ensino de geografia no 6º ano do Ensino Fundamental II se concentram os conteúdos relativos à "Geografia Física". Contudo, percebemos que essa separação é formal, visto a diversidade de temas que podem ser abordados dentro de cada conteúdo.

[49] PNLD 2014, 2015 e 2016.

No tocante, as primeiras aulas sobre "Os continentes" (Tema 1 da Unidade 3 do livro) foram regidas pela professora, onde o LD foi o principal guia teórico. Ademais foram realizadas pesquisas sobre outros aspectos que não estavam presentes no LD.

Quanto aos assuntos abordados pelo LD, observamos que são levantadas características específicas para cada continente, com diferenciações simplórias que tornam o conteúdo menos complexo. Perguntas como *"Qual continente possui a maior área territorial? e a menor?*", "*Em que continente há o maior número de países?*" definem os continentes de forma simples e pragmática, sem abordar as características físicas, culturais, sociais e políticas de cada um deles.

Aqui iremos realizar uma comparação com dois trechos presente no material didático, no qual o primeiro faz menção à África e o segundo a Europa. São eles:

> O continente africano é o que possui o maior número de países (figura 5). Alguns deles, como a Etiópia, a Somália e Serra Leoa, detém os maiores índices de miséria do mundo, com problemas de fome e doenças atingindo a maior parte da população. (VEDOVATE, 2010. p. 68).

Ademais,

> A Europa (figura 7) é um continente de grande importância na história mundial: os europeus colonizaram a maioria dos países da América, da África e de parte da Ásia a partir do século XV, no período conhecido como Grandes Navegações, espalhando seus valores, línguas, e modo de vida pelas terras que ocuparam. (VEDOVATE, 2010. p. 68).

As figuras mencionadas mostram o mapa político de cada continente, mas no corpo do texto não há menção de como foram realizadas as divisões políticas dos países. Outro elemento que deve ser considerado é a forma como o texto diferencia os continentes, apontando que na África têm "*problemas de fome e doenças"*, porém possui "*regiões ricas em recursos naturais, como minério de ferro, diamante, ouro, petróleo e gás natural*". No texto há uma contradição que não é problematizada nem desenvolvida.

No tópico que discorre sobre a Europa fica perceptível a visão eurocêntrica do LD quando coloca que este contém "grande importância na história mundial". De fato, essa afirmação está correta, mas a título de comparação não é saudável que a diferenciação feita em sala de aula com os/as educandos/as seja que a Europa é o único continente que tem importância na história mundial, quando na verdade, muitos dos principais "feitos" realizados pelos europeus tiveram como palco os demais continentes.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO

O planejamento elaborado prevê a utilização do cinema e de imagens impressas como uma metodologia disponível a fim de contribuir na espacialização do tema escolhido, bem como uma intervenção artística, trazendo a ludicidade do tema para o ambiente da sala de aula. Sendo assim, segue a proposta inicial posta no projeto desenvolvido e em seguida, como se deu a aplicação de cada uma das aulas[50]:

1ª AULA: exposição do filme "*Kiriku e a feiticeira"* (1h14min), que retrata a história de uma lenda africana. O personagem principal, Kiriku, é um recém-nascido superdotado que salva a sua aldeia da feiticeira má, Karabá. No filme são abordados temas diversos: a lenda enquanto elemento cultural, mostrando a relação sociedade-natureza das comunidades rurais africanas; aspectos ambientais e espaciais, dentre outros aspectos geográficos a serem trabalhados.

No momento da reprodução do filme toda a turma prestou atenção, com raras exceções de instantes dispersivos, mas nada que prejudicasse o andamento da atividade. Foi perceptível o envolvimento da turma com a história e a maior parte das crianças gostaram bastante do filme. Foram apresentados pelos/as educandos/as elementos importantes e diversos detalhes necessários para o bom andamento das atividades seguintes, como a relação do Kiriku com a floresta, as danças da aldeia, a presença de muito ouro na região etc.

Figura 2: Momento da exibição do filme - Fonte: Acervo da autora, 2016.

2ª AULA: foi dividida em dois momentos: No primeiro realizou-se uma roda de conversa, com questionamentos e exposição de elementos geográficos que podem ser identificados através do filme, onde foi escrito no quadro cada um dos elementos percebidos pela turma acerca dos aspectos geográficos. Nesse momento dividimos a lousa em duas partes para que a

[50] As aulas explanadas a seguir são práticas de regência em torno de um projeto de estágio, dando continuidade a um conteúdo previamente abordado pela professora-supervisora. Portanto as aulas que seguem são com a intenção de aprofundar o tema.

turma pudesse elencar cada um dos elementos (naturais/culturais e sociais)[51] percebidos no filme. Para facilitar a participação foram elaborados os seguintes questionamentos: *Onde Kiriku nasceu? Quais as características do local? O filme se passa no campo ou na cidade? Quais as características da paisagem onde se passa o filme? O que seria a paisagem natural e cultural presente no filme? Como parecia ser a organização da comunidade em que Kiriku vive? O que representa a feiticeira? O que é um mito? Como a comunidade expressa sua alegria?*

A partir dos questionamentos e das respostas obtidas foi construído um quadro (quadro 1) que contém os aspectos geográficos apresentados pelos educandos/as. Todas as palavras expostas foram elencadas pelos próprios alunos/as, com ampla participação das turmas. Nesse momento a sala de aula tinha uma "bagunça educativa", onde todos queriam participar e dar sua contribuição para a atividade.

Quadro 1: Representação do quadro construído na aula com os elementos apresentados por ambas as turmas - Fonte: Acervo da autora, 2016

Elementos geográficos	
Naturais	Culturais / Sociais
Animais	Modo de vestir
Fonte de água	A convivência entre a população
Rios	Os mitos e as crenças
Montanhas	As danças, as músicas, os tambores
Ouro	A aldeia
Vegetação	As histórias

No decurso da atividade as crianças demonstraram ter atenção aos detalhes e compreensão do espaço social que estava sendo estudado. Por exemplo, a história se passa numa aldeia africana onde Kiriku e sua família possui uma boa relação com a natureza. Os/as alunos/as elencaram os elementos naturais a partir da observação de trechos do filme, como a ganância da feiticeira por **ouro** e a **fonte de água**, lacrada pela feiticeira para prejudicar a aldeia. Ao questioná-los sobre o que a aldeia fez ao vencer a feiticeira, as crianças responderam gesticulando o toque dos **tambores** "*elas dançavam assim*", responderam.

[51] A divisão dos elementos geográficos é unicamente didática, mas entende-se que cada um desses aspectos estão correlacionados.

O segundo momento consistiu em realizar uma dinâmica com imagens impressas que representem esses elementos, relacionando-os com as heranças africanas inseridas na cultura brasileira. Foi solicitado que cada aluno/a observasse a imagem e escrevesse no caderno o que representa, para cada um/a, aquela figura. O acompanhamento da atividade foi realizado, mas sem a interferência na resposta, visto que a ideia é posteriormente gerar uma discussão sobre o que foi pensado a respeito de cada imagem, na tentativa de juntos, educadoras e educandos, realizarmos um processo de construção e desconstrução de ideias acerca do tema.

A dinâmica inicialmente possuía seis imagens, onde a sexta era a foto de um homem negro tocando berimbau, a qual foi perceptivelmente a preferida pelos alunos/as e logo "desapareceu" na sala de aula. Todas as imagens foram pensadas a fim de se trabalhar o tema. A culinária, muito presente e comum no nosso dia-a-dia; os tambores, uma das maiores representações da cultura africana e afrobrasileira; a cultura popular brasileira representada na arte; as religiões de matriz africana; a mulher negra e sua beleza; e a capoeira, que durante o andamento da observação percebi que parte das turmas praticam (ou já haviam praticado) a arte nos seus bairros.

Quadro 2: Correspondência entre as imagens e as frases dos/as alunos/as - Fonte: Acervo da autora, 2016.

Imagem 1	Imagem 2	Imagem 3	Imagem 4	Imagem 5
"Os escravos que comiam"	"Candomblé"	"Carnaval"	"Uma mulher da África"	"Dança de carnaval"
"Comida do baiano"	"Cerimonia"	"Pessoas fazendo macumba"	"Origem rastafári"	"O carnaval, samba"
"Comida típica do Brasil"	"Macumba"	"Atabaque"	"Macumbeira, feiticeira"	"Festejo dos povos africanos"
"Comida africana"	"Oração"	"Tambor usado em eventos"	"Uma mulher escrava"	"Dança conhecida dos brasileiros"
"É uma feijoada que veio da Bahia, eu gosto muito"	"Tradição africana"	"Um tambor de samba"	"Uma mulher usando um turbante"	"Pessoas dançando samba e variedade de ritmos"
"Comida de todo o Brasil"	"Uma pessoa fazendo macumba"	"Música com tambor"	"Ela é linda, o cabelo dela é bonito"	"Estas pessoas são macumbeiros e estão tocando tambor"

No momento da observação das imagens houve uma dificuldade inicial em realizar a atividade; eles/elas questionavam o que deveria fazer e o que escrever, reproduzindo práticas relacionadas à dinâmica "copia e cola" dos exercícios escolares. Enfatizamos que a as palavras deveriam ser escolhidas por eles/as, de acordo com o que estavam pensando ao observar a imagem. Após isso logo começaram os comentários: uma das educandas fala: *"isso aqui é macumba*", se referindo a uma das imagens. Quase toda a sala riu do comentário.

Após a observação das imagens, realizamos uma discussão em grupo sobre cada representação e o significado delas para os/as alunos/as. A partir daí foram realizados alguns questionamentos: *O que é a macumba? Vocês reconhecem alguma dessas atividades? Elas estão próximas de vocês? De que forma?* Todas essas respostas foram apresentadas pelos/as alunos/as de forma positiva, houve muita interação da turma e a disposição em falar sobre a temática.

A culinária afrobrasileira, aqui representada pela feijoada, demonstra o grau de importância da herança cultural africana no cotidiano social brasileiro e, assim como outros diversos alimentos presente nas nossas mesas, quase nunca se fala que a feijoada é um prato criado por negros/as. Além disso, "*os escravos que comiam*" eram pessoas forçadas a trabalhar dia e noite sem nenhuma remuneração e se alimentavam dos restos de comida de seus "senhores".

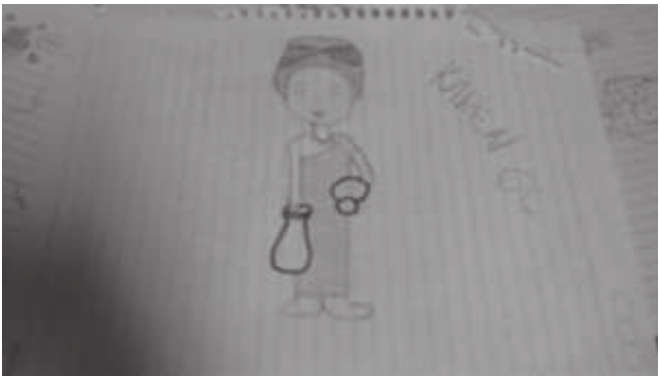
O preconceito com as religiões de matriz africana são a expressão mais cruel do racismo brasileiro que se manifesta no discurso de ódio cristão contra a fé de raízes negras; a destruição de terreiros de Umbanda e Candomblé (O POVO ONLINE, 2015), (G1, 2016), (FERNANDA YAFUSSO, 2016) são exemplos concretos da intolerância religiosa no país. Apesar do aparente reconhecimento do Candomblé e da Umbanda como "Macumba", ao questioná-los sobre o significado da palavra a resposta foi "é um instrumento". Além disso, algumas respostas que relacionam a imagem com "*cerimônia*" e "*oração*".

O tambor é característico das culturas africanas e afrobrasileiras. A percussão está presente em quase todos os estilos musicais brasileiros. Não obstante, as batidas dos tambores são definidas como "*pessoas fazendo macumba*", termo usado pejorativamente. Durante o momento de diálogo muitos/as alunos/as demonstraram interesse pelo tambor, diziam que gostavam do som, gesticulavam o toque. A relação feita com o "*carnaval*" foi a forma que encontraram de dizer que os tambores representam alegria, dança, música, axé.

Figura 3: Desenho produzido por um aluno após o filme - Fonte: Acervo da autora, 2016

A quarta imagem foi trabalhada na tentativa de resgatar nas meninas (principalmente) e nos meninos a beleza da mulher negra, fugindo do estereótipo de "*uma mulher escrava*", ou seja, que nossa história está resumida à escravidão. Descrições como "*Ela é linda, o cabelo dela é bonito*" e *"Uma mulher usando um turbante*" demonstram a importância de trabalhar a identidade negra com crianças e jovens: o auto-reconhecimento é o primeiro passo no combate ao racismo.

Figura 4: Desenho produzido por uma aluna após o filme - Fonte: Acervo da autora, 2016



A "dança conhecida dos brasileiros" foi lembrada pelas crianças como "*pessoas dançando samba e variedade de ritmos*", algo bem comum no cotidiano

deles, muitos afirmaram que adoram carnaval, mas nunca tinham visto a imagem apresentada, obra do artista Carybé.

Por último, foi mostrado a relação desses elementos com a cultura africana, trazendo o histórico da vinda dos povos africanos ao Brasil, a escravização desses povos e a contribuição social e cultural africana na constituição do Brasil.

A exibição do filme foi bastante acertada de modo que os/as alunos/as conseguiram exemplificar e responder aos questionamentos expostos em sala acerca dos elementos culturais e naturais. A metodologia de roda de conversa não foi aplicada em uma das turmas pelo fator estrutural, pois o pequeno espaço da sala comportava uma quantidade grande de alunos/as. Mesmo assim, a atividade com as imagens foi realizada, inclusive com participação de todos/as. O retorno obtido com a dinâmica também foi positivo, visto que pude, através das respostas das representações das imagens, entender o significado de cada um dos elementos para eles/as, mesmo que alguns tenham copiado as "respostas" dos colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema escolhido para trabalhar nos momentos de regência do estágio foi pensado de forma consciente, por entendermos as dificuldades enfrentadas diante de um assunto considerado delicado. O mito da democracia racial causa uma apatia histórica na sociedade brasileira quando se trata da questão racial, onde o auto-reconhecimento da negritude é pouco discutido, para não se dizer velado. Se reconhecer negro/a no Brasil é, antes de tudo, um ato político, por trazer consigo toda uma carga histórica negativa atribuída a sua figura, seus aspectos culturais. Esses elementos dificultam o processo de conscientização racial e fazem com que a população negra permaneça sob um esquecimento de sua história e ancestralidade.

A escola como Aparelho Ideológico do Estado e parte do espaço social onde está inserido também possui grandes dificuldades de trabalhar o tema, com a exceção de professores/as e gestores/as dispostos e envolvidos politicamente. A questão étnico-racial é resumidamente trabalhada no dia 20 de Novembro como forma de "data comemorativa". A presença de conteúdos produzidos com base no pensamento hegemônico presente nos livros didáticos torna ainda mais difícil o rompimento dessas barreiras, visto que o livro ainda é o principal recurso pedagógico utilizado por professores e professoras em sala de aula. A pouca ou nenhuma formação a respeito da temática para os/as profissionais da educação também deve ser levada em consideração visto a necessidade de se realizar um debate para além das representações hoje postas na sociedade.

No que concerne às atividades desenvolvidas pelos alunos/as, o conteúdo sobre o continente africano foi abordado de forma a possibilitar uma construção do conhecimento que respeita as ideias prévias das turmas sobre o tema, daí a importância de expor a relação entre Brasil e África. Percebemos que algumas das visões trazidas pelos alunos/as sobre a temática refletem justamente a reprodução da ideia de inferiorização de tudo aquilo que tem relação com a cultura negra. A utilização da palavra "macumba" como forma de desqualificar as religiões de matriz africana e a associação direta dos tambores a essas práticas religiosas consideradas "malignas" demonstram que o pensamento hegemônico, que tende a querer homogeneizar uma cultura eurocêntrica e cristã, acaba por contribuir no processo de desqualificação da cultura africana e afrobrasileira.

Ao mesmo tempo também percebemos um reconhecimento dos aspectos culturais abordados na vida dos alunos/as. Nas turmas, muitas crianças faziam parte de grupos de capoeira, havendo uma grande identificação com batidas de tambores das músicas presente no filme, assim como na observação das imagens, onde alguns se manifestaram de forma positiva ao fato de saber o nome do instrumento percussivo.

O objetivo da atividade fora alcançado à medida que essas contradições foram expressas, tanto para nós pesquisadores/as, como para os alunos e alunas que, no decorrer das aulas, foram percebendo a riqueza da cultura afro-brasileira e o quão ela está presente em nossas vidas. Desse modo, entendemos a educação como um dos meios para levar essas reflexões. Porém, tendo em vista uma compreensão de totalidade das relações raciais e sociais, não podemos resumir o espaço escolar como o único e exclusivo ambiente de desconstrução das ideologias dominantes apresentadas na sociedade.

Os poucos recursos produzidos e disponibilizados pelo governo para a implementação da Lei 10.639/03 são exclusivamente voltados para o ensino de história e sociologia, deixando para a geografia a lei, mas sem nenhum material teórico-metodológico oficial disponível. Também permanece a vontade daqueles e daquelas que veem na geografia uma ciência social engajada e politicamente ativa. Por isso, desvendar as "verdades" deixadas pelo pensamento positivista, encarando o determinismo racial e geográfico de frente na sala de aula é tarefa de todo professor e professora preocupados com a justiça social e racial do país.

Referências Bibliográficas

· BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dez de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

· BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. MEC, 1998. 156p.

· CUNHA JÚNIOR, Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em debate**, v. 2 n. 42, 2001.

· FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. 51ª edição, São Paulo: Global, 2006, 51ª. Ed., 728p.

· GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p 75-85, 2003.

· CENSO, **I.B.G.E**. Disponível em:< http://www. censo2010. ibge. gov. br/>. Acesso em 20 nov 2016.

· FERNANDA YAFUSSO (Campo Grande). Jornal Campo Grande News (Org.). **Após incêndio em centro de umbanda, protesto vai pedir respeito.** 2016. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/apos-incendio-em-centro-de-umbanda-protesto-vai-pedir-respeito>. Acesso em: 09 jun. 2017.

· G1 (São Carlos e Araquarara) (Org.). **Terreiro de umbanda é destruído e polícia apura suposto crime de ódio.** 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2016/09/terreiro-de-umbanda-e-destruido-e-policia-apura-suposto-crime-de-odio.html>. Acesso em: 09 jun. 2017.

· GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. A Lei nº 10.639/2003 e a formação docente: desafios e conquistas. In: DE JESUS, Regina Fátima. ARAÚJO, Mairce da Silva. CUNHA JUNIOR, Henrique. **Dez anos da Lei nº 10.639/03: memórias e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013. pp 47-61.

· **KIRIKU e a Feiticeira**. Direção de Miguel Ocelot. Bélgica: France 3, 1998. P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uMCP7uxtOcA>. Acesso em: 05 maio 2016.

· MACHADO, Lia Osório. Origens do Pensamento Geográfico no Brasil. **Geografia: conceitos e temas.** CASTRO, Iná; GOMES, Paulo e CORRÊA, Lobato. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. pp. 309-353.

· MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ideologias geográficas: Espaço, Cultura e Política no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2005. 5ª Ed.

· O POVO ONLINE (Fortaleza) (Org.). **Terreiro de candomblé é destruído. Praticantes recorrem à Assembleia.** 2015. Disponível em: <http://www20.opovo.com.br/app/fortaleza/2015/06/25/noticiafortaleza,3460029/terreiro-de-candomble-e-destruido-praticantes-recorrem-a-assembleia.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2017.

· PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

· PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**, 4ª Ed. São Paulo. Editora Cortez, 2009. p. 23-57.

· RATTS, Alex. Geografia, relações Étnico-raciais e Educação: A dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**, v. 1, n. 34, 2010.

· SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é Racismo.** São Paulo: 1989. Editora brasiliense, 13ª ed. [Coleção primeiros passos]

· VEDOVATE, Fernando Carlo. **Projeto Araribá: geografia**. 6º ano–. São Paulo, 2010.

A EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

Claudia Elizabete dos Santos[1]
Fernanda Almeida de Carvalho[2]
Lauren Cristine Torres e Marra[3]
Maria das Mercês Vieira da Cunha[4]
Valdete dos Reis[5]

Palavras-chave: Formação docente; Diversidade Étnico-racial; Política Educacional.

RESUMO: O presente artigo pretende abordar a temática das relações étnico-raciais por meio de formações continuada e em serviço, garantidas aos docentes e demais profissionais da educação que trabalham no ensino fundamental, educação infantil e instituições parceiras da Secretaria Municipal de Educação do Município de Belo Horizonte (SMED). A Gerência de Relações Étnico-raciais da SMED, em parceria com referências docentes das nove Diretorias Regionais de Educação da cidade vem coordenando de forma dialógica os encontros mensais dos Núcleos de Estudos. A regularidade dos encontros e a cogestão entre participantes vêm garantindo um progressivo fortalecimento dos Núcleos de Estudos rumo ao desejo de implementação das Leis 10.639/03 e 11.6458/08 nas instituições escolares. Objetiva-se a abordagem de discussões que foquem a superação do racismo e das desigualdades sócio-raciais na sociedade brasileira capaz de avançar em prol da valorização das diferenças entre os indivíduos e rumo à construção de um currículo que contemple e valorize as diferentes matrizes culturais do nosso país.

[1] Professora Municipal, Mestre e Especialista em Educação, Referência Técnica da Articulação Intersetorial, Coordenadora do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais da Diretoria Regional de Educação Centro Sul.
[2] Professora Municipal, Mestre em Educação pelo CEFET-MG e Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pelo CEFET-MG e graduada em Pedagogia pela UFMG.
[3] Professora Municipal, Graduada em Ciências Biológicas, Especialista em Educação, Integrante da equipe de Apoio Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, Coordenadora do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais da Diretoria Regional de Educação Centro Sul.
[4] Professora Municipal, Especialista em Gestão de Projetos Culturais e em Políticas para a Juventude, Integrante da Gerência de Relações Étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação e graduada em História pela UFMG.
[5] Professora Municipal, Mestre, Integrante da equipe de apoio EJA/Escola Integrada, Coordenadora do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais da Diretoria Regional de Educação Barreiro.

A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA ANTIRRACISTA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

O presente artigo apresenta a formação continuada e em serviço como uma possibilidade de garantia de direitos de profissionais da educação que trabalham na Rede pública Municipal de Belo Horizonte e atuam com estudantes da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos). Este último biênio representa um relevante divisor de águas no processo de constituição e fortalecimento dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-raciais nas nove diretorias regionais de Educação de Belo Horizonte. A implantação desses Núcleos de Estudos destaca-se pelo ineditismo de uma ação que vem garantindo espaços formativos que possibilitam o protagonismo dos/as profissionais da Rede Municipal de Educação (RME) frente à sua formação teórica e prática sobre o estudo/pesquisa e trabalho com a temática da diversidade étnico-racial nas escolas e em outros espaços sociais.

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) por meio do suporte técnico/teórico de gestores, docentes, especialistas, pesquisadores, lideranças de movimentos sociais, e parcerias com universidades vem se debruçando sobre a adequação de estratégias pedagógicas capaz de garantir a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em diálogo contínuo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Em 2004 a SMED instituiu na sua estrutura organizativa o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero o que se configurou como uma resposta política importante para a implantação da Lei 10.639/03 e para o cumprimento do disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004 que orienta a instalação nos diferentes sistemas de ensino de um grupo de trabalho para discutir e coordenar o planejamento e a execução da formação de professores para atender ao que determina os Art. 26 e 26ª da Lei 9394/1996.

A essas normativas vem somar, acatando orientações de marcos legais e potencializando o processo de formação continuada e em serviço, a Resolução CME/BH n° 003, de 20 de novembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os processos formativos em serviço sobre a luz das Diretrizes trazem consigo referências pedagógicas e filosóficas a partir de relevantes pilares como a consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de

identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminação. A proposta de formação funda-se numa pedagogia multiculturalista e que segundo Silva (2001) oportuniza a reconstrução de um discurso teórico direcionado a libertação dos grupos postos à margem da sociedade, onde o profissional da educação se comprometa com o exercício contínuo do seu fazer pedagógico em interlocução com o contexto em um movimento de reflexão contínua. Vale lembrar que "a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política". (BRASIL, p.9, 2008). A formação continuada permite uma abertura de mudanças de atitudes e posturas racistas, uma tomada de consciência quanto às desigualdades que permeiam o contexto social, além de contribuir para o reconhecimento ético e político diante das diversidades.

Os espaços de estudos que vêm sendo constituídos em cada uma das Diretorias regionais de Educação no município de Belo Horizonte indicam contribuições significativas para a promoção de uma educação antirracista e equânime, capaz de dar visibilidade à diversidade cultural e valorizar a diferença. Os espaços de estudos/formativos também auxiliam a *construção* propostas pedagógicas, troca de saberes e experiências que seguramente podem ser considerados mecanismos empoderadores para desenvolvimento projetos/propostas. As reflexões de Gomes (2012) sinalizam que a adoção de leis e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para a diversidade demandam a reorganização desses lócus numa perspectiva emancipatória.

É importante destacar que os ambientes formativos que abordam as temáticas das relações étnico-raciais garantem discussões sobre como as africanidades devem ser incluídas de forma legítima, numa simetria de igualdade frente aos outros tipos de conhecimento, em que as desigualdades e os conflitos sejam apontados como possibilidade de construção de uma consciência crítica voltada à inclusão da heterogeneidade enquanto valor positivo e construtivo. De acordo com Candau (2008) devemos tomar consciência da construção de nossa própria identidade, dos processos de enraizamentos culturais, de negação e silenciamento, desvelando o daltonismo cultural presente em nossa sociedade, na construção de uma prática pedagógica como processo de negociação cultural. Tais posicionamentos nos levam a repensar grades curriculares ainda pouco inclusivas, visando uma perspectiva pedagógica multicultural.

Dando prosseguimento à uma política educacional comprometida com o cumprimento das normativas referentes à implementação da Lei 10.639/03, a Secretaria Municipal de Educação realizou, em 2005, um Seminário

de Gestores objetivando a sensibilização e responsabilização das gerências regionais da SMED/PBH e suas equipes para a construção e implementação da política de promoção da igualdade racial na educação. A proposta era iniciar um processo de capacitação dessas equipes para atuarem junto aos profissionais das escolas nas discussões relativas à educação das relações étnico-raciais.

Uma importante deliberação do Seminário foi a criação dos Grupos de Estudos Regionalizados[6], com os objetivos de propiciar espaço específico para discussão de questões relacionadas ao trabalho dos profissionais da educação no que diz respeito à implementação das Leis Nacionais 10639/03 e 11645/08 e Municipal (nº 9934/2010) e o cumprimento do aparato legal por meio de formações e da troca de experiências. Eles deveriam possibilitar a formação continuada e em serviço dos profissionais de educação para o estudo da História e Cultura Afro- brasileira bem como a Educação para as Relações Étnico-Raciais; garantir maior articulação e participação coletiva dos diversos segmentos de profissionais que atuam nas escolas; acompanhar as propostas pedagógicas das escolas, construindo com o coletivo ações e estratégias para efetivação e consolidação das Leis 10639/03 e 11645/08; participar ativamente dos movimentos de discussão para a promoção da Igualdade racial garantindo a inserção do tema na agenda da cidade, conforme as prioridades da política pública de Belo Horizonte.

O GRUPO DE ESTUDOS DA REGIONAL BARREIRO: A ORIGEM DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS REGIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

A partir das deliberações do Seminário de Gestores, o Núcleo de Relações Étnico-Raciais, em articulação com a Gerência Regional de Educação do Barreiro - GERED-B, organizou, em junho de 2005, um encontro com bibliotecários, Auxiliares de Biblioteca e Coordenação Pedagógica para fazer a discussão de como os livros constantes do *Kit* de Literatura Afro-Brasileira[7]

Subsidiar as instituições escolares no trabalho com a temática étnico-racial. Os Kits são compostos por títulos destinados aos estudantes e também à formação de professores/as.

Estavam sendo trabalhados em sala de aula. O envio de 56 títulos literários reforçava a importância da literatura afro-brasileira como meio de favorecer a efetivação do reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros. Importante frisar que, naquela época, era recorrente entre as/os professoras/es a questão da falta de materialidade

[6] em 2017 os Grupos de Estudos Regionalizados passaram a ser denominados Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais.

[7] Os Kits de Literatura Afro-Brasileira têm sido, desde o ano de 2004, uma estratégia da SMED/PBH

para se trabalhar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. A política de criação dos *Kits* de Literatura Afro-brasileira, composto de títulos destinados às/os estudantes e ainda de formação docente foi uma estratégia que potencializou a prática docente de implementação da Lei.

Em formulário enviado às escolas buscava-se perceber como o *Kit* de Literatura Afro-Brasileira estava sendo divulgado; se a biblioteca tinha feito empréstimos desses títulos; qual segmento teve mais acesso a essa literatura; se a biblioteca promoveu alguma atividade que favorecesse o acesso dos alunos a esses títulos e qual seria; se havia algum projeto sendo desenvolvido pelo coletivo de professores com a temática utilizando o *kit*. Tais questões buscavam um mapeamento inicial sobre como as escolas estavam se utilizando da literatura afro-brasileira para tratar da temática étnico-racial.

Por meio da análise dos questionários devolvidos foi possível perceber que, naquele momento, havia um importante protagonismo dos profissionais da biblioteca com o trabalho dessa temática, visibilizando o acervo do *Kit* por meio de Mostras, Cartazes e propagandas, Oficinas de leitura, ambientação da biblioteca com exposição dos livros, articulação com professoras/es, entre outros. Entretanto, pelo registro, também se percebia que, na maioria dos casos, não havia um trabalho coletivo com a temática, ou a sua previsão no Projeto Político Pedagógico da escola. A prática se mostrava individual ou restrita a pequeno grupo de profissionais.

A reunião, realizada no dia vinte e quatro de junho de 2005 e coordenada pela Gerência Regional de Educação do Barreiro, pelo Núcleo das Relações Étnico- Raciais e pelo Núcleo de Bibliotecas da SMED teve uma presença expressiva das escolas, representando diferentes segmentos. Nesta reunião foi aprovada a constituição de um Grupo de Estudos, com funcionamento pela manhã e tarde e que objetivava a troca de experiências entre as escolas sobre trabalhos pedagógicos desenvolvidos; o estudo e discussão de obras (resenhas) e a produção de material pedagógico sobre a temática (atividades com/para os alunos) por meio de palestras, visitas a comunidades e instituições, contatos com grupos afros e relatos de outras experiências fora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

As ações de formação desenvolvidas pelo Grupo de Estudos, coordenadas pelo Núcleo de Relações Étnico-Raciais e pela Gerência Regional de Educação procuraram dialogar com intelectuais negras e negros imbricados com a luta antirracista e contribuíram para que os/as profissionais da educação do Barreiro se instrumentalizassem teoricamente para desenvolver uma prática de combate ao racismo no interior das escolas.

A trajetória do Grupo de Estudos "Diversidade", do Barreiro, apontou para a assertividade deste tipo de ação como potencialização de pessoas e grupos que se propunham a contribuir para a superação do racismo e do

preconceito racial. Essa experiência inspirou os profissionais de outras regionais da cidade, como é o caso da Regional Venda Nova que, no ano de 2008, decidiram organizar, de forma independente, o Grupo de Estudos *Identidade*, para aprofundar os estudos e a troca de experiências acerca do trabalho desenvolvido com a temática nas escolas. Nos anos seguintes, outras regionais organizaram os seus profissionais em Grupos de Estudos, como foi o caso das Regionais Centro-Sul, Leste, Pampulha e Noroeste.

Em 2010, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, decretou e sancionou a Lei nº 9934 Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial - de 21 de junho de 2010. Esta lei dispõe sobre a política de promoção da igualdade racial na cidade, criando o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR) e dando outras providências. Em seu texto, a Lei 9.934/2010 partes do entendimento de que a política municipal de promoção da igualdade racial é de responsabilidade de todos os setores da PBH para o desenvolvimento de ações e práticas promotoras da igualdade étnico-racial e de reconhecimento da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Um dos objetivos específicos dessa Lei é "Implantar ações que assegurem, de forma eficiente e eficaz, a proibição da discriminação, do preconceito racial e do assédio moral em ambientes de trabalho e de educação, dentre outros, respeitando-se a liberdade de crença no exercício dos direitos culturais ou de qualquer direito ou garantia fundamental". (BELO HORIZONTE, 2010, pág. 2).

Entre os anos de 2009 e 2011 houve continuidade de variadas ações multiculturais nas escolas, dentre as quais vale destacar a realização de duas Mostras de Cultura Afro-Brasileira e Africana na Regional Barreiro, quando as escolas municipais tiveram a oportunidade de apresentar seus trabalhos e discutir sobre o assunto em pauta. Entretanto, já não havia mais a articulação de um grupo fixo da área da educação que estivesse voltado para estudos e momentos de discussão entre os seus profissionais.

A partir de todo este histórico de movimentação em torno das discussões voltadas à luta antirracista, percebeu-se a necessidade de retomar um espaço de *formação/reflexão* para os profissionais da educação das escolas municipais do Barreiro, dando continuidade à militância pela promoção da igualdade racial. Dessa forma, Gerência de Educação do Barreiro (GERED-B) em parceria com o Núcleo de Relações Étnico-Raciais da SMED/PBH reorganizou a discussão por meio da criação, em maio de 2012, do **Grupo de Discussões Étnico- Raciais da Educação – Barreiro,** com a intenção de rearticular a discussão em torno das questões étnico-raciais, com os profissionais da educação da regional. Neste sentido, o trabalho objetivava discutir as questões que se referiam à educação para as relações étnico-raciais, contemplando a Lei 10.639/03 e a 11.645/08, bem como os trabalhos

desenvolvidos pelas escolas municipais em torno dessa temática. A ideia de construção deste espaço de formação e atuação condizia com a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial, Lei nº 9.934 de 21 de junho de 2010, que apresenta como ponto principal reduzir as desigualdades no Município de Belo Horizonte.

A constituição deste grupo deu-se a partir da participação, por interesse, de profissionais da educação, representantes das escolas municipais do Barreiro. Ele era composto, em sua maioria, por professores, além de coordenadores pedagógicos, bibliotecários e auxiliares de biblioteca, apresentando um perfil um pouco diferenciado do grupo Diversidade. Os encontros, desde a criação deste espaço, aconteciam mensalmente e enfatizavam a construção de um elo entre as escolas, a GERED-B e o Núcleo de Relações Étnico-raciais frente ao desafio da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas práticas pedagógicas de forma efetiva.

Desde o início, a proposta de trabalho era de que o grupo fosse autossuficiente e que as demandas de formação, discussão e ação fossem construídas coletivamente. Assim, o nome, o formato e a proposição de ação foram pensados e registrados de acordo com as demandas dos sujeitos participantes deste espaço em prol da constituição de uma pedagogia multiculturalista na educação escolar. Segundo Forde e Valentim (2012, p.68) uma práxis pedagógica multiculturalista e afirmativa pressupõe uma concepção de projeto político pedagógico e currículo capaz de desafiar, no âmbito escolar, assim como nos ambientes não escolares onde a prática pedagógica ocorre, práticas etnocêntricas, hegemônicas e monolíticas. Candau (2008, p. 17) considera que a problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam, hoje, afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando as relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão.

Neste sentido, os objetivos gerais traçados pelos integrantes do grupo foram: a constituição do grupo como espaço de formação e discussão sobre as questões étnico-raciais e de construção de estratégias de ações para a implementação das Leis 10.639/03 e da 11.645/08; o compartilhamento de conhecimentos a respeito da história da África e da cultura afro-brasileira e indígena; a discussão e a implementação das referidas Leis no currículo das escolas; a garantia de momentos de trocas de experiências entre as escolas sobre os projetos e ações voltadas às questões étnico-raciais desenvolvidas e divulgar as ações já implementadas em torno dessa temática; a pesquisa de obras literárias e de materiais disponíveis nas escolas sobre o tema, além das formas de disponibilização desse material na biblioteca e divulgação e estudo das obras literárias e os materiais disponíveis nas escolas sobre a temática étnico-racial.

Em todo esse tempo de existência e neste percurso, os caminhos construídos para a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 foram realizados a partir de diversas formações sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, com palestras, discussões de vídeos, textos, construção de jogos pedagógicos; momentos culturais com a utilização de contos literários africanos e afro-brasileiros, passeios a Casa África e Casarão das Artes, além de trocas de experiências de projetos desenvolvidos nas escolas voltados a temática étnico- racial. Também foi construído um caderno pedagógico pelo grupo por meio da discussão e distribuição dos conteúdos necessários a serem trabalhados em cada ciclo de formação e as diversas estratégias de trabalho com tais conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, além da elaboração da III Mostra de Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena das escolas municipais do Barreiro.

Tal espaço de *formação* tem possibilitado que os integrantes do grupo tornem- se referências no trato com a questão racial nas instâncias escolares e sejam uma possível ponte para a viabilização da efetiva implementação das Leis 10.639 e 11.645 de forma mais constante nas práticas pedagógicas. Contudo, mesmo enxergando a importância da constituição destes grupos de estudo e discussão, com o caráter de *formação/reflexão*, aos quais se fazem presentes como motores no auxílio na construção de uma escola para a diversidade, é preciso manter uma visão crítica diante dos vários desafios enfrentados na construção e manutenção destes espaços na área da educação.

OUTRAS REGIONAIS SE INSPIRAM NA EXPERIÊNCIA DO BARREIRO

A longevidade do Núcleo de Estudos da Diretoria Regional de Educação do Barreiro inspirou o processo de constituição dos demais núcleos das outras oito regionais de educação do município de Belo Horizonte.

A ampliação dos Núcleos de Estudos surgiu como uma possibilidade de compartilhamento de uma experiência formativa bem-sucedida sobre as relações Étnico-raciais e, em 2015, quatro regionais (Centro Sul, Venda Nova, Leste e Pampulha) implantaram, sob as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e coordenação do Núcleo das Relações Étnico-Raciais, os Grupos de Estudos, renomeados em 2018 como Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais.

As discussões realizadas no âmbito dos Núcleos de Estudos pretendem promover a efetiva aplicação das Leis 10639 de 2003 e 11645 de 2008 nas instituições de ensino, dialogando com os apontamentos feitos por Silva (2006), que considera que a educação tem se constituído em um dos eixos básicos na reflexão sobre o combate às desigualdades na sociedade brasileira. Os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais têm como objetivo geral

reunir representantes das escolas municipais, Unidades de Educação Infantil e instituições parceiras, garantindo discussões periódicas e sistemáticas sobre as Leis 10639/03 e 11645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), o Estatuto da Igualdade Racial e outros marcos legais. O Estatuto da Igualdade Racial é destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BRASIL, 2010).

O formato e a dinâmica dos Núcleos de Estudos, a exemplo do que se consolidou na Regional Barreiro, conta com quatro momentos que podem ser adaptados conforme a proposta de cada encontro. O primeiro momento chamado DELEITE, propõe que um participante inicie a formação com uma apresentação livre. A literatura vem recebendo grande destaque nas apresentações dos participantes com a leitura de textos, poesias, trechos de vídeo, contação de histórias ou outras atividades que sensibilizem ou despertem a atenção para o tema étnico-racial.

Segue-se o segundo momento que é a FORMAÇÃO, que conta com tempo médio de uma hora e meia a duas horas. A escolha dos temas é resultado de um acordo entre as coordenações dos grupos e os/as participantes. Cabe aos docentes e/ou coordenadoras do Grupo assumir a formação ou convidar um pesquisador, professor, militante ou apreciador da temática étnico-racial para a exposição e discussão do assunto a ser abordado. Os outros momentos são os Relatos de Prática e Avaliação do encontro. O primeiro consiste na apresentação de uma prática pedagógica relacionada ao tema, com duração aproximada de 20 minutos. A avaliação coletiva encerra o encontro e permite encaminhamentos em relação ao próximo. No ano de 2018 vários Núcleos fizeram modificação nesse formato, no sentido de promover encontros específicos para formação e outros para Relatos de Prática, de maneira a garantir um tempo maior para intervenções e diálogos com os formadores e experiências socializadas.

As temáticas de formação/relatos têm sido as mais variadas, dependendo das demandas dos integrantes dos Núcleos. Temas como a problematização dos legados da colonialidade no que se refere à subjugação dos africanos, dos indígenas e de seus descendentes no Brasil discutidos no Núcleo de Estudos da Regional Centro Sul, têm sido abordados também nos vários núcleos, de forma própria, mas sempre com o olhar voltado para as práticas docentes. Sabe-se que a construção de novos currículos, capazes de romper o legado epistemológico eurocêntrico, perpassa pela desconstrução das matrizes conceituais que levaram à desigualdade entre os indivíduos e à hierarquização das ideias e isso se faz com reflexão e estudos que contemplem

todos os níveis de ensino. Também se entende que a discussão em grupo possibilita compartilhar experiências e refletir sobre avanços e possibilidades na aplicação das Leis 10639 de 2003 e 11645 de 2008.

Ao longo dos últimos quatro anos, a ampliação dos Grupos de Estudos aqui apresentado tem se constituído um espaço horizontal de construção coletiva e de trocas pedagógicas. A interação entre professores do Ensino Fundamental, professores da Educação Infantil (UMEIs) e educadoras de creches, permite uma discussão articulada e coerente com a organização do ensino em ciclos de formação e aprendizagem. A assiduidade dos integrantes, a qualidade dos relatos de experiência, bem como o empenho de cada participante na construção dos encontros indica o interesse desses profissionais para com a temática.

A AMPLIAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS PARA TODA A CIDADE

A Secretaria Municipal de Educação (SMED), retomando a proposta inicial definida no ano de 2005 e avaliando a assertividade dessa estratégia de formação e a sua capilaridade na Rede Municipal, definiu pela articulação, retomada e fortalecimento dos Grupos de Estudos nas nove Regionais de Educação, de forma a avançar na política de Promoção da Igualdade Racial na cidade, potencializando o estudo e a troca de experiências e de práticas pedagógicas exitosas.

A SMED promoveu, no dia 10 de agosto de 2017, o I Seminário *Educando para a diversidade étnico-racial: A experiência dos Grupos de Estudos Étnico-Raciais da Rede Municipal de Belo Horizonte* que contou com a presença da Professora Doutora Nilma Lino Gomes (UFMG) e do Professor Doutor Josiley Francisco (UFMG) que ministraram palestra sobre as temáticas relativas à questão afro-brasileira e indígena, apontando os avanços e desafios colocados para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. O Seminário, resultado da articulação entre os profissionais da educação, Gerências Regionais de Educação e Núcleo de Relações Étnico-Raciais se constituiu como elemento mobilizador dos profissionais da educação e potencializou a criação/retomada/fortalecimento dos grupos de estudos regionais. Convém ressaltar que, esse Seminário proporcionou a instauração de uma política de Rede, uma vez que, até aquele momento, esses espaços coletivos de discussão sobre a temática étnico-racial estavam em diferentes processos de organização, sendo que algumas regionais já tinham uma trajetória de institucionalização dos Grupos de Estudos mais avançadas que outras.

Nos meses seguintes, estabeleceu-se uma dinâmica de encontros mensais nas nove regionais de educação, com uma expressiva participação dos diversos segmentos da escola. O Seminário de Agosto potencializou a

discussão da temática de tal forma que se decidiu pela realização de outro encontro centralizado dos Grupos de Estudos que ocorreu no mês de dezembro de 2017 e se constituiu como um espaço de trocas entre as/os profissionais da Rede, por meio da realização de Relato de Práticas, propiciando uma reflexão acerca do trabalho com a temática étnico-racial.

Para isso foram fundamentais as experiências realizadas pelas Regionais de Educação que já realizavam a formação dos seus Grupos de Estudos. Esses diferentes coletivos vinham construindo diferentes estratégias de formação e trocas de experiências que apontavam para o fortalecimento de práticas e discursos afinados com a política de promoção da Igualdade Étnico-Racial desenvolvida pela SMED.

Há que se ressaltar, nesse processo, a importância das nove Diretorias Regionais de Educação que definiram, dentro das suas equipes, pessoas e tempos dedicados à constituição do Núcleo regional e à existência de uma gestão compartilhada com uma Coordenação Geral, composta pela Gerência das Relações Étnico-Raciais e pelas coordenações regionais dos Núcleos de Estudos, o que tem se configurado como um diferencial importante para o êxito dessa política. Essa Coordenação Geral se reúne mensalmente para avaliar o trabalho desenvolvido, compartilhar ações e apontar estratégias para o fortalecimento dos Núcleos e enraizamento da temática no interior das escolas, trocando saberes, estratégias e, porque não, sonhos.

Os temas discutidos nos encontros são definidos a partir das demandas do próprio grupo e versam sobre assuntos diversos: Papel do negro na mídia, Relações Étnico-Raciais na Infância, Jogos Afro-Brasileiros, Literatura Afro-Brasileira, História e Cultura dos Povos Indígenas, Juventude Negra, História do Movimento Negro, Currículo e Relações Étnico-Raciais, dentre outros.

Seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, as referências responsáveis pela coordenação dos Núcleos de Estudos no nível regional e central não deixaram de destacar a relevância de conceitos, dentre eles o de raça definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como,

> (...) uma construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (2004, p.500).

Por meio das ações de formação desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos se concretiza o disposto na Resolução nº 1, de 17 de Junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação que aponta, em seu art. 4º, a possibilidade dos sistemas e estabelecimentos de ensino "estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas (…) com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino".

Também tem se valorizado as práticas que ocorrem no cotidiano da escola, seja nos tempos regulares, seja no extra turno, com as atividades desenvolvidas pelo Programa da Escola em Tempo Integral. Esse diálogo tem enriquecido os participantes e apontado as várias e necessárias possibilidades de avançar na perspectiva de uma educação cada vez mais plural.

A dinâmica dos encontros tem possibilitado uma formação que avança na concepção do professor reflexivo que, no diálogo com os seus pares, protagoniza a própria formação.

A participação de profissionais que não estão diretamente na regência de classe como os professores/as em readaptação funcional, profissionais da biblioteca, auxiliares, coordenadores, diretores, monitores, entre outros, têm enriquecido a discussão e possibilitado uma compreensão de que a construção de posturas e atitudes de respeito e valorização das diferenças passa por todos os sujeitos presentes no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O espaço escolar apresenta, em seu cotidiano, situações que desafiam professores e gestores, no que se refere às manifestações de preconceito racial, discriminação e racismo. Já está comprovado, por meio de pesquisas acadêmicas, que a valorização do pertencimento étnico-racial tem impacto positivo no desempenho escolar, verificando-se uma redução da evasão e da infrequência e a melhoria na aprendizagem. Fazer frente a estes desafios significa, entre outras coisas, construir estratégias de formação dos sujeitos que compõem a unidade escolar, em consonância com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)

> O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende, necessariamente, de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em

> outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende, também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, do trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

Embora ainda seja um desafio a articulação do conjunto dos profissionais da escola com a temática, percebendo-se, muitas vezes, que o trabalho acontece por iniciativa de um grupo de profissionais ou mesmo de forma solitária, os Núcleos de Estudos têm fortalecido esses profissionais e valorizado práticas pedagógicas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais e com a superação do racismo e do preconceito racial, ao possibilitar a formação teórica e a troca de experiências.

Todo esse processo histórico de constituição dos Núcleos de Estudos permite concluir que estes espaços possibilitam a criação de um currículo multiculturalista na escola e contribuem na formação de posturas empoderadoras, tornando-se, primordialmente, um importante dispositivo de afirmação política contra um currículo que privilegia certos conhecimentos "dominantes", ampliando a compreensão da diversidade cultural de forma mais holística na educação. Além disso, traz possibilidades de proporcionar o diálogo constante em torno dessas diversidades culturais, além de conceber a compreensão e o questionamento da origem das diferenças, criticando as várias formas de exclusão da sociedade. Tal espaço educativo permite contribuir para a superação de uma homogeneidade cultural e valorização das culturas/identidades existentes na sociedade.

Nesse sentido, os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais têm se constituído, para as/os profissionais da educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte, em um espaço de experiência, no sentido que lhe atribui Larossa, daquilo que nos toca, nos acontece, que nos atravessa, articulando o conhecimento com vivência de cada um e com o seu fazer cotidiano.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (2002, p.24)

Nesse espaço de formação e troca, os sujeitos ali presentes se deixam atravessar e, assim, abrem possibilidades para a transformação do próprio fazer docente em relação à construção de práticas comprometidas com a educação das relações raciais e com superação do racismo no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 9.934 de 21 de junho de 2010.** Dispõe sobre a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial, cria o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2010.

BONDIA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003. Acesso em 20/06/2018

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 2003.

BRASIL**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: CNE/CP, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília: SECAD, 2009.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

DALBEN. A., GOMES. M. **Formação Continuada de Docentes da Educação Básica:** construindo parcerias (LASEB). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FORDE, G. H. A.; VALENTIM**,** S**. Práxis pedagógica antirracista e afirmativa como princípio norteador dos currículos da educação profissional e tecnológica**. **Tecnologia & Cultura**. Ano 14, nº 20, pp. 61-73, jan. /jun. 2012. (Digitalizado)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N.L. Alguns termos e conceitos presente no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**.** In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: MEC, 2005.

---_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: CANDAU, V.M. e MOREIRA, A. F. (Orgs). **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan. /abr.2011.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** 1 ed. Brasília: MEC, 2012.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2008.

REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO NAS ESCOLAS UM OLHAR DE DENTRO

Patrícia Maria de Souza Santana[52]

Palavras-Chave: Educação, relações raciais, gênero, gestão escolar

RESUMO: Apresento nesse artigo algumas reflexões sobre o atual contexto da aplicabilidade da Lei 10639/03 e da construção de um currículo que respeita a diversidade a partir da minha experiência e trajetória na educação básica no entrelaçamento com a militância no movimento social negro. Compreendendo que o olhar atencioso sobre as tensões em torno do ensino da cultura africana e afro-brasileira nos permite entender que o contexto político e social no qual estamos vivendo influencia e interfere nas tentativas do trato com diversidade no interior das escolas. A movimentação reacionária, moralista, fundamentalista que toma o cenário político e ideológico brasileiro interferem diretamente nas negativas e resistências aos currículos emancipatórios no que tange especialmente as temáticas das relações raciais e de gênero. Há destaque para as práticas que emergem dos diálogos com a juventude e os movimentos sociais e também do papel ético e político das gestões educacionais para a educação antirracista, não sexista e comprometida com a emancipação social de todas as pessoas.

Nesse ano de 2018 completam-se quinze anos da LDB 9394/96 alterada pela Lei 10639/03 que incluiu no currículo da Educação Básica a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Passado esse tempo, precisamos nos perguntar: o que ainda falta para que a história e a cultura negra sejam estudadas e respeitadas em todas as escolas do Brasil? Esta é uma indagação que tem muitas respostas, pois apesar dos avanços, sabemos que muito precisa ser feito: ampliação dos processos de formação continuada dos profissionais da educação; inclusão de disciplinas afins a temática nos cursos de formação docente; produção e distribuição de material didático de boa qualidade e em larga escala; definição de orçamento para implementação da Lei em nível federal, estadual e municipal; divulgação de experiências exitosas etc.

Diante de todas essas necessidades, acrescentaria outra que parece imperar, sem ela boa parte do que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

[52] Professora da E. M. Florestan Fernandes. Integrante da Rede de Mulheres Negras de MG e do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Graduada em História, mestra e doutora em educação pela UFMG.

História e Cultura Africana e Afro Brasileira de 2004 e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes ficarão como letras mortas. Refiro-me ao investimento que deve ser feito na gestão escolar. Pensar a gestão escolar nesse momento de reflexão sobre os desafios impostos para a efetivação da Lei 10639/03 como o centro de nossas apostas, esperanças e investimentos não significa acreditar em uma gestão que cumpra meramente uma lei, mas que seja sensível aos princípios éticos de justiça, solidariedade e responsabilidade e também às lutas por reconhecimento impetradas pelos movimentos sociais especialmente o movimento negro, indígena e quilombola, feminista e LGBTI.

Acredito também que seja necessário olhar a escola, para compreender com maior profundidade quais são as principais dificuldades para a concretização de uma educação libertadora, emancipatória com e para a diversidade.

UM OLHAR DE DENTRO

Este olhar de dentro é o meu lugar de professora e pesquisadora negra que atua na educação básica, há pelo menos 30 anos, e que nos meus percursos profissionais e de militância no movimento negro procurei e procuro agir e pensar a partir de um compromisso com uma educação para as relações étnico-raciais atravessadas pelas questões de classe social, diversidade sexual e diversidade religiosa. A partir das experiências individuais e coletivas no trato dessas temáticas no interior das escolas transitando nos espaços de docência e gestão, percebo a necessidade de uma mirada mais atenta aos processos de resistência aos currículos que questionam as estruturas patriarcais, burguesas, euro-centradas, sexistas e racistas. O contexto político no qual estamos inseridos está marcado por um grave retrocesso no campo das políticas sociais o que atinge fortemente as políticas educacionais, refletindo não somente nas estruturas de macros políticas como também no cotidiano do fazer pedagógico no interior das escolas públicas e privadas.

Oriunda de uma família negra que sempre depositou muitas esperanças na minha educação e de minhas irmãs e irmão eu continuo seguindo o legado de minha mãe e de meu pai, confiando que a educação pode mudar nossas vidas. Não uma mudança de cunho meramente material, mas uma mudança que nos impulsiona a sonhar com uma sociedade mais justa a partir das nossas perspectivas enquanto homens e mulheres negras. Parafraseando os professores indígenas de Minas Gerais que dizem estar "com um pé na aldeia e um pé no mundo", "estou com um pé na comunidade escolar e um pé no meu país". Esse país que nos últimos tempos vem se deparando com perversidades, retrocessos e atitudes fascistas de todas as

ordens. Falo de dentro de uma escola que é referência nacional na implementação da Lei 10.639/03, tendo recebido 3 premiações. Uma escola que em 2016 trabalhou o projeto "Direito à liberdade religiosa – construindo valores éticos para uma cultura de paz na escola", promovendo discussões sobre a diversidade presente na escola e combatendo a violência e a intolerância quanto às religiões de matriz africana.

A intolerância quanto às nossas temáticas, propagandeadas por grupos hegemônicos donos do capital financeiro e político, burgueses, religiosos fundamentalistas, entra para o chão das escolas e nos coloca em meio a um conflito que talvez ainda não tivéssemos experimentado. Se sempre disputamos o currículo no interior de nossas escolas, fazendo frente principalmente aos currículos impostos pelos governos, hoje disputamos o currículo também com as igrejas, com algumas famílias e com políticos que querem a interferência da religião na escola pública que é laica.

Passados 15 anos da Lei 10639/03, em um contexto no qual ainda não temos sua efetiva implementação em todas as escolas do País, nos deparamos ainda com enormes dificuldades quanto às discussões de gênero, diversidade sexual e direito à liberdade religiosa.

Os projetos da "escola sem partido", as discussões em torno de uma proclamada "ideologia de gênero", a disseminação da homofobia, a intolerância e violência às religiões de matriz africana e indígena têm nos assustado cotidianamente. No interior das escolas um número significativo de estudantes resiste a essas temáticas alegando princípios religiosos; associam o conhecimento sobre a África e a diáspora africana a estereótipos racistas difundidos amplamente. "Costumeiramente ouvimos expressões preconceituosas tais como: "isso é macumba", "coisa do demônio", " não é de Deus", "não é normal" etc. Atualmente, o racismo religioso vem impedindo que o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira assim como as discussões das relações de gênero façam parte do cotidiano da escola. Conflitos e enfrentamentos tornam-se rotina, principalmente naquelas escolas que aceitam o compromisso ético de trabalhar contra todas as formas de discriminação.

Porém, temos muitos desafios: as igrejas que pregam a homofobia, a intolerância e a violência religiosa, a heterossexualidade como norma e a família patriarcal como referência são as mesmas que acolhem nossos alunos e alunas moradores de periferia, em sua maioria negra, violada em muitos de seus direitos. É no interior de muitas dessas igrejas que crianças e adolescentes encontram espaço, acolhimento, cuidado e proteção. Recebem aconselhamento e são ouvidos a despeito das enormes dificuldades que tanto a família quanto a escola têm para acolher as suas demandas. A busca por metodologias e abordagens que fazem frente a onda de intolerância quanto as temáticas da diversidade torna-se urgente. Faz-se necessário enfrentar

tais desafios e propor diálogos com as famílias que questionam os nossos currículos, nossas falas, nossos materiais pedagógicos. Vivemos momentos de tensão. E de certa forma os governos têm muita responsabilidade nesse processo ao permitir retrocessos e interferências das bancadas fundamentalistas quanto à distribuição de determinados materiais nas escolas, por exemplo. Contabilizamos alguns avanços das políticas de promoção da diversidade em várias partes do país, no entanto, as experiências que começaram a se estruturar há pelo menos quinze anos não se consolidaram em políticas de Estado. Governos descompromissados paralisaram as ações ou as deixaram acontecer de maneira arrastada, sem enraizamento nas gestões.

As práticas inovadoras são fruto de coletivos dentro das escolas que têm gestado projetos e ações muitas vezes sem apoio institucional. O fortalecimento desses coletivos vem das parcerias com movimentos sociais e universidades e da presença de profissionais e estudantes que ousam repensar a escola a partir de outras formas de vivenciar as relações humanas, reivindicando espaços e direitos de existir individual e coletivamente ancorados em potencialidades até muito pouco tempo desperdiçadas pelo racismo, pelo sexismo e pelas intolerâncias de todas as ordens.

DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR

> Cuidar do outro (...) exige inventar relações que propiciem a manifestação das diferenças não mais entendidas como desigualdades, mas como riquezas da única e complexa substância humana. Essa convergência na diversidade cria espaço para uma experiência mais global e integrada de nossa própria humanidade, uma maneira mais cuidadosa de ser. (Leonardo Boff)

A gestão escolar vem sendo desafiada frente aos saberes de respeito à diversidade. Principalmente os relacionados às relações gênero, à diversidade sexual, à educação para as relações étnico-raciais. Dirigir e coordenar uma instituição educacional embasada em princípios éticos é ser capaz de promover muitas transformações no espaço escolar para que seja de fato uma escola democrática que abra espaço para o diálogo e compromisso com uma educação para todos.

De acordo com Ferreira (2006), o princípio da justiça é inspirado no respeito às pessoas, que possuem a mesma essência humana, mas diferentes em sua singularidade. Acreditando no princípio da justiça um gestor ou uma gestora de escola se alia à promoção da igualdade de condições realizando ações para a equidade. Equidade na educação significa "igualdade de oportunidades para todos poderem desenvolver suas oportunidades (...) ela só pode ser atingida quando as classes populares entrarem e permanecerem numa escola que lhes interessa, igual para todos não significa uniformidade

monoculutral" (Gadotti, 1992, apud, Romão, 1999, p.15). Um bom gestor da educação é compromissado com a promoção da equidade educacional permitindo que haja aprendizagens para todos considerando-se singularidades, pluralidades e diversidade. Isto que implica a defesa permanente de direitos, oportunidades sociais e educacionais especialmente para os mais discriminados. Sabemos que apesar da quase universalização do ensino fundamental, ainda estamos distantes de superar as desigualdades educacionais considerando-se o recorte de classe, raça e gênero.

Crianças negras, e empobrecidas principalmente, estão entre aquelas com baixo desempenho educacional. A gestão atenta a essa desigualdade, busca formas para minimizar os efeitos perversos do racismo na educação. Pautando-se no princípio da justiça, é importante questionar a desigualdade das relações e não aceitar qualquer forma de violência. E sabemos que uma das formas mais contundentes de violência é a discriminação racial presente na sociedade e no ambiente escolar. Violência essa que desperdiça potencialidades gerando desinteresse pelos estudos e contribuindo para os processos de insucesso e interrupções dos estudos.

Não compactuar com formas violentas de se relacionar significa acionar outro princípio ético essencial aos que estão à frente da direção ou coordenação escolar, que é o reconhecimento do outro como ser humano pleno de direitos incluindo o direito a dignidade, a vivência de sua cultura, de sua orientação sexual. De acordo com Ferreira "o gesto de ser solidário liga-se ao respeito à diferença, em que o ser humano aprende a perceber que o outro também pertence ao mundo" (p.66). A solidariedade gera por consequência o sentido de responsabilidade. De antemão os gestores já são responsáveis por um uma organização complexa que é a instituição escolar que abriga familiares, comunidade, estudantes, funcionários, professores. Nenhum gestor pode escapar a sua responsabilidade com as pessoas que coordena. E essa responsabilidade não é somente administrativa, é pedagógica, é afetiva e deveria se preocupar com o bem estar de todos, pela promoção de ambientes de aprendizagens para todos, na construção de princípios de respeito a todos e todas.

Nesse sentido cabe à gestão indagar sobre situações de discriminação no ambiente escolar buscando formas efetivas para combatê-las; promovendo momentos de formação para ajudar o corpo docente a programar um currículo que respeite a diversidade, um currículo que incorpore o legado do conhecimento africano, afro-brasileiro e indígena. Incorporando a temática das relações étnico-raciais e de gênero no Projeto Político, para que o tema não esteja circunscrito a dias e datas específicas, mas que faça parte da cultura escolar.

Uma gestão responsável busca capacitação, informação, promove

momentos para troca de experiências e saberes fundamentais nos processos formativos. Compreende que a questão racial é um assunto que diz respeito a todas as pessoas e não somente às pessoas negras. A ética da justiça, da solidariedade, da responsabilidade conduz à perspectiva da educação também como um cuidado. Cuidar significa implicar-se, preocupar-se, almejar o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, valorizando o conhecimento e a estética dos diversos grupos raciais. Atenta aos materiais que circulam e são produzidos na escola prioriza aqueles com imagens e informações que contemplam a diversas populações: negros, indígenas, brancos, orientais e mestiços.

Na gestão dos saberes conhece e divulga o conteúdo do Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 e da Lei 11645/08 em todo o âmbito escolar; reconhece o saber popular, o saber comunitário, o saber das pessoas mais velhas como um saber importante para a humanidade, promovendo momentos para que esse saber seja compartilhado na comunidade escolar. Estimula a busca de metodologias e produção de materiais pedagógicos que contribuam para minimizar a desigualdade educacional que atinge principalmente os estudantes negros e ajuda a desvelar as pedagogias que oprimem, que produzem subalternidades que desconsideram legados ancestrais de saberes.

Finalmente, uma gestão afinada com os princípios éticos cria cotidianamente caminhos coletivos para enfrentar os desafios, superando os obstáculos em busca de uma educação que respeita incondicionalmente a condição humana em sua diversidade, atualizando seus conhecimentos, criando grupos de estudos, participando de processos de formação permanentemente, reorganizando os processos de trabalho na escola para permitir o aperfeiçoamento de docentes e funcionários. São muitas as responsabilidades e funções da gestão escolar e acredito que atualmente a principal delas seja a de construção de uma escola com qualidade social direcionada à promoção da igualdade étnico-racial e aberta à vozes dos movimentos sociais.

CAMINHANDO...

Para finalizar gostaria de refletir sobre as ações emancipatórias em curso nas escolas e nos movimentos socais. Nesse contexto político e social no qual muitos direitos estão sendo subtraídos, a desesperança poderá prevalecer. Precisamos manter nossos olhares voltados para várias direções. Não podemos minimizar o avanço do fascismo nas pautas da educação e também podemos perder de vista os diversos movimentos que brotam inclusive do interior das escolas. Esses movimentos estão se espalhando pelas

cidades num jeito novo de fazer política e de resistir. São jovens "falando de si", e essas falas sobre si mesmas e suas experiências potencializam as ações coletivas. É uma fala reflexiva destaque para as singularidades, para as pluralidades, para as formas de sofrer, reagir e resistir. Tensões, conflitos e violações de direitos são desvelados e difundidos nas redes sociais, na imprensa combativa, nos cinemas autorais, nos coletivos de artes, nos movimentos estudantis... juventudes em movimentos múltiplos.

Estudantes têm pautado os currículos a partir dos conflitos em torno de questões políticas, de gênero, de sexualidade e de raça. Experiências individuais vão se consolidando em experiências coletivas que dão o tom aos movimentos políticos, sociais e também religiosos. Não é pouco comum ver brotar um feminismo no interior das igrejas evangélicas com significativas reações aos processos de padronização que desqualifica o protagonismo feminino na vida, na política, no trabalho. As reações surgem desde dentro desses espaços também.

Juventudes de mulheres negras feministas que falam de suas vivências, propondo outras lógicas de organização, estabelecendo redes de solidariedade, pensando outros projetos de vida fora das linhas da homogeneidade. A experiência do feminismo das mulheres negras, do protagonismo de meninas que querem assumir sua estética negra, reagir ao sexismo, ao isolamento, à solidão. Meninos que questionam a violência policial, que reagem através da ação coletiva, da arte, das intervenções públicas, dos *slans* de poesia. Quilombolas e indígenas que gestam outra educação baseada nas culturas locais e na intercultural idade.

Escolas que tem se esforçado desde a educação infantil questionando os estereótipos de gênero, misturando filas de meninos e meninas, criando banheiros que podem ser usados por meninos e meninas, desnaturalizando o olhar para as novas identidades de gêneros e maneiras de ser menino e menina. Muitas escolas estão aprendendo a lidar com as diversidades através de pedagogias construídas no dia a dia e gestadas no princípio de respeito à pessoa em sua inteireza. Coletivos de professores e professoras realizam projetos emancipatórios, lendo o mundo a partir de outras perspectivas.

Está tudo dentro da sociedade, está tudo dentro da escola. Retrocesso e moralismo, emancipação e respeito a diversidade. Crianças e jovens estão tendo a possibilidade de refazer pensamentos e posições. Estão buscando outras formas de encantamento para além da religião. Ou com a religião, mas dando autoria aos seus processos, aprendendo a divergir, a transgredir, a voltar às raízes de negro, quilombola, indígena. Formas de ser homem, mulher, gay, lésbica, bissexual, trans, intersexo, não binário. Outras expressões de religiosidades. Mas alguns vão se perdendo no emaranhado da vida, apegam-se ao que lhe s parece mais seguro. E a escola tem um papel

importante nesse contexto; resistindo, transgredindo, discutindo. Lançando mão das legislações e também dos princípios éticos. Defendendo a escola pública, laica, civil e de qualidade.

Essa qualidade prescinde de: fortalecimento do professor e da professora, dos trabalhos coletivos, da construção de princípios e protocolos de enfrentamento a onda conservadora, da elaboração de repertórios de argumentação, da gestação de currículos significativos, dos diálogos com as forças e lideranças presentes na comunidade escolar. Tudo isso sem desconsiderar a humanidade, a diversidade e as potencialidades pulsantes de meninos e meninas, mulheres e homens que enchem a escola de vida.

Abaixo algumas indicações sobre a responsabilidade da gestão educacional contidas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

- Proporcionar o desenvolvimento de capacidade aos profissionais da educação a fim de subsidiar o planejamento, a construção, a gestão e a avaliação de processos pedagógicos relativos à temática das relações étnico-raciais nas escolas;
- Favorecer a inclusão no currículo escolar de temas específicos da história e da cultura africana e afro-brasileira, propiciando a ampliação do conhecimento sobre esta temática;
- Contribuir para formar uma rede de pessoas interessadas em pesquisar sobre a temática, construindo metodologias, trocando experiências, compartilhando materiais didáticos;
- Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial adequado à faixa etária e à região geográfica das crianças;
- Incentivar e garantir a participação dos pais e responsáveis pela criança na construção do projeto político pedagógico e na discussão sobre a temática étnico-racial;
- Abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem;
- Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados e utilizar materiais paradidáticos sobre a temática;
- Propiciar, nas coordenações pedagógicas, o resgate e acesso a referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas nas temáticas da diversidade;
- Apoiar a organização de um trabalho pedagógico que contribua para

a formação e fortalecimento da autoestima dos jovens, dos(as) docentes e demais profissionais da educação.

- Colaborar para que os Planejamentos de Curso incluam conteúdo e atividades adequadas para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de acordo com cada nível e modalidade de ensino;
- Promover junto às docentes reuniões pedagógicas com o fim de orientar para a necessidade constante de combate ao racismo, ao preconceito, e à discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação;
- Estimular a interdisciplinaridade para disseminação da temática no âmbito escolar, construindo junto com professores e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia da Consciência Negra (20 de novembro);
- Realizar os devidos encaminhamentos nas situações de preconceito, racismo e discriminação identificados na escola.

Referências Bibliográficas

BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria especial de Política de Promoção da Igualdade racial, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: SEPPIR, 2009.

FERREIRA, Amauri Carlos. **A morada do educador: ética e cidadania.** Educação e Revista, Belo Horizonte: UFMG. v. 43, p.57-72, jun. 2006.

ROMÃO, Jeruse. **Por uma educação que promova a autoestima da criança negra**. Rio de janeiro: CEAP (Centro de Articulação de Populações Marginalizadas), 2001.

SANTANA, Patrícia M. S. **Contexto da questão de gênero e raça na educação – um olhar de dentro.** Texto apresentado no Seminário Nacional Gênero nas Políticas Educacionais realizado em São Paulo pela Ação Educativa em 02 e 03 de maio de 2016. São Paulo: Ação Educativa.

MOSTRA O QUE É AMOR PRA ESSA RAPAZIADA, DJ": FUNK CARIOCA, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Renan Ribeiro Moutinho[53]

Palavras-Chave: funk carioca; diversidade; educação musical; formação de professores

Resumo: o presente trabalho apresenta uma parte das discussões contidas na dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do CEFET-RJ sobre a abordagem da diversidade de manifestações musicais, com ênfase para o funk carioca, na formação de futuros licenciados em música. Após 15 anos de promulgação da lei 10.639/03, a qual versa sobre a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, e após 10 anos da Lei 11.769/2008, a qual preconiza a obrigatoriedade do ensino de música também na Educação Básica, sustenta-se o funk carioca como legítima manifestação musical a partir de conceitos técnicos da área de Música ao passo que partimos do caso do samba carioca para discutir as estratégias utilizadas para alocar determinados gêneros musicais como alta e baixa cultura. Como resultados finais, argumentamos que esse tipo de abordagem suscita uma efetiva inclusão de manifestações musicais de origem afro-brasileira no transcurso da formação de novos docentes que irão atuar na Educação Básica, o que contribui para o efetivo cumprimento das legislações supracitadas.

1.1 INTRODUÇÃO

Segundo o violonista Almir Chediak (1950-2003), músico e pesquisador que se debruçou sobre o estudo da música (e, em especial a popular) no Brasil, o conceito de música pode ser considerado como a arte dos sons. Acreditamos que a associação entre este conceito e o de arte, de igual ou maior complexidade, apenas amplifica a dificuldade e desloca ainda mais sua compreensão. Neste sentido, enquanto categoria de análise, consideramos a música "como prática social" (BRASIL: 2010, p. 89) e, portanto, podendo ser compreendida a partir da associação com a história das sociedades e de suas culturas:

[53] Doutorando em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGM/UNIRIO). Professor da Pós-graduação em Relações Étnico-raciais e Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ).

> A música, em sua história, é uma longa conversa entre o som e o ruído. Som e ruído não se opõem absolutamente na natureza: trata-se de um continuum, uma passagem gradativa que as culturas irão administrar, definindo no interior de cada uma qual a margem de separação entre as duas (WISNIK, 1989: p. 30).

Concordamos com excerto acima de que são nas arenas culturais, as quais são permeadas por forças ideológicas que objetivam legitimar e diferenciar as classes hegemônicas, que ocorre a determinação sobre o que é ou não é música. Ao passo em que temos conhecimento de muitas críticas que alegam que o funk "não é música, é barulho", podemos compreender que a construção deste argumento está permeada de racismo e de preconceito no que se refere à música do outro e, em especial, à música das classes menos abastadas. Em contraponto, existem outras manifestações que poderiam ser consideradas como barulho, por exemplo, aquelas ligadas à música eletrônica (techno, electro, house, dentre outras) que são apreciadas por uma dita classe média letrada, argumento que não se aplica efetivamente a nenhuma dessas manifestações culturais se considerarmos elementos técnico-musicais.

Neste momento da pesquisa, consideramos importante tecer alguns comentários acerca de termos bastante utilizados para designar o que neste trabalho denominamos por manifestações musicais. TROTTA (2011) sublinha que é a partir de "determinado conjunto de elementos, por sua recorrência no repertório musical, [que] se torna característico de sua prática e passa a habitar as memórias musicais individuais e coletivas da população, categorizado enquanto tal" (ibid, p. 43). Comumente, a literatura especializada exterior ao âmbito da Música costuma apresentar estes elementos de forma bastante genérica tomando conceitos como ritmo, gênero, estilo e manifestação musical, por vezes como sinônimos. A fim de elucidar possíveis dúvidas, prosseguimos à breve análise dos termos correspondentes de forma a ampliar nosso espectro de análise.

Dentre os pesquisadores de música, existe certo consenso em considerar que os elementos essenciais da música são o ritmo, a melodia a harmonia e o timbre (COPLAND, 1974; CUNHA & VOLPI, 2008). Polêmicas à parte, o conceito de ritmo é considerado uma das categorias de maior dificuldade de definição a ponto de alguns estudiosos considerarem a opção por simplesmente não defini-lo[54]. De todo modo, partimos neste trabalho da concepção do "The Grove Dictionary of Music and Musicians" de que o ritmo é "a subdivisão de um lapso de tempo em seções perceptíveis; o grupamento de sons musicais, principalmente por duração e ênfase" (SADIE, 1994: p. 788).

[54] Sobre definições para ritmo, KIEFER (1973) afirma que "o fato de existirem centenas, muitas dos melhores autores, levanta a suspeita de que este fenômeno, em última análise, é indefinível" (ibid, p. 24).

O termo estilo, por sua vez, refere-se a "individualidade pela qual o movimento do espírito se torna visível na escolha das palavras, das imagens, na construção das frases e dos períodos, fundamentando a construção caprichosa, com que o pensamento traça seu curso" (LALANDE, 1985, p.407 apud SANTOS, 2012, p. 13). Em outras palavras, o estilo musical está diretamente relacionado à forma como o intérprete (seja ele um cantor ou um instrumentista) utiliza-se de seu conhecimento histórico-cultural para dar vida, ou fazer soar, determinada obra musical.

CONSTANTINO (2011, p. 22) afirma que o conceito de gênero é um "campo vasto e exaustivo" e, portanto, ainda mais abrangente que o de estilo. Além deste, o conceito de gênero reúne o ritmo e outros elementos, como a instrumentação utilizada e até a indumentária performática, a fim de compor "as principais categorias classificatórias que organizam o universo musical" (TROTTA: 2011, p. 55). No que se refere especificamente à discussão sobre gêneros musicais no universo da música popular, este mesmo autor complementa que:

> *(...)* as classificações dos gêneros musicais são feitas observando-se determinados estilos de voz, combinações de instrumentos, levadas, acompanhamentos, temáticas das letras, relação melodia-letra-harmonia, clichês, e mais uma grande diversidade de fatores que colaboram para a caracterização de um determinado gênero musical. Dentre todos esses elementos, podemos afirmar que dois são facilmente identificáveis na classificação de um gênero: a sonoridade e o ritmo" (ibid, p.63).

No mesmo esteio, BRACKETT (2002) demonstra a articulação do conceito de gênero com o de estilo, bem como com a cadeia produtiva que envolve a articulação entre estes. Segundo o autor:

> Gêneros […] consistem em meios de caracterizar a música popular e criar uma conexão entre estilos musicais, produtores, músicos e consumidores, incluindo categorias como 'pop', 'rock', 'R&B','country', 'hip-hop', 'alternativo', 'techno', etc. [...] Trazem consigo conotações sobre a música e a sua identificação com qualidades afetivas específicas, como 'conformidade' ou 'rebeldia' (ibid, p.66 apud CONSTANTINO, p. 18).

No ano de 2010, um ano após a promulgação da Lei nº 5.543/2009 (a qual estabelece o funk como movimento cultural e promove "garantias culturais" a esta manifestação), a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) promove uma enquete em seu blog com a seguinte pergunta: "Você vê o funk como um movimento cultural no Rio de Janeiro

ou como apenas um gênero musical?"[55]. Esta mobilização pode nos relevar a importância social e a preocupação do poder público em determinar uma manifestação que, por vezes, é supostamente tratada como "assunto periférico" ou de menor importância social.

Neste trabalho, acreditamos que a concepção de gênero é bastante ampla, mas insuficientemente complexa no que pese considerar o contexto cultural específico de origem e de desenvolvimento de determinado gênero, o que para nós é de vital importância. Neste esteio, acreditamos que este trabalho sinalize para uma confluência a uma concepção de etnomusicologia[56] que investigue "a manifestação musical considerando o seu contexto cultural, admitindo-o como componente fundamental das definições estruturais e sociais" (BASTOS: 2010, p. 916). Portanto, ao ampliar o conceito de gênero musical para manifestação cultural, pretendemos ampliar os elementos de análise para além da estrutura estético-musical, de forma a desvelar tensões, diálogos, atitudes políticas, arenas de luta e de resistência.

Esta concepção de música enquanto manifestação artística também está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo este documento, "considerar e compreender em que contexto as músicas são criadas, praticadas e consumidas torna-se extremamente relevante em uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade da produção humana" (BRASIL, 2006, p. 195). Ainda neste sentido, a "heterogeneidade das manifestações musicais que fazem parte do universo cultural dos jovens, incluindo também músicas de outras culturas, bem como as decorrentes de processos de erudição" (BRASIL, 2001: p. 51) são ressaltadas como de fundamental importância no que se refere à preocupação com a escolha dos conteúdos a serem utilizados em sala de aula.

No subcapítulo seguinte, procuraremos fundamentos que nos auxiliem a investigação dos mecanismos históricos que alocam manifestações musicais que apresentam origens sociais semelhantes em espectros culturais diametralmente opostos.

I.2. O CASO DO SAMBA E DO FUNK: TRÂNSITO ENTRE BAIXA E ALTA CULTURA

> As classes altas aprenderam muito cedo a separar a demanda das massas - com sua carga de periculosidade política e também seu potencial de estimulação econômica - da oferta massiva de bens materiais e culturais "sem estilo", pelos

[55] A matéria da enquete pode ser acessada no seguinte link: http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_corpo.asp?num=36675, acessado em 02/04/2015, às 15:22.

[56] O conceito de etnomusicologia utilizado como referência neste trabalho é precisamente aquele presente em (Pereira: 2011, p. 14) o qual "consiste em considerar tanto o som quanto o contexto em que ele é produzido". A fim de um maior aprofundamento, ver Blacking (1973), Hikiji (2005), Nethel (1983) e Seeger (1992).

> quais não poderia sentir senão desprezo. Para as classes médias, pequeno-burguesas, aquelas que, por mais que desejassem, não podiam distanciar-se, a massificação foi especialmente dolorosa, "porque atacava aquela ânsia de interioridade que caracterizava seus membros, zelosos de sua individualidade e de sua condição de pessoas diferenciadas". Para as classes populares, por outro lado, embora fossem as mais indefesas diante das novas condições e situações, a massificação trouxe mais ganhos do que perdas. Não só estava nela sua possibilidade de sobrevivência física, como também sua possibilidade de acesso e ascensão cultural. A nova cultura, a cultura de massa, começou sendo uma cultura que não era apenas dirigida às massas, mas na qual elas encontravam retomadas, desde a música até as novelas de rádio e ao cinema, algumas de suas formas de ver o mundo, senti-lo e expressá-lo (BARBERO, 1997, p. 235).

O excerto acima ratifica, em outras palavras, a importância das manifestações alocadas em cultura de massa como lócus de legitimação e visibilidade das classes menos abastadas, os mecanismos dinâmicos de diferenciação e distinção desenvolvidos frente a estas manifestações pelos outros componentes do espectro social.

No Brasil, segundo ROCHA (2013, p. 47), "a diferenciação entre cultura das elites e culturas populares ganhou forma decisiva a partir da segunda metade do século XVIII" no desenvolvimento das primeiras ideias sobre a formação de uma "literatura brasileira". Como procuraremos discutir, este dualismo entre cultura das elites e cultura popular está diretamente relacionado ao sentimento de superioridade de um grupo social sobre o outro no caso brasileiro assim como ocorreu no desenvolvimento histórico de outras nações, como as da América Andina.

Apesar da música brasileira apresentar uma enorme riqueza cultural, expressa em inúmeras manifestações com ligações diretas à diversidade étnico-racial de seu povo, ideais para além da apreciação estética influenciaram a dinâmica destas manifestações neste país. MENEZES BASTOS (2008) destaca a forma segundo a qual a "fábula das três raças", a qual procurava explicar a composição étnico-racial do país, também pode servir para analisar uma possível hierarquização de manifestações culturais que estejam associadas à raças de menor prestígio, como é o caso da raça negra e indígena.

A fim de que possamos analisar esta afirmativa, destacamos o caso do samba e do funk. Ambos possuem a mesma origem social enquanto manifestações provindas de camadas populares, porém ocupam lugares díspares no espectro musical. Segundo a empiria, o primeiro possui trânsito entre a alta cultura, é considerado manifestação musical autêntica do povo brasileiro a ponto de ser elencado a símbolo nacional. O segundo, como veremos mais adiante, carrega o peso da discriminação social nos dias de hoje. A empiria nos leva a não desconsiderar a variante "tempo" no que se

refere à "promoção" do samba como manifestação da cultura popular aceita (com ressalvas) pelos ocupantes das classes mais abastadas. Portanto, uma análise da ideologia construída no Brasil fundamentalmente em meados da década de 1930, mas com origens ainda no século XIX, pode ser útil a fim de que possamos, a partir de um breve viés histórico, buscar compreender estes procedimentos instituídos pela elite acerca de manifestações musicais de origem popular em detrimento de outras.

I.3. MÚSICA NACIONAL: UMA PROPOSTA DE AFIRMAÇÃO DO GOSTO DAS ELITES?

Segundo CIPRIANO (2011), os primeiros indícios de uma motivação para a construção de uma "música nacional" ocorrem em meados do século XIX através de compositores como Carlos Gomes[57]. Porém, é nas primeiras décadas do século XX que o projeto ganha maior impulso e relevância na esteira das discussões sobre uma identidade nacional.

CRUZ (2006, p. 7) afirma, de forma genérica, que os "sons que deveriam dar o ritmo da nação vão estar na pauta de intelectuais como Mário de Andrade e Villa-Lobos, nos seus movimentos de construção de uma música "genuinamente nacional". O projeto de uma música nacional é fundamentalmente gerido e impulsionado por membros de uma elite de intelectuais ligados a pensar os "rumos da nação" e isto inclui seu principal formulador teórico, Mário de Andrade (EGG, 2004):

> A função social que Mário de Andrade preconizava para a criação artística no Brasil era a da formação de uma nação através da alta cultura. Ao contrário dos países europeus, que Mário de Andrade considerava avançados culturalmente, o Brasil ainda não havia desenvolvido sua arte culta de caráter nacional.

O livro *Ensaio sobre a Música Brasileira,* lançado em 1928, é considerado um marco deste projeto (EGG, 2004). Segundo CONTIER (2013), debater o nacional na cultura e nas artes inseria-se "numa conjuntura específica: o final da Primeira Guerra Mundial (1918) e a intensificação do interesse dos intelectuais europeus pela busca de identidades culturais calcadas no espírito nacionalista" (ibid, p. 112):

> O critério de música brasileira pra atualidade deve existir em relação à atualidade. A atualidade brasileira se aplica aferradamente a nacionalisar a nossa manifestação. Coisa que pode ser feita sem nenhuma xenofobia nem imperialismo. O critério histórico atual da Música Brasileira é o da manifestação musical que

[57] A fim de maior aprofundamento sobre esse assunto, ver FREITAS SILVA (2011).

> sendo feita por brasileiro ou individuo nacionalisado, reflete as características musicais da raça. Onde que estas estão? Na música popular (ANDRADE, 1972, p. 20).

Apesar da aparente abertura e aceitação nacionalista às manifestações da música popular, as manifestações que possuíam este rótulo também eram definidas e selecionadas pela elite. EGG (2004) afirma, por exemplo, que "Mário de Andrade não considerava a cultura popular urbana – que chamava de popularesca ou semi-cultura – como válida para utilização pelos compositores nacionais". CONTIER (2013) sublinha que "a inspiração na temática folclórica, e, de outro, o emprego de técnicas compatíveis implicou na procura dos traços fundamentais para elaborar o "retrato" sonoro do Brasil" (ibid, 114). Em outras palavras, o objetivo deste projeto era utilizar "o estudo do folclore musical como base para a construção de uma música erudita nacional" (EGG, 2004: p. 3).

As recomendações de Mário de Andrade aos compositores de música erudita que se propusessem aos objetivos modernistas e nacionais reverberariam em uma música culta a partir do folclore oriundo do povo. TRAVASSOS (1997) complementa que:

> A música culta seria, então, a "apoteose" da música popular, sua elevação ao olimpo das artes. (...) Nesse estágio, o bastão da tradição teria sido entregue pelo camponês ao artista, como a tradição popular germânica o fora, aos Grandes, nos séculos anteriores. A baldeação nos arquivos sonoros e coletâneas teria sido cumprida; e as espécies selvagens transplantadas para os jardins. O que propunham era uma espécie de aculturação voluntária que somaria as forças complementares do popular e da erudição (ibid, p. 207).

Neste sentido, "caberia aos intelectuais descobrir e direcionar a energia criativa deste povo, visto como um ser infantilizado, que precisava ser protegido da influência destruidora da modernidade do mundo urbano" (EGG, 2004, p. 20). Esta postura paternalista encontraria respaldo parcialmente nos objetivos do Estado Novo com suas ideologias de construção de uma identidade nacional (CRUZ, 2006) através de Heitor Villa-Lobos, o seu representante musical.

Por outro lado, é também neste período que "o samba deixa de ser um "ritmo maldito" para ser valorizado por vários intelectuais e principalmente pelo Estado como símbolo da nação". À luz da exaltação pelos nacionalistas de elementos genuinamente de raiz popular, o samba surge no bojo da "ação de "mediadores culturais" que teriam levado fragmentos da "cultura popular" a uma "cultura de elite" que desconhecia em boa parte os elementos desta "cultura popular". Em outras palavras, trata-se do "coroamento de uma tradição

secular de contatos entre vários grupos sociais na tentativa de inventar a identidade e a cultura popular brasileiras" (VIANNA, 1995: p. 34). MEIRELLES (2012) ratifica esta afirmação:

> De ritmo genuinamente negro, mal visto pelos órgãos oficiais e pela elite em geral, o samba passou a se configurar como gênero musical símbolo de brasilidade, inclusive contando com a anuência da elite intelectual e o incentivo do Estado, interessados na construção de uma identidade nacional, ao mesmo tempo em que se configurava como o gênero predileto do carnaval popular (ibid, p. 3).

A política estado-novista soube associar, ao invés de polarizar como uma inevitável contradição, uma manifestação estritamente ligada à cultura popular e o projeto de intelectuais ligados à música erudita. A estes últimos, distribuiu cargos de expressão na política cultural, como o de Villa-Lobos à frente da implementação do canto orfeônico obrigatório. CRUZ (2006) sintetiza que "Vargas soube acolher as expectativas de compositores eruditos como Villa-Lobos, e transformá-las em ações práticas, sem, contudo, desprezar outras possibilidades de diálogo com a cultura popular, feita e consumida pelo povo". esta harmonia entre estes supostos diferentes universos, no entanto, não tenha durado muito tempo: insatisfeito com a política de Getúlio Vargas, Mário de Andrade se afastou progressivamente do governo e acabou, nos anos seguintes, criticando o próprio movimento nacionalista. O samba, porém, já fora alçado como símbolo genuinamente nacional oriundo de uma manifestação espontânea do povo. Além disto, "O Estado Novo procurou adaptar o samba a seu ideário e assim buscou domesticá-lo, apartá-lo daquilo que era tido como dissonante – sua associação com a malandragem e o hedonismo".

Dessa forma, o samba passa ocupar outra posição na hierarquia de manifestações musicais brasileiras. Seu exemplo pode nos indicar que as mediações culturais são fundamentais para que determinadas manifestações possuam aceitação nos grupos sociais e outras não. Ocorre que estas mediações não são isentas de mecanismos de afirmação de uma classe frente à outra, como nos ensina SODRÉ (1998):

> Seria um grande erro conceber o movimento do samba como um destino irrecorrível, resultante de um poder absoluto e sem alternativas. Setores ponderáveis do pensamento contemporâneo, como Michel Foucault, têm-se dado conta de que nenhum poder se exerce sem que haja resistência. Talvez seja melhor dizer resistências: os incontáveis lugares que rompam as opacidades sociais e individuais instituídas pelo poder. Embora essas resistências – táticas, funcionamentos, matrizes de sentido – possam estar no interior do campo de poder, deste não são dedutíveis à maneira de uma contrapartida lógica, de uma classe negativamente complementar (ibid, p. 55).

O caso do samba nos faz refletir acerca da legitimação de procedimentos históricos que alocam *o funk* enquanto manifestação popular discriminada, ligada às camadas mais pobres e, consequentemente, ligada à denominada "baixa cultura". A fim de que possamos buscar compreender a trajetória desta manifestação cultura e a importância desta para o sentimento de pertencimento negro dos membros do subúrbio carioca, procederemos a sua análise no próximo subcapítulo.

1.4. POR QUE INCLUIR A DIVERSIDADE DE MANIFESTAÇÕES MUSICAIS NA ESCOLA?

> Ainda me sinto perdido. Escolho os temas por várias razões, mas decidi, no ano que vem trabalhar somente com diferentes gêneros musicais brasileiros e estrangeiros. Esses alunos têm que saber que existem outros tipos de música que não seja Funk e Pagode Romântico (AMARAL, 2011, p.645).

Os mecanismos que contribuem para prevalecer em nosso país uma hierarquia entre manifestações musicais de origem popular a partir de referenciais socialmente constituídos pode indicar uma tensão cultural "diante de julgamentos de valor sobre as produções tidas como eruditas, populares ou massivas" (CATÃO, 2010: p. 119). No subcapítulo anterior, por sua vez, procuramos verificar a forma como a preferência e aceitação pelas elites é fator preponderante para a classificação de determinada manifestação entre alta ou baixa cultura.

GOMES & SILVA (2006) apontam que "ainda faltam estudos que articulem a formação de professores/as e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais. A diversidade étnico-cultural é uma delas" (ibid, p.13). Acreditamos que "o diálogo entre diversas manifestações artísticas, trabalhado em sala de aula, pode promover a troca e experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos" (PENNA, 2010, p. 94), assim como na valorização de sua própria cultura, por vezes invisibilizada e discriminada no cotidiano escolar. Este processo, desenvolvido pelas classes hegemônicas a fim de manter os seus privilégios, deve ser discutido e repensado a fim de que ocorra a superação desta matriz eurocêntrica para novas propostas e práticas pedagógicas.

Neste sentido, nos questionamos acerca de como ocorreriam iniciativas que se propusessem a superar estas barreiras, possibilitando um aprofundamento em manifestações musicais presentes nas localidades ou nas regiões de vivência dos estudantes e não somente aqueles importados ou impostos como verdades superiores e únicas, como pode ser o caso da música erudita de contornos eurocêntricos (ibid, 2010), a qual pode ser encarada com uma postura paternalista de doutrinar cultural outros grupos

sociais. SOBREIRA (2012), ao discutir os conteúdos em educação musical privilegiados junto a jovens na disciplina de educação musical, comenta:

> Os jovens têm determinadas preferências e suas escolhas não podem ser consideradas como distorcidas apenas por não terem equivalência com modelos musicais historicamente privilegiados como legítimos. Não existe mais a ilusão de uma classe dominada, sem cultura, devendo ser provida de algo que lhe teria sido negado. O professor de hoje se vê diante de alunos que conhecem profundamente um determinado gênero musical às vezes inacessível a ele. Isso gera uma distorção na fórmula tradicional onde o professor detém um saber que será repassado aos alunos (ibid, p. 111).

CONSTANTINO (2011) acrescenta que "o conhecimento musical passa pelo interesse pela música de sua própria cultura e de culturas alheias" (ibid, p. 12), o que pode indicar que elementos da cultura dos alunos podem ser utilizados a partir de uma proposta de educação musical que dialogue com este conhecimento objetivando ampliá-lo e analisá-lo criticamente. Em pesquisa intitulada "A música midiática e o gosto das crianças", Maria José Dozza Subtil (2006) busca discorrer sobre a relação entre a cultura que as crianças trazem de suas vivências e a escola:

> (...) as crianças enfocadas usufruem da cultura escolar e midiática, mesmo as de baixas condições sociais. Assim, não estão à margem da sociedade, são potencialmente detentoras das condições mentais de existência (ainda que precárias) para o usufruto dos bens simbólicos, particularmente a música, e estão incluídas no mercado dos bens culturais pelo acesso à mídia radiofônica (ibid, p. 27).

O diálogo entre a educação musical, a cultura midiática (por vezes tomada como sinônimo de cultura das massas ou meramente comercial) não é um tema simples para a educação musical (DUARTE, 2004). Porém, acreditamos lembrar o que discutimos anteriormente de que "é preciso considerar que nem tudo que é produzido pela indústria cultural é necessariamente ruim e, historicamente, as relações entre as esferas de produção ditas "eruditas" e "populares" são intrincadas" (PENNA, 2010, p. 92). Desta forma, é preciso encarar que a lógica de produção cultural capitalista, a qual envolve também tratar a música enquanto artefato comercial, permeia a realidade dos alunos podendo tornar-se ponto de intersecção da cultura destes com a cultura escolar:

> Esse processo, que envolve massificação, integra o contexto sociocultural que vivemos, e não cabe negá-lo ou procurar excluí-lo. O fato é que a música da mídia está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros, de modo que é mais produtivo trabalhar a partir da realidade de vida dos nossos

> alunos, procurando desenvolver o seu senso crítico. Afinal, a educação musical na escola básica tem como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano (ibid, p. 90).

Em outras palavras, podemos inferir que a autora ratifica a necessidade de inclusão do conteúdo musical que os alunos já trazem de suas vidas em práticas pedagógicas visibilizantes e não excludentes. Esta prática, a qual envolve a apreciação artística destas manifestações enquanto práticas socioculturais efetivas de seu cotidiano pode convergir para assuntos que estão relacionados ao dia-a-dia dos discentes, contribuindo para que a Escola seja um lugar de efetiva discussão de temáticas que sejam caras para a formação dos discentes.

Em trabalho realizado em uma escola de ensino médio de São Paulo junto a jovens que iniciaram um conjunto de atividades em sala-de-aula que incluíam o diálogo e a expressão destes com e através de manifestações como o rap e o hip hop, AMARAL (2011) sublinha as condições da cultura escolar que vivenciou:

> Uma cultura escolar que, ao renunciar à sua autonomia, ficava à mercê das "novidades" político-pedagógicas impostas pelo Estado e cada vez mais distanciadas dos reais interesses e necessidades dos jovens pobres, moradores das comunidades adjacentes aos polos de concentração da riqueza da metrópole de São Paulo (ibid, p. 296).

O descompasso entre o que os alunos trazem de conhecimento musical e a realidade das práticas pedagógicas em Música que são desenvolvidos na sala-de-aula já foram objeto de diversos trabalhos. SWANWICK (2003) comenta que, nas ocasiões em que a música do universo dos discentes é sugerida e trabalhada em sala-aula, ocorrem adaptações que acabam por descaracterizar seus componentes:

> [...] em uma tentativa de reconhecer a realidade da Música "lá de fora", elementos da música popular entraram em cena na educação formal. Mas, para tornar-se respeitável e apropriadamente institucionalizada, a música popular tem que ser modificada, abstraída e analisada para se adequar às salas de aula, aos horários fixos e aos objetivos da educação musical. O impacto do nível de volume é reduzido, dançar é impraticável e o contexto cultural é excluído. Durante esse processo redutivo, a atividade frequentemente torna-se o que Ross chama 'pseudomúsica' (ibid, p. 52).

Desta forma, acreditamos que a inclusão de determinadas manifestações musicais está diretamente associada a concepção de música e

de educação musical dos profissionais que irão conduzir atividades junto aos discentes e a isto se inclui a valorização dos conteúdos e como estes o trazem de suas vidas. Neste ponto, concordamos com CONSTANTINO (2011), o qual afirma que

> defendemos uma educação musical que contribuísse para a expansão – em alcance e qualidade – da experiência artística e cultural dos alunos, de modo que adotassem uma posição ampla sobre música e arte que, suplantando as oposições entre o popular e o erudito, o elitizado e o massificado, pudessem apreender todas as manifestações musicais como significativas evitando, portanto, "deslegitimar a música do outro, através da imposição de uma única visão (PENNA, p.91, 2008)" (ibid, p. 76).

Como procuramos demonstrar, diversos trabalhos foram desenvolvidos acerca das possibilidades de articulação da diversidade cultural, e em especial a manifestações como o funk carioca na Escola, revelando que é possível a integração e a ampliação constante não só do espectro musical dos estudantes como sua capacidade crítico-analítico no que se refere ao material sonoro que chega aos seus ouvidos.

1.5. Referências bibliográficas

AMARAL, Maria Cecília Cortez C. de Souza, orgs. Educação Pública nas metrópoles brasileiras: empasse e novos desenlaces/ Monica G.T do- Jundiaí, SP: Paco Editorial, São Paulo, Edusp 2011.

ANDRADE, Mário de. Ensaio sobre a música brasileira. São Paulo: Martins Ed., 3a edição, 1972.(BARBERO, Jesús Martín. Dos meios às mediações. Comunicação, Cultura e Hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

BASTOS, Juliana Carla. O Clube do choro da Paraíba: performance musical e relatos de aprendizado de campo. In: Anais do I SIMPOM, n. 1, 2010.(BLACKING, Jonh. How musical is man?. Seattle: University of Washington Press, First Edition, 1995.

BRACKETT, Keith. Musical Meaning: genres, categories and crossover. In: HESMONDHALDGH, David; NEGUS, Keith (Org.) Popular Music Studies. London: Arnold Publishers, p. 65-83, 2002.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, graduação plena. Parecer CNE/CP no 9, de 08 de maio de 2001.

_____. Orientações curriculares para o ensino médio; linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.(

_____. Lei no 12343, de 2 de dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências, 2010.(CATÃO, V. M. Música e escola: um estudo sócio-histórico sobre musicalização. Revista UNIABEU , v. 3 n5, p. 114-127, 2010.

CIPRIANO, Luís Alberto Garcia. Mário de Andrade e o conceito de nacionalismo na música. Dissertação (Mestrado em Musicologia) - Escola de Comunicações e Artes, University of São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-13032013-085959/>. Acesso em: 2014-08-04.(CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Apreciação de gêneros musicais no contexto do ensino Médio: possíveis percursos. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.(CONTIER, A. D. O nacional na música erudita brasileira: Mário de Andrade e a questão da identidade cultural.

ArtCultura, v. 15, n. 27, Uberlândia, 2013.(COPLAND, Aaron. Como Ouvir e Entender Música. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.
CUNHA, Rosemyriam; VOLPI, Sheila. A prática da Musicoterapia em diferentes áreas de atuação. Revista FAP, Curitiba, v.3, p.85-97, 2008.(CRUZ, Alessandra Carvalho da. "O SAMBA NA RODA" samba e cultura popular em Salvador 1937-1954. Dissertação de mestrado, Salvador, UFBA, 2006.(DUARTE, Rosália. "Entrevistas em pesquisas qualitativas". Educar. Curitiba, n. 24, p. 213–225, 2004.
EGG, André. O debate no campo do nacionalismo musical no Brasil dos anos 1940 e 1950: o compositor Guerra Peixe. Dissertação de mestrado, UFPR. 2004.
FREITAS SILVA, Olga Sofia. Il Guarany de Antônio Carlos Gomes: a História de uma ópera nacional. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
GOMES, N.L.; GONÇALVES E SILVA, P.B. O desafio da diversidade. In: GOMES, N.L. e GONÇALVES E SILVA, P.B. (org.) Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
HIKIJI, Rose S. Gitirana. Possibilidades de uma audição da vida social. In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sylvia Caiuby (orgs). O imaginário e o poético nas ciências sociais. Bauru: EDUSC, 2005, p.271-294.
KIEFER, Bruno. Elementos da linguagem musical. 2 ed. Porto Alegre, Movimento, Brasília/ Instituto Nacional do Livro, 1973.
MEIRELLES, Paola. Samba, corpo e identidade cultural fora e dentro da TV. In: Anais do IX POSCOM, 2012.
MENEZES BASTOS, Rafael José de. Oropa, França e Bahia: as Contribuições da Música Popular Brasileira às Músicas Populares do Mundo: Diálogos Transatlânticos Brasil/Europa/África. In: 26a Reunião Brasileira de Antropologia, 2008, Porto Seguro. Desigualdade na Diversidade - CD Rom 26a. RBA. Brasília: ABA, p. 1-20, 2008.
NETHEL, Bruno. The Study of Ethnomusicology: Twenty-nine Issues and Concepts. London: University of Illinois, 1983.(PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 1a Edição, Porto Alegre: Sulina, 2008.
_____. Música(s) e seu ensino. 2a Edição, Porto Alegre: Sulina, 2010.
PEREIRA, André Luiz Mendes. Um estudo etnomusicológico do congado de Nossa Senhora do Rosário do Distrito do Rio das Mortes, São João del-Rei, MG [manuscrito]. Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, 2011.
ROCHA, Maria Eduarda da Mota. Notas sobre a dualidade entre "alta" e "baixa" culturas no campo cultural brasileiro. Idéias (Unicamp), v. 4, n. 2 (7), 2013.
SADIE, Stanley (Ed.). Dicionário Grove de Música. Edição Concisa. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1994.(SANTOS, Gueber Pessoa. A Performance Musical e os aspectos estruturais de Quassus para Clarineta Solo de Eli-Eri Moura. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Mestrado em Execução Musical – Clarineta, 2012.
SEEGER, Anthony. In NYERS, Helen. Ethnomusicoly. An introduction. Londres, The MacMillan Press, 1992.
SOBREIRA, Silvia. Disciplinarização da Música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da Abem no contexto da Lei no 11. 769/2008. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Faculdade de Educação. 2012.
SODRÉ, Muniz. Samba, o dono do corpo. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.(SUBTIL, Maria José Dozza. Música midiática & o gosto musical das crianças. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.(SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.(TRAVASSOS, Elizabeth. Os Mandarins Milagrosos: Arte e Etnografia em Mário de Andrade e Béla Bártok. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/FUNARTE/Jorge Zahar Editor, 1997.(TROTTA, Felipe. O samba e suas fronteiras: "pagode romântico" e "samba de raiz" nos anos 1990. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2011.(VIANNA, Hermano. O Mistério do Samba. 1a Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
WISNIK, José M. O som e o sentido: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

AS DIMENSÕES DO ENSINAR E DO APRENDER NA PERSPECTIVA DAS AFRICANIDADES BRASILEIRAS - QUE HISTÓRIA É ESSA?

Rosa Margarida de Carvalho Rocha[58]

Palavras Chave: Africanidades. Educação. Currículo. Práticas pedagógicas.

RESUMO: Esse artigo assume o desafio de apresentar algumas reflexões sobre pressupostos e referenciais levando em consideração as dimensões do ensinar e do aprender na perspectiva das africanidades brasileiras. A proposta é a de inspirar e convidar os profissionais de educação quanto ao enfrentamento do desafio de efetivar práticas pedagógicas que sejam emancipatórias e antirracistas e também abrir-se para essa discussão e fazer chegar às salas de aula orientações que possam fundamentar a sua prática escolar diária. O objetivo é o de contribuir para que esses profissionais identifiquem referenciais didáticos para um tratamento pedagógico das diferenças, que devem ser consideradas elementos positivos e enriquecedores do processo educativo. É possível caminhar nessa perspectiva? Que referenciais poderão nortear essa proposta levando em consideração as africanidades brasileiras como elementos constitutivos da prática pedagógica? Africanidades na educação, que história é essa?

INTRODUÇÃO

> A brasilidade, em muito, é tributária da africanidade. As africanidades redesenham e redefinem a identidade nacional(...). Ainda que o discurso acadêmico e político tenham excluído durante séculos a experiência africana no Brasil, sua influência não deixou de exercer papel fundamental na construção desse país. (OLIVEIRA, 2003, p.19).

Reconhecer e valorizar o Brasil como uma nação construída pelo embricamento de diversas culturas que o tornam um país multicultural e multirracial é uma prerrogativa para que o respeito às diferenças seja um atributo real na sociedade brasileira. Ampliar, portanto, os conhecimentos sobre a cultura negra e seus elementos presentes na identidade brasileira na tentativa de fortalecer a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas, poderá ser a postura adotada pelos brasileiros em geral. Mas para que isso se efetive é necessário que, de forma institucional, mentes sejam educadas para isso desde a mais tenra idade. Então, a educação tem

[58] Prof.ª Ms. Rosa Margarida de Carvalho Rocha - COMPIR/UFU

uma função primordial nesse sentido.

Nas últimas décadas, tem se instalado na sociedade reflexões, debates, produção e socialização de conhecimentos quanto a essas questões. A escola, em atendimento a documentos pedagógicos normativos observando a legislação pertinente à obrigatoriedade de inclusão do história e cultura afrobrasileira e africana no currículo escolar tem patrocinado algumas experiências nesse sentido.

Mesmo que de forma ampla, persistam em nossas escolas, práticas que ainda contemplam um currículo eurocentrado, experiências tem sido empreendidas quanto ao uso e o trato pedagógico das africanidades brasileiras. Infelizmente, ainda são em número muito reduzido e localizadas em áreas específicas e ainda não podem ser reconhecidas como experiências educacionais de forma institucionalizada em todo Brasil.

Neste sentido, as instituições do Sistema Educacional brasileiro, através de seus educadores deverão assumir o propósito educacional de expandir o uso dessas africanidades brasileiras visando a efetivação de uma escola de qualidade para todos utilizando as experiências socioculturais dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira, (sem hierarquização) como instrumentos pedagógicos na construção do conhecimento. Assim, os educadores deverão acolher essas africanidades no ambiente escolar, entrando pela porta da frente, via currículo. Elas deverão ser contempladas de forma objetiva, teórica e prática nos projetos políticos pedagógicos e nos planos de ensino como também confirmadas por meio das práticas e rituais pedagógicos diários. Nesse contexto, a educação brasileira precisa então encontrar o caminho para assumir, com eficiência esse papel que lhe cabe.

As reflexões apresentadas nesse artigo terão como foco os seguintes questionamentos: em que medida as africanidades poderão patrocinar novas formas do ensinar e do aprender descaracterizando o currículo europeizado que ainda permanece em nossas escolas? Que conhecimentos, conteúdos disciplinares, estratégias e atividades deverão ser incluídas no cotidiano escolar pensando um processo educacional que incorpore a dimensão étnicorracial? É possível pensar a construção coletiva de uma proposta de intervenção escolar quanto a ERER? Que dimensões deverão ser observadas para consolidar práticas pedagógicas cotidianas que reflitam uma educação antirracista e emancipatória, reforçando uma educação de qualidade?

INICIALMENTE, O QUE SÃO AFRICANIDADES?

A sociedade brasileira edificou-se tendo como referencial elementos estruturantes de herança africana aqui, ressemantizados que se entrelaçaram na trama do tecido social e se tornaram parte da vida dos brasileiros em seus processos de vivência. O termo "africanidades brasileiras" refere-se às raízes

da cultura brasileira que têm origem africana. Isto é; o modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros, e de outro lado, as marcas da cultura africana que independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. (SILVA,2003, p.151).

Essas heranças africanas foram aqui reterriorizadas, reinterpretadas, recriadas e revitalizadas, tornando-se características culturais do Brasil contemporâneo, fazendo-se representar nas esferas econômica, social, histórica, educacional e cultural por intermédio do esporte, da música, da literatura, da dança, das artes em geral, das organizações populares e foram incorporadas na vivencia cotidiana brasileira.

Nessa perspectiva, nos anima a certeza de que as africanidades brasileiras podem nos oferecer suportes inspiradores para novos aprendizados pois estas marcam definitivamente a cultura nacional como um todo e se materializam no cotidiano brasileiro de forma espontânea. É necessário considerar que um diálogo entre estas africanidades e a educação seja profícuo, dinâmico e significativo na medida em que assim, a escola contemplará as características marcantes do Brasil. Vai também atentar para a expressão das singularidades e promover uma cultura geral inclusiva para que todos vejam suas culturas refletidas com igualdade de oportunidades. É premissa para uma educação de qualidade que a escola e seus profissionais incorporem nos "Planejamentos Políticos Pedagógicos", nos "Planos de Ensino e "Sequências Didáticas", enfim no fazer pedagógico diário, estratégias pedagógicas que expressem as características marcantes das africanidades brasileiras.

AFINAL, QUE HISTÓRIA É ESSA DE AFRICANIDADES BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO?

Quando considero o termo africanidades na educação, me refiro ao uso dos elementos estruturantes de herança africana, presentificados no ser e no fazer nas vivências cotidianas brasileiras, como referenciais de uma pedagogia voltada para a equidade. Onde a construção de uma cultura cotidiana de respeito à diversidade e valorização das diferenças possam ser cultivados, aprendidos e sistematizados no contexto da educação formal.

A efetivação dessa pedagogia não poderá ser apartada das singularidades da historicidade brasileira em seu processo de construção da nacionalidade. Os novos paradigmas educacionais deverão contemplar uma releitura positiva da identidade nacional que se caracteriza pela pluralidade. Mas é preciso reafirmar essa pluralidade em contraponto à identidade mestiça defendida ainda por alguns. Concordamos com Munanga (1999) quando contesta a ideia de uma identidade mestiça, legitimadora, ideologicamente

projetada para recuperar o mito da democracia racial.

Ao contrário, ao recuperar, ressignificando a história e o papel social do negro no Brasil, buscando as africanidades, estaremos reconhecendo que essa história e esse processo são parte de uma colcha de retalho que se constrói tecendo a identidade nacional. Entrelaçando as histórias das matrizes identitárias brasileiras, costura-se seu tecido social, que pode, sim, ser composto de cores diversas e cada uma, a seu modo, fazer parte da unidade sem perder suas especificidades. E as cores da cultura negra não poderão ficar de fora dessa construção, pois, sem elas a colcha perderá beleza por sua incompletude. (Rocha.2011).

Nesse sentido, quando se procura estabelecer diálogo entre educação e africanidades, busca-se levar em conta a realidade brasileira, um jeito, uma forma de pensar, fazer e ser, tendo como referenciais elementos de matriz africana, visibilizando positivamente a população negra, como também, de forma geral, o povo brasileiro que é herdeiro biológico e cultural dessa matriz.

É também possibilitar a transição necessária de uma visão equivocada de país branco/europeu para a realidade de uma nação efetivamente multirracial e multiétnica com o entendimento e interpretação objetiva da realidade social desse país. E isso quer dizer também, identificar e respeitar a história, a cultura, os valores e os princípios de todos os grupos sociais que constituem o povo brasileiro, sem hierarquização. Desta forma a escola vai abrir-se à polifonia presente no Brasil representada concretamente pelos sujeitos sociais que frequentam o ambiente escolar, atribuindo-lhes o respeito devido. Sua identidade, suas especificidades e suas vivencias sócio culturais estarão presentes no universo escolar, utilizadas como elementos didáticos facilitando sua construção de conhecimentos.

Parafraseando Martins (1997) é preciso reafirmar que a cultura brasileira é uma cultura de encruzilhadas. Isto é, lugar de encontros, confluências, trocas; lugar de interseções. Assim, é na compreensão desse contexto de encruzilhada, onde se entrecruzam vários saberes é que cabe a escola, por meio de suas práticas se posicionar em contraposição à homogeneidade dos saberes europeus que foram validados e reconhecidos como saberes únicos no currículo escolar.

O debate, as reflexões e a pesquisa direcionada para a construção do ensinar e do aprender considerando as africanidades engendradas na cultura brasileira, são fundamentais para o exercício que os educadores terão que fazer diariamente para dar conta de responder: que princípios, valores, atividades e estratégias poderão ser incorporadas ao currículo escolar observando a assunção dessa nova postura?

Esse então, é o desafio a ser enfrentado: identificar, reconhecer e

acolher no cotidiano escolar as heranças africanas erigidas no processo de construção da cultura brasileira. Isso denota conotações políticas, sociais, humanitárias e pedagógicas pois vai se estabelecer nexos entre as vivencias dos estudantes, seu processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar.

AS DIMENSÕES DA "PEDAGOGIA DA TRADIÇÃO" COMO SUPORTES INSPIRADORES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA DIÁRIA.

Nessa parte do texto julgo oportuno me reportar à pesquisa acadêmica intitulada "A Pedagogia da Tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras" realizada no ano de 2011, onde foram sintetizados alguns referenciais do processo do ensinar e do aprender herdados das matrizes africanas presentificadas nas comunidades tradicionais afrobrasileiras.

Confirmou-se nessa pesquisa que efetivamente existe uma Pedagogia da Tradição, isto é: aquela que diz respeito à transmissão pela oralidade, de geração em geração, de um conjunto de valores, fatos, lendas, ritos, usos, costumes e técnicas fundados na tradição transformando-os e reatualizando-os num processo dinâmico de interação e fortalecendo-os como herança cultural. Certamente esses princípios que foram elencados poderão embasar a prática pedagógica brasileira e/ou a ela serem articulados como referenciais, como suportes inspiradores para à prática educativa diária patrocinando novos aprendizados mais humanizantes para todos no universo escolar.

Para efetivar essa adoção/incorporação é necessário observar o processo do ensinar e o aprender na perspectiva da tradição oral que está presente no cotidiano das comunidades tradicionais afrobrasileiras e de lá extrair possibilidades pedagógicas em diálogo com a educação formal. É possível realizar esse exercício? Conheça algumas das dimensões do ensinar e do aprender nas comunidades tradicionais e procure estabelecer esse diálogo. Senão vejamos:

A) A CULTURA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS:

Nas comunidades tradicionais afrobrasileiras a cultura é um importante espaço pedagógico e lócus privilegiado de aprendizagem, no qual se configura um consistente e significativo processo de educação. Portanto, nas várias instâncias, espaços e dimensões dessa cultura estão engendrados múltiplos saberes a serem buscados, transmitidos e preservados. Nessa perspectiva, a educação se faz com forte vínculo comunitário e social, a exemplo da filosofia banto do existir em comunidade, onde o sentido da vida encontra-se na vivência coletiva, na vida em relação. O processo de ensinar/aprender envolve

ler e interpretar o ouvido, o visto, o vivido do que está ao redor. É saber usar a palavra e compreender o que ela esconde, extraindo conhecimentos no ser e no fazer na tradição.

B) A DINÂMICA RELACIONAL: CIRANDA DOS SABERES.

Todo saber adquirido na/da tradição é sempre uma construção coletiva por meio da heterogeneidade das interações sociais e laços comunitários, tendo como base a realidade vivida e como objetivo a convivência harmônica. Na perspectiva de interação com a comunidade "todos aprendem com todos, e cada um contribui com o que sabe". É uma permanência o diálogo constante entre as singularidades e o múltiplo, concretizando-se no intercâmbio de informações que se firmam como relações educativas.

A diversidade é tomada como referencial de inclusão, polifonia e Intercambio de diferentes níveis culturais, etários e religiosos. Portanto, a estratégia primordial da Pedagogia da Tradição é a construção coletiva do saber, partindo do seio familiar e estendendo-se à comunidade. Aqui vale o provérbio africano "é necessário toda uma aldeia para educar uma criança". (Rocha,2011)

C) A ALEGRIA NO APRENDER E O PRAZER DO SABER: CORPO-EMOÇÃO-COGNIÇÃO

A corporeidade é um valor inegável nos processos de ensino aprendizagem na/da tradição. O corpo, a emoção e a cognição atuam indistintamente como elementos do aprendizado. A corporeidade é considerada como unidade minima possível para a aprendizagem e também a unidade máxima para experiencias. É o colocar-se inteiro para aprender (corpo-alma-emoção e cognição).

Essa forma de aprendizado na tradição, construído no prazer, na alegria e na afetividade expressa na forma de transmitir conhecimento, sempre acompanhada de conselhos, orientações, acompanhamentos e conversas individuais, refoça um acolhimento afetuoso que inspira desejo de protagonismo naquele que deseja aprender.

É esse corpo impregnado da força vital (axé)[59] que aprende, através da participação ativa trazendo alegria e prazer. Aprende-se o que é necessário para a vivencia na tradição. Aprende-se o que toca o coração, o corpo, o espírito e a afetividade. Pela identidade e corporeidade passam o que precisa ser aprendido como também fortalece o sentimento de pertença, de valorização de si mesmo e do outro. Assim, o corpo (cultural e biológico) é a primeira unidade de aprendizado.

[59]Palavra na língua iorubá, significa poder, energia ou força presentes em cada ser ou em cada coisa

D) A PRESENÇA MEDIADORA DOS "MAIS VELHOS"

Pelas conclusões da pesquisa a que se reporta nessa parte do texto, confirmamos que na tradição o "mais velho" mediatiza o aprendizado por meio da transmissão oral e a família é o primeiro local de aprendizado das crianças, que tomam os pais e a lembrança de avós e tios mais velhos como exemplo e modelo.

Tanto para os iniciantes na tradição como para os jovens, a presença e a convivência com os mais antigos são garantia do aprendizado correto dos preceitos da tradição. A figura do "mais velho" funciona como referência para os aprendizes, que buscam neles a confirmação para o seu aprendizado. Assim as relações educativas são estabelecidas pela transmissão de saberes dos que detêm maiores experiências acumuladas, ou seja, dos mais idosos para os mais jovens e pautam-se no acompanhamento e no cuidado que as gerações anteriores e experientes exercem sobre as mais novas.

Os "velhos" da tradição, numa atitude de mediação criativa, se empenham a passar à frente os saberes dos ancestrais, tornam-se os reveladores dos princícios e percepções da tradição cultural do seu grupo, sendo, portanto, mediadores desses saberes.

E) OBSERVAR-VIVENCIAR EXPERIMENTAR-PRATICAR

Pode-se dizer que os aprendizes na/da tradição passam por processos diferenciados para a efetivação dos conhecimentos. Inicialmente, o aprendizado se faz apenas por observação e imitação e, posteriormente, esse conhecimento vai se tornando mais consistente por intermédio da prática. Vai sendo apropriado até chegar o momento em que, além de tê-los na memória, eles passam a fazer parte da própria vida de quem aprendeu, que os usa de acordo com a necessidade, cultivando, preservando e transmitindo-os com consciência.

Levando-se em conta a imensidão de conhecimentos necessários dentro da tradição o processo de aprendizagem é infinito; há sempre o que aprender. O tempo e a forma de adquirir os conhecimentos são individualizados. Não são poucas as etapas desse aprendizado, que se faz na própria cultura da tradição. Estas etapas e sua sequência devem ser balizadas pelo interesse e pela capacidade do aprendiz de assumir responsabilidades com os ensinamentos da tradição.

Quando aqui são elencadas, algumas das dimensões da "Pedagogia da Tradição" como suportes inspiradores para uma pratica pedagógica renovada deseja-se pensar o processo educacional levando em consideração estas africanidades brasileiras como alternativas para um outro fazer pedagógico.

As escolas conseguirão se abrir para as propostas citadas acima? Qual o diálogo que poderá ser feito com as práticas pedagógicas diárias observando esses referenciais da tradição?

Portanto ao incorporar essas africanidades como conhecimento e vivencia no fazer pedagógico diário considerado a realidade de vivencias dos sujeitos sociais, estas possibilitarão o estabelecimento de pontes entre apenas o "estar na escola" e o processo do aprender de forma significativa, oferecendo assim, suportes para novos aprendizados que respeitem a cultura característica dos vários grupos étnicorraciais componentes da população brasileira.

A assunção de uma nova postura em relação à utilização das africanidades nos coloca diante de alguns desafios que deverão ser enfrentados pelos educadores, bem como de equívocos que deverão ser superados. E um dos mais sérios deles é buscar os saberes colhidos nas africanidades brasileiras de forma simplista, folclórica e fragmentada, apresentando-os como "contribuição" e de forma superficial, focada apenas em alguns aspectos, como por exemplo na culinária e nas manifestações culturais como sendo únicas e somente em momentos especiais ou em projetos esporádicos de estudos (atitude rotineira e equivocada ainda escolhida por algumas escolas).

As marcas deixadas pelas heranças africanas em solo brasileiro poderão ser observadas, como dito anteriormente, em áreas diversificadas. E estas marcas serão conhecimentos a serem incorporados ao currículo escolar. Por isso variadas dimensões deverão ser observadas, como: às ligadas **à filosofia**, o jeito de olhar o mundo; **a música**, estilos repertórios, instrumentos, estéticas do cantar e do tocar; **a língua,** oralidade, expressões, fonologia, vocabulário; **a arquitetura** - modos de construção (casa de pau a pique, mocambos); **a religiosidade** - o candomblé, as confrarias religiosas, os congados; **os adornos** corporais - portam símbolos que indicam os papéis sociais, opções estéticas de materiais; **o trabalho** - técnicas de mineração, agricultura, metalurgia, de manufatura têxtil; **a comida** - hábitos alimentares, preparo dos alimentos, a maneira de servir e comer, os utensílios, acompanhamentos, combinações de sabores, o modo de utilizar o espaço da cozinha como socialização no ato de comer, momentos especiais de preparo.

Para o cumprimento desse propósito, observando essa integração proposta acima, é preciso considerar as postulações de Munanga (2005) que enfatiza o argumento sobre a importância de investigar princípios significativos e fundamentais que possam contribuir na consolidação de uma cultura cotidiana de reconhecimento das africanidades também como possibilidade pedagógica na construção de conhecimentos;

> A questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afrodescendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo

> eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas o ponto de vista do "Outro" e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana (MUNANGA, 2005, p. 16).

De acordo com a citação do mestre Kabenguele Munanga pode-se constatar que o saber dominante, reproduzido pela historiografia oficial, ignorou, colocou na obscuridade, a história negra e a trajetória histórica de luta por cidadania. A cultura negra e seus elementos não entraram, portanto, nos currículos escolares. Assim, mudar essa perspectiva implica considerar essas singularidades brasileiras e principalmente dar a elas um trato respeitoso e pedagógico.

Cabe, também considerar as afirmações de Gomes (2001, p.90) sobre as relações entre educação, cidadania e raça que não poderão ser ignoradas "*pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça é mais que uma mudança conceitual ou tratamento teórico é uma postura política e pedagógica"*. Também a indagação de Gomes (2005, p186) é da maior pertinência. Ela pergunta "*como poderemos pensar a escola brasileira, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? "*.

Nessa perspectiva, trata-se de pensar em como sair da armadilha do currículo eurocêntrico para que se possa promover um processo ensino/aprendizagem assentado no binômio qualidade/equidade. Trate-se de pensar o processo educacional na perspectiva de entrecruzar o pensamento pedagógico contemporâneo com os objetivos a serem alcançados pela educação nacional e com os novos referenciais sobre a diversidade e as africanidades brasileiras. (Rocha,2010).

Todavia, as mudanças que podem ser realizadas nesse sentido serão embasadas em que dimensões, que princípios e que referenciais? Como se pode contribuir para fortalecer o binômio qualidade/equidade considerando as questões raciais? Os caminhos possíveis de serem trilhados nos levam à qual direção? Como efetivar a incorporação das africanidades brasileiras no currículo escolar? Como redimensionar as práticas pedagógicas cotidianas observando esse objetivo?

Não nos é possível responder a todos esses questionamentos em um só artigo, mas pode-se apresentar algumas reflexões que certamente poderão contribuir para subsidiar o trabalho dos educadores nessa busca. Algumas ações iniciais e prioritárias poderão ser pensadas visando o processo de construção de uma proposta de diálogo com as africanidades brasileiras que seja construída de forma coletiva e articulada no universo escolar.

Nesse sentido, as escolas poderão contar com o que é posto pela legislação nacional pertinente. Sancionada, no dia 9 de janeiro do ano de

2003, a Lei 10.639, instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afrobrasileira e Africana nos currículos escolares como elementos relevantes para o estabelecimento de diálogos renovados entre culturas e civilizações, na perspectiva do reconhecimento e valorização da diversidade cultural. Juntamente com a 11.645/08[60], aprovada posteriormente, vem alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), que passa a vigorar acrescida dos artigos 26A e 79B[61].

PENSANDO UM PLANO DE AÇÕES ESCOLARES

Atender a essas possibilidades no universo escolar, nos conduz a pensar em planejamento. É importante considerar que, para essa proposta educacional sugerida, não existe um "receituário" a ser seguido. Cada unidade escolar deverá construir o seu "Plano de Ação Escolar", tendo como base a sua realidade.

O processo de construção desse plano de ações poderá ser dividido em várias etapas. Inicialmente fazer um **diagnóstico** para uma análise detalhada da escola quanto a várias dimensões que podem ser observadas quanto às questões raciais como:- **a temática étnico racial e seus conteúdos disciplinares** pautados no plano Político Pedagógico Escolar; **-material de apoio** com acervo adequado a estudantes e profissionais de educação; -**clima escolar** com valorização da diversidade e comprometimento pedagógico com o assunto; **-ações e relações escolares** respaldadas por um protocolo de ações registrado e, construído coletivamente com a comunidade. O resultado das reflexões e análises feitas colocará em evidencia qual a situação da escola e, consequentemente, quais seriam as propostas de mudanças visualizando objetivamente como: -**operacionalizar as ações.** Questões como o que fazer? Como fazer? Para que fazer? Quem vai fazer? Quando fazer? Serão balizadoras nesta construção. É muito importante **acompanhar e avaliar a realização** do plano de ação. É necessário avaliar erros, mas também acertos e registrá-los retroalimentando e aperfeiçoando as ações.

Confirma-se como um desafio a ser vencido pela educação nacional a consolidação de uma cultura cotidiana de reconhecimento das africanidades também como possibilidades pedagógicas na construção de conhecimentos.

Não vale mais tratar dessas africanidades de forma superficial, focada apenas em alguns aspectos relativos as manifestações artísticas e culinárias como se fossem as únicas formas de participação do povo negro na construção da nação brasileira. Os profissionais de educação terão como

[60] Lei Federal 11.645/08 que modifica a Lei Federal 10.639/03 ao incluir a história dos indígenas no currículo escolar.
[61] Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra

exercício refletir, teoricamente embasados, sobre suas práticas. Quais delas ainda não coadunam com as propostas de uma educação antirracista e emancipatória? Estas contribuem para visualizar dignamente as africanidades brasileiras, ou ao contrário, pela forma que são trabalhadas, impedem esse propósito? Diante disso, algumas práticas pedagógicas que são utilizadas constantemente pelos educadores precisam ser refletidas criticamente, repensadas e ressignificadas.

Procurando cumprir com os propósitos desse texto que é o de apresentar reflexões para contribuir com profissionais de educação em seu fazer diário quanto ao trato pedagógico das questões raciais no universo escolar, julgamos oportuno tratar de uma prática que tem se tornado um dos sérios empecilhos para a efetivação da Lei nº 10.639/03 em muitas escolas brasileiras. Refletiremos sobre trato pedagógico das questões ligadas às religiões de matriz africana no currículo.

AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS COMO EXPRESSÕES CULTURAIS AFROBRASILEIRAS: DISCRIMINAR E ESTIGMATIZAR OU CONHECER E RESPEITAR?

Ao repensar os seus fazeres pedagógicos cotidianos um aspecto que a escola precisa rever é a questão da diversidade religiosa e suas manifestações como componentes curriculares, como também a maneira como o sagrado das religiões de matriz africana têm sido tratados no universo educacional. Palavras e expressões ainda são utilizadas de forma estereotipada, preconceituosa e discriminatória quando se trata do assunto. A estereotipia, a hierarquização e a folclorização são equívocos presentes.

É necessário o reconhecimento das experiências religiosas como parte importante da memória cultural e do desenvolvimento histórico de todas as sociedades. As religiões de matrizes africanas são núcleos de preservação dos valores civilizatórios africanos no universo cultural brasileiro e trabalhar para a superação de visões preconceituosas e discriminatórias historicamente construídas sobre elas é uma questão educacional. Folclorizar o sagrado dessas religiões torna-se uma manifestação inequívoca de racismo.

Inicialmente, é importante explicitar o que se entende por religiões de matrizes africanas no Brasil, apresentando o conceito de Santos (2010):

> [...] entendo como religiões de matrizes africanas no Brasil todas as expressões religiosas em que existe algum tipo de transe ou possessão mediúnica (de orixá, inquice, vodu ou ancestral) e rituais de iniciação, públicos ou privados, envolvendo a comunidade em cânticos, ao som de instrumentos de percussão, comandadas por um/a ou mais de um sacerdote ou sacerdotisa, amparada por um tipo de oráculo africano, bem como mitos e histórias africanas (p. 52).

Essas religiões e seus adeptos continuam sendo tratados de maneira desconfiada pelos diferentes setores sociais e pelo próprio campo da educação. Esse tratamento está ligado a raízes mais profundas e aos ranços deixados pelos processos de dominação que marcaram a empreitada colonial (GOMES,2010).

É urgente disseminar conhecimentos, desqualificando aqueles que contribuíram para estigmatizar historicamente as manifestações de matrizes africanas ressemantizadas em terras brasileiras, especificamente aquelas que dizem respeito à religiosidade.

Nesse sentido, alguns posicionamentos deverão ser incorporados ao pensar/fazer diário dos educadores. O principal deles é o reconhecimento da necessidade de completar a própria formação, ampliando conhecimentos para romper com o senso comum e com os estereótipos introjetados sobre as questões ligadas às religiões de matriz africana. Isso ajudará na compreensão das diversas dimensões que essa religiosidade assumiu - e ainda assume - no contexto sócio histórico brasileiro.

Como por exemplo o conhecimento de como, no processo de escravização e migração forçada para as Américas, os africanos viram rompidos seus laços sociais anteriores e foram induzidos a esquecer suas ligações afetivas com o continente de origem mas procuravam vencer o desafio de rearticular novos vínculos relacionais.

Dentre várias outras, as organizações religiosas foram utilizadas pelos negros para se estruturarem coletivamente, reafirmar suas identidades, fazendo permanecer, simbolicamente, seus vínculos com o continente natal, bem como criar, com astúcia e criatividade, alternativas cotidianas para sobrevivência e resistência no interior da escravidão. Muitos desses elementos foram preservados e tornaram-se parte da percepção de mundo e das práticas cotidianas da nação brasileira. De forma ampla, fazem parte da brasilidade tendo, portanto, significado histórico e cultural. Assim, devem ser objeto de reflexão do currículo escolar.

Uma prática de ensino voltada para a superação do preconceito religioso e a efetiva consolidação do respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira pode ter como suporte os seguintes conteúdos básicos:

Quadro 1: Conteúdos Básicos

TEMAS PRIORITÁRIOS	OBJETIVOS
CONHECIMENTO DAS VARIADAS EXPERIÊNCIAS RELIGIOSAS como parte importante da memória cultural e do desenvolvimento histórico de todas as sociedades.	*Possibilitar a discussão sobre princípios, valores e diferenças entre as experiências religiosas *Reconhecer as religiões de matrizes africanas como núcleo principal de preservação dos valores civilizatórios africanos no universo cultural brasileiro.*Entender que a religião é uma dimensão da experiência humana e do sagrado que emerge das relações entre sujeitos sociais, integrantes da cultura.
DOCUMENTOS E DISPOSIÇOES LEGAIS que versam sobre as garantias de liberdade religiosa:	*Conhecer os vários documentos que garantem ao cidadão brasileiro liberdade de culto e crença e de professar a religião que melhor lhe aprouver.*Entender a laicidade do Estado Brasileiro como garantia da liberdade religiosa.
PLURALIDADE BRASILEIRA construída por vários grupos sociais, culturas e religiões	*Reconhecer, valorizar, compreender e respeitar as expressões religiosas advindas das várias culturas e etnias que compõem o povo brasileiro, de forma a não hierarquizá-las ou fazer juízo de valor sobre as suas expressões.
MANIFESTAÇÕES DO SAGRADO das religiões e crenças, suas filosofias, livros-base e textos sagrados, territórios consagrados, universo simbólico, ritos, festas, tradições religiosas de nascimento e morte, peregrinações etc.	*Conhecer a espiritualidade dos povos indígenas; das religiões de matrizes africanas e das diferentes religiões e crenças, tendo como propósito a superação do preconceito
CONHECIMENTO SOBRE A HISTÓRIA das principais religiões e crenças presentes no Brasil, contextualizando-as no tempo e espaço.	*Promover maiores conhecimentos sobre as principais religiões com vistas à interpretação dos seus múltiplos significados e de como as sociedades são influenciadas por elas.
INTOLERÂNCIA RELIGIOSA, fraternidade universal, diálogo religioso e liberdade religiosa.	*Promover o conhecimento desses conceitos dentro de uma postura ética, contribuindo para uma cultura aberta para o diálogo inter-religioso.*Promover conhecimentos sobre as variadas formas de discriminação que acontecem/ acontecem no Brasil em relação às religiões afro-brasileiras *Reconhecer a intolerância religiosa como desrespeito aos Direitos Humanos e crime previsto no código Penal.
FUNDADORES E/OU LÍDERES RELIGIOSOS E PERSONALIDADES que defenderam uma cultura da paz e da fraternidade universal.	*Identificar as várias personalidades das diversas religiões, conhecendo sua importância e seus feitos pela paz.

REFERENCIAIS PARA UMA AVALIAÇÃO

Alguns referenciais poderão auxiliar no processo de avaliação. Esta deverá ser feita nos vários momentos da prática pedagógica diária. Assim, é necessário observar se o estudante: -expressa respeito opções religiosas diferentes da sua; -reconhece o fenômeno religioso como um dado da cultura e de identidade de cada grupo social; -emprega conceitos adequados e não usa terminologia raciológicas e depreciativa ao se referir às religiões de matrizes africanas; -reconhece as manifestações religiosas afrobrasileiras como heranças africanas no Brasil; -compreende o significado histórico das religiões de matrizes africana para o povo brasileiro; -reconhece que as religiões de matrizes africanas foram, historicamente, alvo de comparações hierarquizadoras e de mitos raciológicas; -compreende que diferenças religiosas não podem justificar a hierarquização nem discriminação;-respeita o sagrado de todas as religiões;- não procura impor as "verdades" de sua religião para outros.

Concluo esse texto, reafirmando a necessidade de reposicionamento da escola quanto ao desafio de efetivar em seu interior práticas pedagógicas que sejam emancipatórias e antirracistas onde as questões etnicorraciais sejam elementos inerentes ao currículo em conexão com os temas/conteúdos disciplinares nas várias áreas do conhecimento. O esperado é que a escola possa tirar lições das várias dimensões do ensinar e do aprender na/das comunidades tradicionais buscando valorizar as africanidades brasileiras, trazendo seus elementos de forma ampla, para a educação. Nesse sentido um planejamento objetivo que faça parte das ações iniciais e prioritárias nas escolas certamente poderá contribuir para que a escola possa, efetivamente, descobrir que História é essa de africanidades brasileiras na educação. Que seja um desafio posto e aceito!

Referêcias Bibliográficas

· BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

· GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da diversidade: In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e Anti-racismo na Educação:* repensando nossa Escola. São Paulo: São Luiz, 2001.

· GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

· MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da Memória***:** o Reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

· MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil:* identidade nacional versus identidade

negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

· MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na escola. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

· OLIVEIRA, David Eduardo de. *Cosmovisão Africana no Brasil***:** elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

· ROCHA, R. M.C. *A*. Almanaque Pedagógico Afro-Brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar. Belo Horizonte: Mazza/Nzinga, 2004.

· ROCHA, R. M.C. *A* Educação das Relações Étnico-Raciais – Pensando Referenciais para a organização da Prática Pedagógica. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

· ROCHA, R. M.C. *A Pedagogia da Diferença***.** Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

· ROCHA, R. M.C. *A Pedagogia da Tradição: ss dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

· SILVA, P. B. G. e. Africanidades Brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos**.** *Revista do Professor***,** Porto Alegre, v. 19, n. 73, p. 26-30, jan. /fev. 2003.

· SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. *Formação de Professores e Religiões de Matrizes Africanas*: um diálogo necessário. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

NAS TRAMAS NEGRAS DA ARTE: TRANSCRIÇÃO POÉTICA DA LEI 10.639/03. UM CAMINHO POSSÍVEL?

Urubatan Miranda da Silva[62]

Palavras-chaves: Resistência, Ensino de Artes, Identidade, Racismo, Poética.

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo fazer a análise e transcrição poética da Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, utilizando como foco da pesquisa os alunos do ensino fundamental da Escola Estadual Tarcísio Alvares Lobo, situada na zona norte do estado de São Paulo. A partir disso, propomos uma reflexão sobre mudanças, problemas e novas perspectivas para o ensino das artes visuais. Compreender como a linguagem artística atrelada às questões que envolvem aspectos da resistência negra, inserindo artistas de grande relevância no cenário cultural, através de uma proposta metodológica que dialoga com distintas vertentes do pensamento da educação acerca do tema da formação de educandos e, por conseguinte, avaliar uma possível contribuição para o debate contemporâneo da educação em arte no Brasil. O texto se fundamenta em uma pesquisa sobre a importância da experiência poética de artistas negros como complemento para uma experiência desenvolvida em sala de aula, promovendo, assim, a integração de práticas diferentes entre professores e alunos – tendo como espaço a interface da escola com o meio vivido. A experiência mostrou uma resposta positiva no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos e novas possibilidades para a incorporação de material pedagógico referente à cultura afro-brasileira e africana. Buscamos uma compreensão crítica, adequada ao nível de aprendizado dos alunos, das obras desses artistas e como tais propostas podem auxiliar os professores a trabalhar esse conteúdo de uma forma mais consciente e produtiva.

INTRODUÇÃO

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é

[62] Pós graduando em Estudos Contemporâneos em Dança pela UFBA, Especialista em Ensino de Filosofia pela UFSCAR, Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela UNIFLU e Professor de Arte ensino público Estadual e Municipal em São Paulo.

preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (PCN´s Arte 1997, pág. 19) [63].

Atualmente, as discussões sobre a inserção da história da cultura afro-brasileira e africana no currículo estão voltadas para o problema da formação do professor de arte, considerando que esse profissional docente dever ser necessariamente habilitado a lecionar todos os seguimentos artísticos. No entanto, o seguinte questionamento torna-se pertinente: Como habilitar esse profissional para compor essa nova especialização artístico-pedagógica, que abarca questões tão importantes presentes no dia a dia dos educandos, como o preconceito, racismo, identidade e até mesmo o *bullyng*, para assim, atender as demandas educacionais em face do aparato disponibilizado inadequadamente pelas escolas públicas?

Diante da variedade de problemas existentes na escola, pensar em uma proposta de trabalho que busque a aproximação entre temas que envolvam a africanidade e ancestralidade no domínio das artes, estimula refletir sobre as possibilidades e dificuldades de efetivar inovações na estrutura educacional passíveis de incorporar o processo de formação dos educandos, como processo participativo cujo desdobramento seja a elaboração de uma proposta metodológica.

Ao analisarmos esses aspectos no ensino de arte tendo como referencial a Lei 10.639/03, é fortuito identificar quais seriam os prováveis condicionantes do seu aprimoramento. Desse modo, temos por objetivo sistematizar uma análise sobre a aproximação de artistas que constroem sua poética, ou seja, que propõem um processo artístico a partir de temas relacionados às questões que envolvem o negro.

Conforme esse objetivo, delimitamos como campo da pesquisa o trabalho que está sendo desenvolvido com os alunos do 6° ano do ensino fundamental da Escola Estadual Tarcísio Alvares Lobo. Durante esses encontros os educandos tiveram contato de forma prática e teórica com a história e obra desses artistas, assim como uma bibliografia especializada sobre identidade racial e sobre as questões que envolvem o negro dentro da história, possibilitando operar o exercício guiado da criatividade durante as aulas.

Percebemos a necessidade de explorar essas novas possibilidades atinentes à arte na escola, visto que ainda persistem dificuldades com o uso qualificado de novos conceitos artísticos. Esta pesquisa pretende avaliar os atributos dessa disciplina curricular no ensino fundamental frente aos problemas que emergem em suas atividades-aula. De maneira complementar, a pesquisa focaliza a importância da formação de educadores em artes na

[63]A Lei 9394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implementou os Parâmetros Curriculares Nacionais, propondo uma nova orientação curricular.

escola como suporte para uma experiência desenvolvida em sala de aula, promovendo, assim, a integração de práticas diferentes entre professores e alunos na interface da escola com o cotidiano extramuros.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

Analisar como o processo imersivo na vida e obra de artistas negros, aliado a um estudo do contexto histórico e social, pode interferir e ao mesmo tempo trazer transformações significativas na formação dos educandos como parâmetro dos limites e possibilidades de uma perspectiva crítico-prática do processo ensino-aprendizagem em arte.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Desenvolver uma interação entre as obras de artistas negros, neste caso, Rosana Paulino, Cia de Dança Sansacroma, Solano Trindade, Cia de Teatro Os Crespos, Cia Cênica Nave Gris e As Capulanas, que possuem relevância no cenário cultural, enquanto sistematização de uma proposta metodológica de ensino que possibilite a inserção de temas relacionados à história da cultura afro-brasileira e africana.

Produção dos trabalhos artísticos dos alunos envolvidos neste trabalho, através de uma exposição na instituição de ensino.

METODOLOGIA:

As aulas ministradas na Escola Estadual Tarcísio Alvares Lobo com os 6° anos do ensino fundamental para a semana da Consciência Negra foi uma primeira aproximação da pesquisa, quando foi possível a coleta de dados que possibilitaram uma maior compreensão do que seria necessário para a realização da mesma. Entretanto, percebemos que cada educando trazia muitas questões, sobretudo envolvendo a identidade.

Como método de coleta de dados para esta pesquisa, realizamos observação participante, pois:

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (Thiollent,1985:14).

Ao ministrar a aula expositiva pude interagir como professor e participar como observador e pesquisador, neste caso a pesquisa-ação. As

informações consideradas relevantes a respeito dos alunos foram anotadas no diário de campo.

A partir do exposto, chamamos a atenção para a dinâmica que envolve a arte educação e cultura negra, pois os educadores "não podem deixar de permanecer alertas aos efeitos transformadores que seus conceitos e teorias possam porventura produzir sobre aquilo que se propuseram analisar" (GIDDENS, 1999, p.113), sobretudo, quando suas reflexões oferecem subsídios para tematizar a (auto)compreensão da sociedade à qual estão logicamente referidas. Este é um desafio incontornável ao estudar, parcial ou integralmente, as relações que envolvem o fazer artístico em sala de aula.

A pesquisa de campo abrangeu como fontes primárias os livros, revistas, entrevistas e documentários. Para o tratamento desse material recorremos à análise temática. Por meio desta, seguimos para a primeira etapa (leitura flutuante) de uma exploração dos documentos pela qual se define a unidade de registro em termos de palavras-chave: negro, arte, identidade, processo criativo, pensamento, formação.

Em síntese, as formas de coleta e análise de dados a serem empregadas foram as que seguem:

1) Sistematização dos discursos (livros, revistas, entrevistas, documentários) e levantamento do acervo documental pertinente à inserção da Lei 10.639/03;

2) Análise temática dos textos selecionados.

3) E o material coletado durante o processo com os educandos.

DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DESENVOLVIDAS

Na primeira etapa desenvolvemos uma observação sistematizada no ambiente da escola participante do projeto, no que diz respeito ao espaço físico da instituição, número de alunos por sala, material didático disponível relacionado ao tema abordado, o comportamento dos educandos, para aferir o ensino da disciplina em atuação. Após a análise dos dados coletados em mais ou menos três meses, optamos por compartilhar os resultados dessa observação através de um projeto pedagógico, com os professores do segundo turno da escola no HTPC, que é um horário de trabalho pedagógico coletivo, ou seja, um tempo estabelecido pelas escolas das redes estaduais de ensino, com intuito de reunir professores de todas as disciplinas e coordenadores para discussão e análise e propostas, que buscam sanar questões relacionadas a problemas que emergem diariamente na escola.

Sentimos certa insegurança durante apresentação do projeto, pois infelizmente temos pouco material adequado para auxiliar no trabalho com essa temática dentro da escola, e por perceber que não teríamos adesão dos

outros professores de arte, mesmo sabendo que a Lei 10.639/10 existe há mais de dez anos. Fazer com o que o corpo docente compreendesse a importância da discussão e aplicação desse conteúdo em sala, tendo como fio condutor a arte, foi bem difícil, pois ainda existem muitos professores que se mostram resistentes a trabalhos interdisciplinares e mais ainda por acreditarem que atividades que envolvem questões relacionadas ao negro podem ser feitas em apenas algumas aulas, assim como ocorre com outros temas de extrema importância como, por exemplo, as comemorações sobre as comunidades indígenas. Neste sentido, Hernández acrescenta que:

> Diferentemente do que acontece com matérias provenientes de campos disciplinares de reconhecida presença no currículo, as matérias artísticas necessitaram sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Entre outras razões, porque continuam parecendo um campo de conhecimento pouco útil diante de outros de garantia comprovada para conformar os elementos ideológicos para os quais a escola contribui. Erro grosseiro e míope, pois, junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas (...). (Hernández, 2000:42).

Seguindo as sugestões dos professores e coordenadora, fizemos algumas adaptações no projeto para que pudéssemos materializá-lo entre os meses de outubro e novembro tendo sua culminância na Semana da Consciência Negra. Tais sugestões estavam relacionadas aos horários que o projeto seria aplicado, dessa forma os professores que ministravam suas aulas nos 6° anos, em comum acordo cederam seus horários para que tivéssemos mais tempo para as proposições teóricas e assim seguir com tranquilidade para a prática. Assim, construímos uma tabela, para que pudéssemos organizar o nosso trabalho com datas e metas a serem alcançadas no percurso de aplicação do projeto com os educandos.

No principio, pensamos em um trabalho que envolvesse os alunos tendo o corpo docente somente como orientador, mas após essa reunião que ocorre semanalmente, percebemos que muitos dos professores tinham as mesmas angústias que nós, no que se referia à funcionalidade do projeto, nem tanto pela teoria, mas pela prática, pois a aplicação com os alunos dependeria, sobretudo de auxilio e vontade de todos, ou seja, acompanhamento diário nas aulas que seriam ministradas por nós e principalmente na construção dos trabalhos artísticos. Então entendemos que esse trabalho que seria construído entre a teoria e prática teria que ser desenvolvido primeiro com os educadores para que pudessem se aproximar da temática que seria abordada durante as aulas.

Na segunda etapa de aplicação do projeto ocorreram aulas expositivas

sobre artistas negros atuais que construíram seu trabalho a partir das temáticas que envolviam o negro, a identidade e racismo. Levamos em consideração não somente artistas ligados as Artes Visuais, mas efetuamos uma busca para que pudéssemos agregar todas as linguagens, e desta forma construir um trabalho artístico-pedagógico que fosse permeado por diversas linguagens. Citamos aqui alguns artistas e grupos artísticos com obras utilizadas durante as aulas: Rosana Paulino, Cia de Dança Sansacroma, Solano Trindade, Cia de Teatro Os Crespos, Cia Cênica Nave Gris e As Capulanas.

Na terceira fase, optamos por exibir dois documentários e fragmentos espetáculos de dança que utilizavam esse referencial enquanto processo criativo. Nesse caso, as escolhas foram: **Chacinas nas periferias**, que narra a história de pessoas que perderam parentes especificamente por questões relacionadas ao preconceito e **Imagens de uma vida simples**, documentário de trinta minutos produzido pela Cia de Dança Sansacroma, que conta um pouco da vida do Poeta Solano Trindade através de uma série de entrevistas.

A última fase foi composta por uma revisão do material já abordado, para que dessa forma pudéssemos seguir para materialização das obras. Deixamos os educandos livres para que pudessem escolher em que linguagem gostariam de trabalhar e se a proposta seria executada em grupo ou individualmente. Cada passo do caminho de produção artística dos educandos foi anotado nos diários de bordo - que é um caderno onde registramos todas as etapas de desenvolvimento do projeto com datas, locais, dificuldades, descobertas e indagações, servindo para nossa avaliação e dos outros professores com relação ao 3° bimestre.

Os croquis de trabalhos que estão sendo desenvolvidos em sala de aula, cuja materialização ocorrerá após a liberação da verba da Diretoria de Ensino Centro, seguem em arquivos anexos ao artigo.

Figura 1 - Sem título. Nathália, 13 anos.

Figura 2 - Orisà Iroko. John Kevin, 13 anos

Figura 3 - Sem título. Maria Eduarda, 11 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo de ensino/aprendizagem, percebemos que os educandos demonstraram que é possível desenvolver a criatividade a partir das obras de artistas negros e compreender suas próprias produções

artísticas agregando outros materiais e utilizando a própria imaginação, histórias de vida como mola propulsora expressando, assim, de modo singular, seus sentimentos, suas imagens e representações internas do mundo e da vida.

O que se pretendeu até aqui foi apenas expor, de modo muito provisório, algumas ideias que resultaram de um diálogo entre a Lei 10.639/10 e o trabalho pedagógico com Arte na escola. Evidentemente não pretendemos esgotar a discussão de uma problemática de tamanha magnitude como a da Arte Negra na formação dos educandos no âmbito restrito de uma mesa redonda. Todavia, tentamos, a partir de uma delimitação inicial dos conceitos de Arte e Educação aliadas às propostas desses artistas, criar uma metodologia em Artes Visuais inspiradas em suas obras.

Buscamos estabelecer alguns elos do ensino de Arte com obras de arte maduras, desenvolvendo, junto à escola, atividades que puderam criar nos alunos o gosto por esse novo fazer artístico, trazendo um processo de reflexão do educando com relação as múltiplas formas de expressão artísticas existentes e também com relação as suas próprias condições de vida. A partir das experiências poéticas construídas por esses artistas aliadas a questões que envolvem, sobretudo a identidade do negro, podemos assumir uma ressignificação de métodos, procedimentos e técnicas para o ensino e a aprendizagem da Arte na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Etnografia da prática escolar. Campinas-Sp: Papirus, 1995.

BARBOSA, Ana Mae (Org.) Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A Imagem no Ensino de Arte: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva/IOCHPE, 1991.

BUORO, Anamelia Bueno. O Olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

CULT, Revista brasileira de cultura, n° 204/ano 18. São Paulo: Bregantini, 2015.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo / FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1999.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Brasil Afro-brasileiro. 2000

GIDDENS, A. O que é ciência social? In: _____. *Em defesa da sociologia*. Ensaios, interpretações e tréplicas. São Paulo: UNESP, 2001, p.97-113.

HERNÁNDEZ, Fernando. São Paulo: Artes Médicas do Sul, 2000.

MARTINS, Leda Maria. Afrografias da Memória. Coleção Perspectivas.

MINAYO, M. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1998.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro. Graal.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 17ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

A REEDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: COMPROMISSO ÉTICO E POLÍTICO

Yone Maria Gonzaga[64]

Resumo: O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a necessidade de se desenvolver processos de reeducação para as relações étnico-raciais a todos os setores da sociedade brasileira. Essa proposição se justifica pelo fato de que raça, no Brasil, é um marcador que condiciona o exercício da cidadania. Embora corresponda a mais de 50% da população brasileira, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, o segmento negro usufrui de forma desigual dos bens e serviços socialmente produzidos e essa iniquidade não é percebida por grande parte dos gestores/as públicos, como resultante do racismo. Em nosso país, vigora o Mito da Democracia Racial, que propõe a igualdade entre as três raças constituidoras da nação brasileira. Em que pese esse termo não ter sido lavrado em seus escritos, as bases desse pensamento foram lançadas por Gilberto Freyre, nos anos de 1930, e ainda hoje impactam a implementação da Lei nº 10.639/2003 e a elaboração de políticas de promoção da igualdade racial.

INTRODUÇÃO

Em 2017, durante uma agenda de trabalho para tratar de pauta referente à criação de mecanismos de promoção da igualdade racial em um município da Região Metropolitana de Belo Horizonte –RMBH, o prefeito me recebeu e, de início, proferiu a seguinte frase: "Será que precisamos criar mesmo esse Conselho [Promoção da Igualdade Racial]? No meu município, não tem discriminação. Tratamos todas as pessoas da mesma maneira, porque todos são iguais".

A frase, no primeiro momento, soa como um pensamento singular, mas revela muito a respeito do modo como o racismo se expressa na nossa sociedade. "O racismo no Brasil é ambíguo", afirma a pesquisadora Gomes (2010, p. 52). E essa ambiguidade se expressa por meio da sua negação. Quanto mais a sociedade brasileira nega a sua existência, mais contribui para a sua perpetuação.

São recentes os estudos que discutem a respeito das implicações do racismo sobre o ciclo das políticas públicas, embora os indicadores sociais revelem profunda desigualdade no usufruto dos bens socialmente produzidos

[64] Doutora e Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisadora das Relações Étnico-raciais no Programa Ações Afirmativas na UFMG; Superintendente de Políticas Afirmativas e Articulação Institucional na Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as.

entre a população negra e a população branca. E a maioria dos/as gestores/as e agentes públicos segue proferindo discursos de igualdade entre negros e brancos, todavia, na realidade, o que se observa é a prevalência de situações de discriminação interpessoal e estrutural.

Para compreender o círculo vicioso das desigualdades no Brasil, há de se resgatar o processo histórico de colonização e escravização no país e, também, compreender como se deu a Abolição Formal da Escravatura, há 130 anos. Quando foi extinta a escravatura formal pela Lei Imperial nº 3.353, sancionada em 13 de maio de 1888, o Estado Brasileiro não reservou aos/às africanos/as escravizados/as e a seus descendentes algum mecanismo de garantia de direitos, após quase quatro séculos de trabalho forçado.

Entretanto, o Estado subsidiou a vinda de imigrantes europeus com perfil ariano para o país, com o evidente propósito de potencializar o embranquecimento da população. "O negro era, em certos pontos do país, a maioria esmagadora da população" (CARNEIRO, 2005, p. 99), o que se contrapunha à ideia de nação desenvolvida, conforme se anunciava na Europa. A essa ação estatal, somou-se a de intelectuais brancos brasileiros que se ocuparam de reproduzir teorias raciais, desenvolvidas na Europa (racismo científico), as quais classificavam os/as africanos/as e seus descendentes como moral e intelectualmente inferiores.

Essas ideias discriminatórias foram reproduzidas ao longo da história social e política do Brasil, ainda hoje alimentam imaginários de subalternidade e inferioridade da população negra, comprometendo toda a sua vida e cidadania.

Atualmente, ocupo o cargo de Superintendente de Políticas Afirmativas e Articulação Institucional na Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania e elegi como uma de minhas prioridades o trabalho de formação, buscando articular a educação, direitos humanos e a cidadania.

No desenvolvimento do trabalho, tenho a oportunidade de dialogar com muitos gestores/as, docentes e outros agentes públicos, principalmente, dos campos da saúde e segurança pública e percebo que eles/as "desconhecem" a legislação antirracista, resultado de lutas históricas dos movimentos sociais negros.

Os discursos "somos todos iguais", "a política deve ser igual para todos" ou os "Direitos Humanos no Brasil só protegem bandidos" são recorrentemente proferidos pelos/as gestores/as durante os cursos e as palestras. Algumas vezes, penso que eles revelam falta de visão crítica em relação à História do Brasil, e que isso é decorrente do apagamento das histórias dos povos originários e afro-brasileiros dos currículos educacionais, produzido intencionalmente pelas elites. E, em outros momentos, percebo que tais discursos são articulados com o objetivo de manutenção do *status quo*.

A Lei nº 10.639/2003, em vigência há quinze anos, institui a

obrigatoriedade de inclusão nos currículos da História e Cultura afro-brasileira, contudo, há elevado número de profissionais da educação e gestores/as das áreas dos direitos humanos, conselheiros/as tutelares, etc. que alegam desconhecê-la.

O mesmo desconhecimento é creditado ao Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010, que orienta a gestão a elaborar políticas públicas para a inclusão da população negra na educação, trabalho, lazer e segurança alimentar, dentre outros.

Esses fatores me levaram a pensar na urgência da reeducação para temática das relações étnico-raciais, não apenas no campo da educação. Afinal, o racismo é um construto social, então, acredito que o dever de o enfrentar deve ser de toda a sociedade brasileira.

Como venho atuando com formação inicial e continuada de gestores/as, docentes e outros agentes públicos das áreas administrativas para a promoção da igualdade racial, avalio que a reeducação para as relações étnico-raciais pode ser uma estratégia para a garantia dos Direitos Humanos da população negra — tema principal deste artigo.

O RACISMO NO BRASIL: FORMAS DE EXPRESSÃO E AMBIGUIDADES

Neste estudo, o termo raça é entendido como um construto social, e racismo pode ser compreendido na perspectiva de Gomes (2010): "como um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira." (GOMES, 2010, p. 52).

O racismo é uma ideologia que classifica e hierarquiza os indivíduos em função de seus traços fenotípicos, em uma escala de valores cujo padrão superior é ocupado pelo homem branco, com traços europeus arianos e, o padrão inferior, pelo homem negro[65], descendente de africanos. É um fenômeno que está presente no cotidiano das relações sociais, funcionando como um filtro social que possibilita ou nega oportunidades, garante acesso ou justifica a exclusão da população negra aos bens e serviços que deveriam ser direitos de todos/as. Ainda que esse segmento represente cerca de 54,9% do total de brasileiros, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua/IBGE), 2016. Dessa forma, o racismo perpetua as bases de uma sociedade desigual.

No plano das relações intersubjetivas, o racismo se expressa em ações discriminatórias que podem ser verificadas em deboches, xingamentos e/ou

[65] Negro – É o conjunto formado pelos sujeitos autodeclarados pretos e os autodeclarados pardos, segundo nomenclatura utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

"piadinhas", agressão física, etc. — situações em que os traços diacríticos como a cor da pele ou a textura do cabelo são alvo de distinção pejorativa (situações recorrentes nos espaços escolares e redes sociais). Outra forma de manifestação racista pode ser observada na depreciação das atividades culturais e/ou religiosas praticadas pelos homens e mulheres negros/as em função de sua origem étnico-racial.

Desde a aprovação da Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951, conhecida como Lei Afonso Arinos, a discriminação racial é tipificada como ilícito penal. Inicialmente, era considerada contravenção. Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, passou a ser considerada crime imprescritível e inafiançável, reforçada pela Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 – Lei Caó, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Mesmo que a legislação atual aborde o preconceito racial, ela está direcionada às práticas de discriminação racial.

O preconceito é um fenômeno menos explícito, posto que não se consubstancia em atos manifestos como na discriminação. Ele se vincula à introjeção de valores racistas, que dão sentido às leituras cotidianas em torno das diferenças raciais e sustentação para as práticas.

No plano institucional, o racismo pode ser caracterizado, por exemplo, pela inoperância do Estado em realizar ações em territórios em que há maior concentração da população negra, ou ainda, por realizá-las de forma arbitrária e violenta, demonstrando que aqueles/as usuários/as dos serviços não gozam do estatuto de cidadania completa.

Essa forma de incidência do racismo é conceituada como Racismo Institucional. Cunhada pelos ativistas afro-americanos Charles Hamilton e Stokely Carmichael, em 1968, a terminologia vem sendo apropriada, no Brasil desde meados dos anos 1990, para orientar a formulação de programas e políticas de promoção da equidade racial e pode ser entendida como:

> o fracasso coletivo de uma organização ou instituição em prover um serviço profissional e adequado a pessoas devido à sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Sua manifestação pode ser identificada nas normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no trabalho cotidiano, resultantes da ignorância, da falta de atenção, preconceito ou estereótipo racista. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pela ação de instituições e organizações (ONU/PNUD, 2005, p. 6).

Para a pesquisadora Fúlvia Rosemberg (2015), é necessário "pensar, simultaneamente, em condição socioeconômica e pertença racial para entender o racismo estrutural/material no caso brasileiro". De acordo com a pesquisadora:

> Há um equívoco ao se considerar que o racismo brasileiro é provocado exclusivamente pelo preconceito racial interpessoal. Posso provocar ações racistas que redundam em discriminação conta os negros sem que eu mesma tenha ou expresse preconceito contra negros. Quando reduzo a verba para a escola pública de educação básica, mesmo que não seja uma ação específica contra negros, essa redução terá impacto na manutenção das desigualdades materiais/estruturais contra os negros. (ROSEMBERG, 2015, p. 103).

Embora, na maioria das vezes, não haja normas e regras que orientem explicitamente esse procedimento, implicitamente, os/as agentes públicos já internalizaram a ideologia racista de que os/as negros/as são sujeitos inferiores e, portanto, podem ser tratados de forma diferenciada e/ou violenta. O que vai de encontro às legislações dos Direitos Humanos, que visam preservar o direito à dignidade humana, independentemente, de cor/raça ou religião.

No Brasil, alguns/mas pesquisadores/as, como Ramos e Musumeci (2005), Souza (2013) e Costa Júnior (2018), têm interpretado como Racismo Institucional as altas taxas de violência sofridas pela população negra praticada pelos agentes da segurança pública. Segundo os autores citados, a proporção de adolescentes e jovens negros com idade entre 15 e 29 abordados e revistados de forma violenta pelas polícias é significativamente superior à de jovens brancos, de mesma faixa etária.

Essa constatação corrobora com outra pesquisa realizada por Ramos e Musumeci (2005), que revela que o homem negro ainda é o "elemento suspeito" para a polícia, o que é confirmado quando se observam os dados do **Atlas da Violência 2018**, produzido pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – Ipea e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP. O estudo aponta "maior crescimento da violência letal na última década, concomitantemente, ao maior crescimento da vitimização por arma de fogo".

E conforme o **Atlas da Violência 2018** (p.40):

> Uma das principais facetas da desigualdade racial no Brasil é a forte concentração de homicídios na população negra. Quando calculadas dentro de grupos populacionais de negros (pretos e pardos) e não negros (brancos, amarelos e indígenas), as taxas de homicídio revelam a magnitude da desigualdade. É como se, em relação à violência letal, negros e não negros vivessem em países completamente distintos. Em 2016, por exemplo, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0% contra 40,2%). Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. Cabe também comentar que a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras.

Esse estado alarmante de banalização da vida tem sido historicamente denunciado por ativistas dos movimentos sociais negros[66]. Mais recentemente, denúncia similar foi apresentada à Organização das Nações Unidas – ONU, que, entre outras medidas, produziu a campanha Vidas Negras Importam! com vistas a sensibilizar a sociedade, gestores públicos, sistema de Justiça, setor privado e movimentos sociais, a envidar esforços para o combate à violência e ao genocídio da juventude negra, reafirmando o compromisso assumido quando da implementação da Década do Afrodescendente.

O racismo institucional se apresenta também nas instituições educacionais, quando essas se negam a implementar em seus currículos, os conteúdos atinentes à História e Cultura dos povos africanos e afro-brasileiros.

Na mídia, essa forma de racismo pode ser observada quando essa não inclui na sua grade de programas ou no corpo profissional, temas e/ou pessoas com traços fenotípicos diferentes do padrão branco.

Já Santos (2016, p. 157) argumenta que

> O racismo institucional está posto sublinearmente, por exemplo, na eterna indefinição dos inúmeros processos de reivindicação dos títulos de posse territoriais para os quilombolas; na falta de atendimento à educação e saúde destes; naturalização das precárias condições das estradas (a maioria, ainda é de terra) de acesso aos Quilombos, e também, na falta de energia elétrica, água e saneamento básico. Agindo dessa maneira, o Estado mantém as comunidades quilombolas na subalternidade e vulnerabilidade, favorecendo as investidas dos grileiros, ou seja, dos fazendeiros, empresários e demais colonialistas e racistas. (SANTOS, 2016, 157).

Ainda que as violações de direitos dificultem a formação da autoestima, afetem subjetivamente os indivíduos negros, podendo levá-los à alienação e, no limite, à morte, como demonstram os indicadores de mortes por assassinato de jovens negros, grande parte da sociedade desenvolve mecanismos diversos de justificação ou silenciamento dessas violações para não se implicar no grave problema social que é o racismo.

DIREITOS HUMANOS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, proclamada pela ONU, em 10 de dezembro de 1948 e ratificada pelo Brasil, estabelece que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos". Os direitos inscritos nesta Declaração constituem

[66] Para GOMES (2017, p.47), o Movimento Negro contemporâneo, enquanto sujeito coletivo, pode ser compreendido na mesma perspectiva de Sader (1988) — uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável.

um conjunto indissociável e interdependente de direitos individuais e coletivos, civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, sem os quais a dignidade da pessoa humana não se realiza integralmente.

De acordo com o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996), "a Declaração tornou-se fonte de inspiração para a elaboração de diversas cartas constitucionais e tratados internacionais voltados à proteção dos Direitos Humanos". O que se confirma pelo artigo 5º da Constituição Federal do Brasil – CF/88, que dispõe "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade."

Se por um lado, o princípio de igualdade formal constitui-se em forte argumento utilizado pelos setores das classes abastadas do país para postergar ou impedir a implementação de políticas públicas com o recorte étnico-racial, conforme se verifica na interrogação do prefeito do município da RMBH. Por outro, as premissas de igualdade contidas na Declaração da ONU e na CF/88 falam de direitos e de tratamento equânimes e são fundamentais para referendar a cobrança de compromisso por parte das gestões públicas em desenvolver processos de reeducação para as relações étnico-raciais, considerando que os homens negros e as mulheres negras são desrespeitados/as em sua dignidade humana.

Ressalto aqui, a necessidade de reeducação, porque todos/as nós fomos educados/as dentro de uma lógica colonizadora que desumaniza, estigmatiza e exclui determinados segmentos humanos em função de seu pertencimento étnico-racial.

Logo, todos/as precisamos nos reeducar para compreender que as diferenças raciais não podem ser entendidas como fatores de hierarquização e desigualdade. Essa forma de pensar vem sendo construída historicamente como estratégia de "manutenção de privilégios" pelas elites econômicas e políticas no Brasil, formadas, majoritariamente, por pessoas classificadas socialmente como brancas. Como assegura Bento (2009): "Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na História do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros" (BENTO, 2009, p. 27) pelas repercussões deixadas pelo processo de colonização e da forma como se deu a "Abolição". Para a autora, "no final das contas, são interesses econômicos em jogo" (Idem, ibidem).

A dinâmica das relações humanas não cabe numa moldura estática, como nos assevera Prudente (2015, p. 99). Logo, o enfrentamento à discriminação e ao racismo institucional exige a definição de políticas específicas por parte do Estado Brasileiro: Políticas de Ação Afirmativa.

REEDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: COMPROMISSO ÉTICO E POLÍTICO

A luta dos segmentos negros pela educação remonta ao período escravista e se intensificou no período republicano, expondo o descompromisso do Estado brasileiro e de grande parte da sociedade com a vida da população negra.

Durante o período escravista, "parte da população negra já estava incorporando a ideia da educação formal como um valor, um bem supremo, reivindicando-a e/ou exercendo-a, quando possível" (SANTOS, 2014, p. 44). O trecho da carta escrita, em 1853, pelo professor Pretextato dos Passos e Silva, dirigida ao Conselheiro de Estado, Inspector Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, corrobora essa informação. Diz Pretextato dos Passos e Silva:

> Tendo sido convocado por diferentes pais de famílias para que o suplicante abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, admitindo seus filhos da cor preta e parda, visto que em algumas escolas ou colégios os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombreiem com os da cor preta, e bastante se extimulhão; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes admitem na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; o que não acontece na aula escola do suplicante, por este ser também preto. Por isso, anuindo o suplicante a estes pedidos, dos diferentes pais e mães dos meninos da dita cor, deliberou abrir em sua casa, na Rua da Alfândega no.313, a sua Escola de Primeiras Letras e nela tem aceitado estes ditos meninos, a fim de lhes instruir as matérias que o suplicante sabe, as quais são Leitura, doutrina, as quatro operações, a aritmética e escrita, pelo método de Ventura. (SANTOS, 2014, p. 45).

O fragmento acima apresenta três elementos que julgo importantes para a compreensão do protagonismo negro na luta pela educação: o contexto histórico em que se originou a reivindicação (escravismo, regime que proibia formalmente, a instrução escolar aos/às escravizados/as), os pais negros e as mães negras, atentos/as aos impactos das discriminações sofridas pelos filhos/as no contexto escolar, e a representatividade identificada na figura do professor Pretextato dos Passos e Silva, que tinha o mesmo perfil racial dos/as interessados/as: era negro.

Nota-se que tanto o professor quanto as famílias negras reconheciam a discriminação racial como fator que dificultava o desempenho escolar de seus/suas filhos/as. Essa preocupação também aparece nos documentos convocatórios da Frente Negra Brasileira (1931), para que os "homens de cor" buscassem a educação formal e a valorização de suas identidades, visando à integração na sociedade.

Penso, contudo, que o mais importante nessa luta pela educação reivindicada pelos/as negros/as está no fato de que eles/as não almejavam um modelo educacional qualquer. Eles/as desejavam uma educação que reconhecesse e valorizasse sua cultura, como enumera Siss (2003, p.62), "o processo de valorização da cultura negra empreendido pelo Teatro Experimental do Negro – TEN, enquanto produtor de imagens e representações do outro, colocou as pluralidades de raça e cultura no centro do cenário político". De acordo com esse autor,

> Os negros brasileiros são caracterizados como descendentes de africanos nascidos no Brasil. Esse grupo étnico-racial constitui-se como um sujeito histórico diferenciado, com história, cultura e subjetividades próprias, mas nem por isso, desiguais. [...] A educação entrava nesse processo, não mais como um mecanismo homogeneizador de "corpos, corações e mentes", mas fundamentalmente enquanto potencializador do respeito à diversidade (SISS, 2003, p. 62).

As conquistas observadas no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais contemporâneas foram gestadas pelos Movimentos Sociais Negros e pelos negros em movimentos. Essa assertiva é corroborada por Gomes (2017, p.16), que reconhece o Movimento Negro como "educador" da sociedade brasileira.

Os princípios educativos definidos na Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira já eram pautados pelos militantes da Frente Negra Brasileira e Teatro Experimental do Negro, nos anos de 1930 e 1940. E, de certa forma, já eram almejados pelo professor Pretextato Silva.

Também o texto da Resolução nº 01, de a 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana coaduna com as reivindicações constantes do Plano de Ação do TEN. As Diretrizes têm por meta "promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção da nação democrática." (BRASIL, 2004).

A implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas vem contribuindo para a construção de outro olhar sobre os africanos e seus descendentes, resgatando a história do continente africano, dos inúmeros povos e da cultura africana e afro-brasileira, dos valores civilizatórios afro-brasileiros negados reiteradamente pela cultura europeia e ocidental. Enfim, descolonizando as mentes e os currículos.

Acredito que a mudança de paradigma epistemológico, proposto pela Lei nº 10.639/2003 seja benéfica para estudantes de todas as raças, pois tornará possível aos sujeitos negros e não negros desconstruir os estereótipos apreendidos nos vários espaços sociais, inclusive, na escola. Muitos docentes terão a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos sobre a relação África-Brasil, já que também eles/elas receberam ensinamentos baseados numa matriz europeia e cristã, que negam os valores civilizatórios africanos. Aos/às estudantes negros/as, será possível conhecer parte da história de seus antepassados e a agregar como parte da sua própria.

Mas para que esse desiderato se torne realidade, é preciso haver investimento de toda a sociedade. É necessário, sobretudo, que as pessoas brancas reconheçam os "privilégios simbólicos da branquitude" (BENTO, 2009, p. 26) e se disponham a agir contra o quadro estarrecedor das desigualdades.

É preciso compreender também que negros e brancos estão em constante relação e, até aqui, os últimos têm levado e ampliado suas vantagens, uma vez que usufruem da maior parte dos bens, recursos e serviços produzidos socialmente, e que deveriam ser partilhados, igualmente. Em pleno século XXI, é possível constatar que o legado concreto e simbólico da escravidão para as pessoas brancas é considerável, por isso, a maioria não se dispõe a refletir sobre o lugar ocupado pelos seus antepassados na história do Brasil e se recusa assumir uma posição antirracista.

Tal qual os/as docentes, os/as gestores/as e agentes da Administração Pública foram socializados nessa sociedade excludente. E, em que pese as lutas sociais que vêm provocando a inflexão do Estado Brasileiro e a aprovação de um arcabouço jurídico que garante direitos à população negra, as mudanças ainda são frágeis e as legislações praticamente desconhecidas ou ignoradas, tanto por docentes quanto por gestores/as, em virtude das amarras do racismo.

A percepção do desconhecimento por parte dos/as gestores/as em relação à temática racial me levou a avaliar como necessário o desenvolvimento de processos de reeducação para as relações étnico-raciais em todos os setores da sociedade brasileira, porque o racismo é um fenômeno que estrutura as nossas relações interpessoais e institucionais. Segundo Souza (2013)

> Os aparatos institucionais de uma dada sociedade encontram-se a serviço dos grupos hegemônicos que os criam e fazem com que funcionem para a reprodução do sistema que lhe confere significado e existência. Alguém que esteja operando esse sistema poderá produzir resultados raciais injustamente diferenciados ainda que não tenha intenção de fazê-lo. Embora esse tipo de racismo possa ser de difícil detecção, suas manifestações são observáveis por meio dos padrões de sistemática desigualdade produzida pelas burocracias do sistema, que, por sua vez, ao lado das estruturas, formam as instituições.(SOUZA, 2011, p. 80).

Mas como gestores/as e docentes que já internalizaram e naturalizaram os atos racistas poderão desenvolver ou potencializar processos de reeducação para as relações étnico-raciais? Essa é uma forte indagação, sobretudo, no atual contexto social e político nacional.

A reeducação para as relações étnico-raciais pressupõe compromisso ético e político de docentes e gestores/as que precisarão abrir mão de convicções e discursos universalizantes ("somos todos iguais", por exemplo) para reconhecer que os sujeitos negros também são humanos e que também são sujeitos de direitos. Eles/as terão de construir um *éthos* que contemple a diversidade étnico-racial em suas ações. De acordo com Ferreira e Santos (2015):

> A construção de um éthos do diverso exige profunda reflexão, em um processo de consciência do que é o preconceito e, consequentemente, dos significados de sua ação violenta, que é o racismo. No campo da ação prática, trata-se de um exercício de atitude ética, aprendida a longo prazo, no reconhecimento do outro. Por isso, se inscreve no terreno da educação, trabalho de longo prazo sobre as novas gerações. (FERREIRA; SANTOS, 2015, p. 122).

Dessa forma, para se reeducarem para as relações étnico-raciais, gestores/as e docentes terão de, primeiramente, reconhecer a existência do racismo e sua implicação na vida de grande contingente de pessoas que têm sua dignidade violada.

Se o argumento humano não for suficiente para sensibilizar mentes e corações para o enfrentamento ao racismo, podemos argumentar em torno dos impactos econômicos produzidos a longo prazo. No Brasil, o encarceramento e o genocídio de jovens negros, classificado por pesquisadores/as como racismo institucional, promovem o desperdício de experiências e de vidas em fase totalmente produtivas.

Reeducar para as relações étnico-raciais transcende reconhecer a participação negra na construção do país, ou realizar atividades culturais no mês de novembro, quando se comemora o dia da consciência negra, como ocorre em muitas escolas de educação básica no Brasil, segundo informação de vários docentes durante os cursos de formação desenvolvidos por mim.

Reeducar requer descolonizar os pensamentos, desnaturalizar olhares e ações. Acredito que estará apto ao processo de reeducação aquele/a que se permitir se deslocar dos lugares de conforto para construir novos paradigmas. Portanto, o processo de reeducação exigirá investimentos individuais e institucionais:

Individuais: participar de processos formativos que visem à desconstrução de imaginários negativos sobre os/as negros/as; buscar outras narrativas sobre africanos e seus descendentes; compreender que o segmento

negro têm direito a políticas reparatórias e compensatórias para reduzir o passivo social gerado pelo racismo; defender a implementação de políticas com recorte étnico-racial; defender os princípios democráticos que garantem direitos humanos para todos os humanos.

Para atingir esse propósito de reconfiguração cognitiva e epistemológica, é importante buscar aprender com quem tem a vivência e/ou a *expertise*. Assim, convocar a contribuição de outros sujeitos sociais, como ativistas dos movimentos negros, mestres e mestras de saberes tradicionais, intelectuais negros/as e pesquisadores/as das temáticas étnico-raciais comprometidos/as com a valorização do sujeito negro.

Institucionais: reconhecer o direito dos segmentos negros às oportunidades iguais e implementar ações que contemplem as especificidades dos sujeitos a quem se destinam. Essas políticas estão disciplinadas pela Lei nº 12.288/2010, que insta o poder público e iniciativa privada a desenvolver medidas "para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades" (Lei nº 12.288/2010, art.1, VI).

Os tempos atuais têm mostrado que elaborar e desenvolver processos formativos com vistas à reeducação para as relações étnico-raciais é um desafio. A cada dia vemos notícias de pessoas negras discriminadas, agredidas e mortas, simplesmente, pelo fato de serem negras. O que pode ser confirmado quando se analisam os dados desagregados por raça/cor de mortalidade de jovens e mulheres negras, conforme o **Atlas da Violência 2018**.

No campo da gestão pública, nos deparamos com gestores/as que articulam discursos pautados no Mito da Democracia Racial, os quais corroboram para a manutenção das desigualdades. Mas "não podemos perder a esperança. É preciso sabedoria e resistência democráticas" (GOMES, 2017, p. 20).

E, na perspectiva de sabedoria e resistência democrática, cito uma experiência exitosa de reeducação para as relações étnico-raciais que vem sendo implementada pelo Ministério Público de Pernambuco - MPPE e que se encontra registrada no livro **No país do racismo institucional:** dez anos de ações do GT racismo no MPPE.

Na obra, os/as profissionais do MPPE relatam que, no início dos anos de 2000, assumiram a responsabilidade de desenvolver ações de enfrentamento ao racismo, uma vez que os dados estatísticos e as pesquisas empíricas a que tiveram acesso revelavam um quadro estarrecedor de desigualdades entre brancos e negros em todos os setores sociais do Estado. E que a ação visava responder às exigências constantes do Relatório e Plano de Metas da III *Conferência* Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban – África do Sul, do qual o Brasil era signatário.

Como estratégia de aprendizagem, os/as defensores/as públicos se dispuseram a participar de eventos que tratassem da temática racial, leram pesquisas e relatórios institucionais visando fundamentar seus argumentos, conversaram com os/as usuários dos serviços ofertados pelo MPPE e, também realizaram uma pesquisa visando levantar informações acerca de práticas racistas no cotidiano da instituição.

Os resultados da pesquisa provocaram grande incômodo nos/as profissionais que começaram a perceber que as práticas racistas estavam naturalizadas na instituição. Elaboraram então um Plano de Trabalho de Enfrentamento ao Racismo Institucional em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR/PR, e definiram no planejamento estratégico três medidas consideradas urgentes e direcionadas à atuação dos promotores: "atuar para a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares; identificar nos órgãos públicos a existência de políticas de combate do racismo institucional; e otimizar a atuação ministerial no enfrentamento ao racismo". (MORAES, 2014, 134).

Pelo que se pode apreender a partir da experiência do MPPE, as ações definidas apontam para um processo de reeducação das relações étnico-raciais.

PARA FINALIZAR...

Este estudo teve como objetivo refletir sobre a urgência de reeducação da sociedade brasileira para temática das relações étnico-raciais e a necessidade de organização de processos de formação inicial e continuada para gestores/as e docentes, como estratégia de enfrentamento ao racismo institucional e garantia dos Direitos Humanos.

Os processos de formação para a reeducação para as relações étnico-raciais dirigidas aos/às gestores/as são de extrema relevância. Alguns trabalhos empíricos e relatórios de gestão pública (SEPPIR, 2010; GONZAGA, 2017) têm apontado que a questão racial não é um tema prioritário para a gestão, que apresenta baixa capacidade de execução de políticas e programas voltados para a promoção da equidade racial.

A meu ver, esses resultados refletem a persistência do Mito da Democracia Racial e do racismo institucional, reinventados, cotidianamente, pelos herdeiros das elites brasileiras que não almejam abrir mão de privilégios. Todavia, como já citado anteriormente, "não podemos perder a esperança" (GOMES, 2017, p. 20).

Há uma luta a ser travada para que as Leis nº 10.639/2003 e nº 12.288/2010 se efetivem plenamente, trazendo para dentro dos espaços

educativos formais e não formais a História e a Cultura Negra, promovendo a justiça cognitiva e epistemológica.

A luta continua! Um novo tempo será possível, quando mais pessoas compreenderem a necessidade de investirem na reeducação para as relações étnico-raciais como um compromisso ético e político e contribuírem com a disseminação dos valores civilizacionais afro-brasileiros nos espaços institucionais em que atuam. Há lugar para todos/as na luta antirracista, desde que os lugares de fala, a história e a memória de cada um/a sejam respeitados.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia Social o Racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes Ltda., 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF. Ministério da Educação (MEC), 2004.

_____. Lei nº 10.639/2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: DF, 2003.

_____. Lei nº 12.288/2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: DF. 2010.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade /racial – SEPPIR/PR. **Relatório de Gestão**. 2010.

CARNEIRO, Edison. **Antologia do Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

CERQUEIRA, Daniel et al. (Coord.). **Atlas da Violência 2018**. IPEA e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Brasília, 2018.

COSTA JUNIOR, Jair da. **Genocídio**: o apagamento de uma identidade. 2018. (Dissertação de Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FERREIRA, Amauri Carlos; SANTOS, Lorene dos. Formação do éthos diverso e Educação das relações étnico-raciais. In: **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 113-124, jul./dez. 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** 2010. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Relacoes-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discussao.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

_____. GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZAGA, Yone Maria. **Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas:** o caso da UFMG. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ONU. Organização das Nações Unidas. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2011.

PRUDENTE, Wilson. **Justiça Global:** cotas raciais no Supremo Tribunal Federal. Niterói, RJ: Impetus, 2015.

RAMOS, Sílvia; MUSUMECI, Leonarda. **Elemento Suspeito:** abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Algumas questões para o debate sobre o Estatuto da Igualdade Racial e a ação afirmativa. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra**. Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação:** um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí, SP. Paco Editorial. 2014.

SANTOS, Suely Virginia dos. **Quilombos e Educação Escolar Quilombola:** Estudo Introdutório Sobre Subjetividade e Atitudes Reativas às Afetações Psíquicas Causadas Pelo Escravismo e Racismo no Brasil. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SISS, Ahyas. **Afro-Brasileiros, cotas e ações afirmativas:** razões históricas. Niterói, RJ: Quartei; PENESB. 2003.

SOUZA, Arivaldo Santos. **Racismo institucional**: para compreender o conceito. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, vol. I, n. 3, p. 77-87, novembro, 2010.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

PATRICIA MARIA DE SOUZA SANTANA

Nascida em Belo Horizonte com graduação em História, mestrado e doutorado em Educação pela UFMG. Professora da Rede municipal de educação de Belo Horizonte. Integrante do Programa Ações Afirmativas na UFMG e da Rede de Mulheres Negras de Minas Gerais. Atua em cursos de formação de professores(as) com destaque para a temática das relações raciais e educação, educação quilombola, gestão escolar

ROSA MARGARIDA DE CARVALHO ROCHA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Possui Pós-Graduação em Estudos Africanos e Afrobrasileiros pela PUCMG, Especialização em Didática Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica e Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena. Foi assessora Especial da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais para implantação da Lei 10.639/03. É membro do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Araguari. Atua em cursos de formação de professores (as) com destaque para a temática das relações raciais. Coordenadora do Simpósio Nacional de Educação Básica- SINEB da ABPN- Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as no X Copene/2018.

CLAUDIA ELIZABETE DOS SANTOS

Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Tem como foco a Formação de professores/as para a abordagem das Relações Étnico-raciais. Especialista em Educação e Relações Étnico - raciais - (LASEB/ FAE /UFMG). Licenciatura plena em Pedagogia. Habilitação em Orientação Educacional, Matérias Pedagógicas e Docência na Educação. Pesquisadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Docente da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Coordenadora do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais.

DAYENE SILVA MARCOS

mulher negra, periférica, formada em Gestão Ambiental – CEFET-RJ, Graduanda em Ciências Biológicas (UFRJ), contadora de história e educadora popular. Minha trajetória profissional foi/é norteada pela educação desde aulas de artesanato para mulheres, projetos de educação ambiental, reforço escolar e contação de histórias.

EVELYN DIAS SIQUEIRA MALAFAIA

mulher negra, periférica, graduada em Psicologia (PUC-Rio), mestranda em Relações Étnico-Raciais (CEFET-RJ), formação clínica em Psicologia Integrativa- AEDP – Brasil, Educadora voluntária no Projeto Há Esperança.

FERNANDA ALMEIDA DE CARVALHO

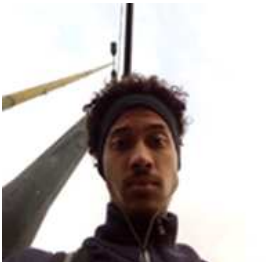
Mestre em Educação pelo CEFET-MG; Especialista em PROEJA pelo CEFET-MG e graduada em Pedagogia pela UFMG. Atualmente é professora de EJA da RMEBH, da pós-graduação lato sensu IEC/PUC-MG e realiza consultorias e formações na área da educação para gestores e professores. Integra o Grupo de Discussão Étnicorracial da Educação/ Barreiro, é membro do Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnicorracial de MG e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) do CEFET-MG.

FILIPE LUIZ CERQUEIRA CARVALHO

Graduando/Formando de Pedagogia, pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Bolsista de Estagio Interno Complementar (Cetreina – UERJ), participa do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB –UERJ). 26 anos, morador da zona oeste do Rio de Janeiro – Cidade de Deus. Áreas de estudo, Currículo, Educação Superior e Educação para Relações Étnicorracial.

IZARETE DA SILVA DE OLIVEIRA

Professora de Educação Básica da rede pública de Ensino; desempenhou a função de Supervisora do PIBID – Geografia – 2014 a 2016; graduada em Geografia – UFT/Campus Araguaína – TO; mestrado em Cultura e Território – UFT/ Campus Araguaína – TO.



IZAÚ GOMES

Sonhador e Professor de Educação Física na rede municipal de Belo Horizonte e como coordenador pedagógico da ZUM Recreação. Luta por transformações sociais e por um mundo mais justo e solidário. Mestrando em Educação e Docência, na linha de Educação Física escolar pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Graduado em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. É membro do Grupo de Estudos Pensando a Educação Física Escolar e membro associado da Associação Brasileira de Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as.

KARYNA BARBOSA NOVAIS

Mestranda em Cultura Visual na linha (c), Culturas da Imagem e Processos de Mediação na Universidade Federal de Goiás. É graduada em História (2003) e Artes Visuais (2011) pela Universidade Federal de Uberlândia, MG. Tem especialização em Educação, História e Cultura Afro-Brasileira. É professora (licenciada) em Artes Visuais e História na Escola Municipal Professor Jacy de Assis em Uberlândia MG.

LAUREN CRISTINE TORRES E MARRA

Possui Especializações em área distintas: Botânica de Plantas Ornamentais; Nutrição Humana e Saúde; Ensino de Ciências e Ciência Ambiental. Graduação em Ciências Biológicas. Tem experiência na área de Biologia Geral; Ecologia e Saneamento Ambiental. Experiência profissional em Coordenação pedagógica, Formação de professores/as, Relações Étnicorraciais. Cursista na especialização em Alfabetização e Letramento na Universidade Federal de São João Del Rey e no EPPIR na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente apoio pedagógico da Educação Básica na Diretoria de Educação Centro-Sul de Belo Horizonte e Coordenadora do Núcleo de Estudos das Relações Étnicorraciais.

MARIA DAS MERCÊS VIEIRA DA CUNHA

Especialista em Políticas para a Juventude pela Faculdade Newton Paiva; Especialista em Gestão de Projetos Culturais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS). Graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Atualmente compõe a equipe da Gerência das Relações Étnicorraciais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, onde atua com formação docente e coordenação dos Núcleos de Estudos das Relações Étnicorraciais da Rede Municipal de Belo Horizonte.

MÁRCIA REGINA AGUIAR MOREIRA

Especialista em Gestão Ambiental pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Participou de projeto institucional Jornada Literária, coordenando a produção de livros literários com alunos de 8º a 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Vinícius de Moraes, em 2015, 2016 e 2017.

MARLENE DE ARAÚJO

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. É professora no Curso de Pedagogia do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais - Unileste-MG. Assessorou de 2010 a 2016 a Secretaria de Educação de Cel. Fabriciano na produção de Propostas Pedagógicas. Participou de Projetos de Pesquisa e Iniciação Científica relacionadas à educação das relações étnicorraciais e ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Participa de Projetos de extensão relacionados ao Protagonismo Estudantil e Cidadania e Brinquedoteca envolvendo os Cursos de Pedagogia e Psicologia

NATÁLIA LÍDIA GARCIA DE CARVALHO

Militante do feminismo negro, professora de Geografia licenciada pela Universidade Federal do Ceará - UFC, mestranda em Geografia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, membro do programa de pesquisa GeografAR-UFBA e Laboratório de Estudos Agrários e Territoriais (LEAT-UFC). Atualmente desenvolve pesquisas junto a comunidades quilombolas no estado do Ceará.

RENAN RIBEIRO MOUTINHO

Doutorando (2016) em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGM/UNIRIO). Mestre (2015) em Relações Étnicorraciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (PPRER/CEFET-RJ). Especialista (2013) em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música, Centro Universitário - RJ (CBM/CEU). Graduado (2012) em Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor efetivo da Pós-Graduação Lato Sensu em Relações Étnicorraciais e Educação e do Ensino Médio no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ - Campus Petrópolis e Maracanã .

URUBATAN MIRANDA DA SILVA

Pós-graduando em Estudos Contemporâneos em Dança UFBA, Especialista em Ensino de Filosofia pela - UFSCAR e graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade de Filosofia de Campos. Atualmente trabalha de maneira independente em plataformas de criação e residências artísticas atendendo a necessidade de se aprofundar como artista- pesquisador e de pensar ações artísticas que envolvam o corpo e a imagem, além de atuar como professor de arte PEB II na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e PEF II na Secretaria de Educação do Município de São Paulo.

VALDETE DOS REIS

Mestre em Educação pelo CEFET/MG, Professora das Redes Municipais de Ensino de Belo Horizonte e Contagem, Integrante da equipe de Apoio Pedagógico da Diretoria Regional de Educação do Barreiro, Coordenadora do Núcleo de Estudos das Relações Étnicorraciais do Barreiro.

YONE MARIA GONZAGA

Doutora e Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisadora das relações étnicorraciais no Programa Ações Afirmativas na UFMG; atua como docente nos cursos de Formação de Professores/as e gestores/as para a reeducação das relações étnicorraciais. Atualmente, ocupa o cargo de Superintendente de Políticas Afirmativas e Articulação Institucional na Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania. É Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN.

impresso por:

R. Estevam Marcolino, 561 – Vl. Santos Dumont
14405-333 – Franca, SP – Pabx (16) 3722-8237