



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

VALÉRIA PAIXÃO DE VASCONCELOS NEPOMUCENO

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL COM PEDAGOGIAS OUTRAS, AÇÕES DE NOVAS
PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E INTERCULTURAIS

RIO DE JANEIRO

2017

VALÉRIA PAIXÃO DE VASCONCELOS NEPOMUCENO

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL COM PEDAGOGIAS OUTRAS, AÇÕES DE NOVAS
PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E INTERCULTURAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria Elena Viana Souza.

RIO DE JANEIRO

2017

N439e Nepomuceno, Valéria Paixão de Vasconcelos. 1971 -
Educação étnico-racial com pedagogias outras, ações de
novas perspectivas educacionais e interculturais / Valéria
Paixão de Vasconcelos Nepomuceno. - 2017. - 121 f. –

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. –

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria Elena Viana Souza.
Bibliografia: f. 115-120

1. Currículo. 2. Identidade étnico-racial. 3. Lei 10.639/03.
4. Práticas Pedagógicas. 5. Relações Étnico-raciais. I. Souza,
Maria Elena Viana. II. Universidade Federal do Estado do Rio
de Janeiro. III. Título.

CDD 370.89



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Valéria Paixão de Vasconcelos Nepomuceno

**“EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL COM PEDAGOGIAS OUTRAS, AÇÕES DE
NOVAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E INTERCULTURAIS”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 24 / 02 / 2017

Maria Elena Viana Souza

Maria Elena Viana Souza (orientadora)

Iolanda de Oliveira

Iolanda de Oliveira
(avaliadora externa)

Claudia Miranda

Claudia Miranda
(avaliadora interna)

Ao meu pai que mesmo não estando presente fisicamente estará sempre em minha memória.

Vitor Alves de Vasconcelos ★ 24/08/1942 - 03/02/2017 †

AGRADECIMENTOS

- À Deus e todas as divindades pela força designada para enfrentar os obstáculos.
- À toda minha família por entender a importância da minha formação e perdoar os momentos ausentes.
- À minha orientadora Maria Elena desde a graduação por me transformar uma militante na Educação para as relações Étnico-racial
- Aos meus amigos que me ajudaram e aos que mesmo longe estavam perto, nas redes sociais e no coração.
- Ao grupo de pesquisa GEPEER (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Étnico-Racial) um dos meus quilombos tão importante para revigorar as ideias.
- Aos jovens que se dedicaram ao participar das atividades para Educação das relações Étnico-Raciais trazendo resultados que ajudou muito para o desempenho e na conclusão do meu trabalho.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

NELSON MANDELA.

NEPOMUCENO, Valéria Paixão de Vasconcelos. **Educação Étnico-Racial com Pedagogias Outras, Ações de Novas Perspectivas Educacionais e Interculturais**. 2017. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo analisar as Práticas Pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais em estudos com alunos e professores de ensino fundamental de duas escolas do município de Nova Iguaçu, com a expectativa de reconhecimento da diversidade étnico-racial e da cultura brasileira, por meio dos aspectos da Lei nº 10.639/2003. Está fundamentada em pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, trazendo, na perspectiva epistemológica pós-colonial, autores como Aníbal Quijano e Boaventura de Souza Santos pensando, assim, em desconstruir fatores da colonialidade e fortalecer a decolonialidade. Dialogamos com Claudia Miranda, Iolanda Oliveira, Maria Elena Viana Souza e vários autores como Candau, Gomes, Munanga, dentre outros. A pesquisa de campo foi realizada com procedimentos baseados na pesquisa-ação, abordando ações pedagógicas efetivas para que não haja o silenciamento que invisibiliza o racismo e todas as questões étnico-raciais com metodologias visando a transformação social. Foram discutidos também os conceitos de Educação Étnico-Racial, interculturalidade e racismo, remetendo-se a autores reconhecidos na área da Educação Étnico-Racial. Conclui-se que, diante da diferença social encontrada e que é significativa para a população negra, a educação é um dos fatores que pode mobilizar a transformação para essa parte da população brasileira.

Palavras-chave: Educação; Negro; Racismo; Lei 10.639; Relações Étnico-raciais.

NEPOMUCENO, Valéria Paixão de Vasconcelos. **Ethnic-racial Education With Other Pedagogies, Shares of New Educational and Intercultural Perspective**. 2017. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ABSTRACT

This study aims to analyse the pedagogical practices for the education of ethnic-racial relations in studies with elementary students and teachers from two schools in the municipality of Nova Iguaçu, with the expectation of recognition of the ethnic and racial diversity and Brazilian culture, through aspects of act nº 10,639/2003. It is based on bibliographical research, qualitative measures, bringing, in the epistemological perspective, post-colonial authors such as Aníbal Quijano and Boaventura de Souza Santos thinking, so, in deconstructing factors of coloniality and strengthening decoloniality. The way we deal with Claudia Miranda, Yolanda Oliveira, Maria Elena Viana Souza and several authors as Candau, Gomes, Munanga, among others. Field research was carried out using procedures based on action research, addressing effective pedagogical actions so that there is no silencing that invisible racism and all ethnic-racial issues with methodologies aimed at social transformation. Were discussed also the concepts of Ethnic-Racial Education, interculturality and racism, referring to recognized authors in the area of ethnic-Racial Education. It is concluded that, given the social difference found and that is significant for the black population, education is one of the factors that can mobilize the transformation for this part of the Brazilian population.

Keywords: Education; Negro; Racism; Law 10,639; Ethnic-racial relations.

NEPOMUCENO, Valéria Paixão de Vasconcelos. **Educación Étnica-racial con Pedagogías Otras, Acciones de Nuevas Perspectivas Educativas e Interculturales**. 2017. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar las prácticas pedagógicas para la educación de las relaciones étnicas-raciales en los estudios con los estudiantes de primaria y profesores de dos escuelas en el municipio de Nova Iguaçu, con la expectativa de reconocimiento de la diversidad étnica-racial y de la cultura brasileña, a través de los aspectos de la Ley N° 10.639/2003. Se basa en la investigación bibliográfica, de la naturaleza cualitativa, trayendo, en la perspectiva epistemológica post-colonial, autores como Aníbal Quijano y Boaventura de Souza Santos, pensando así deconstruir factores de la colonialidad y fortalecer el decolonialidad. Dialogamos con Claudia Miranda, Yolanda Oliveira, Maria Elena Viana Souza y varios autores como Candau, Gomes, Munanga, entre otros. La investigación de campo se llevó a cabo con procedimientos basados en la investigación acción, hacer frente a las acciones pedagógicas eficaces para que no haya silenciamiento que dificulta el racismo y todas las cuestiones étnicas y raciales con metodologías destinadas a la transformación social. Se discutieron también los conceptos de la educación e, interculturalidad y el racismo, refiriéndose a autores conocidos en el área de la educación étnica-racial. Se concluye que, frente a la diferencia social que encontrada y que es importante para la población negra, la educación es uno de los factores que pueden movilizar la transformación de esta parte de la población brasileña.

Palabras clave: Educación; Negro; Racismo; Ley 10.639; Relaciones étnica-raciales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Trabalhos publicados no ambiente virtual da RBE.....	37
Gráfico 2	Curva de resultados encontrados para o termo Lei 10639/03 em: Todos os índices, Ano de publicação e por Resumo de 2003 a 2015.....	39
Gráfico 3	Trabalhos publicados no ambiente Banco de Teses CAPES.....	42
Gráfico 4	Trabalhos publicados no ambiente BDTD/IBICT.....	44
Figura 1	Concentrada na leitura de Negrinha.....	60
Figura 2	Lendo Aya de Yopougon.....	60
Figura 3	Fazendo a história em quadrinhos.....	62
Figura 4	Histórias em quadrinhos deles.....	62
Figura 5	Identidade desenhada.....	63
Figura 6	Mais identidades.....	63
Figura 7	A maioria está na linha.....	65
Figura 8	Somente uma está na linha.....	65
Figura 9	Na apresentação do Maracatu.....	68
Figura 10	Passos do Maracatu na sala de aula.....	68
Figura 11	Testando as cores até aproximar o tom da sua pele.....	70
Figura 12	Autorretrato finalizado.....	70
Figura 13	Vídeo dos africanos falando da África.....	72
Figura 14	Vídeo sobre as máscaras africanas.....	72
Figura 15	Mascaras africana.....	73
Figura 16	Feitas com materiais reaproveitados.....	73
Figura 17	Procurando figuras.....	75
Figura 18	Colando as poucas figuras que acharam.....	75
Figura 19	Vários tipos de amarrações.....	80
Figura 20	Os meninos com o turbante Árabe.....	80
Figura 21	Confeccionando as bonecas.....	82
Figura 22	As bonecas em torno da história.....	82
Figura 23	Imã de geladeira.....	82
Figura 24	Brincos e cordão.....	82
Figura 25	Com as bonecas.....	82
Figura 26	Muita concentração.....	84
Figura 27	Jogando Shisima.....	84
Figura 28	Esperando sua vez.....	84
Figura 29	Construção da mancala.....	86
Figura 30	Eles jogando.....	86
Figura 31	Cena do jogo do totó.....	89
Figura 32	Cena da queda no valão.....	89
Figura 33	Bonecos que fizeram.....	90
Figura 34	Encenação.....	90
Figura 35	Canjica, bolo de fubá, pipoca.....	93
Figura 36	Enfeites criados por eles.....	93

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH	Centro de Ciências Humanas
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação
GEPEER	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Étnico-Racial
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e cultura
PIBID	Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência
RBE	Revista Brasileira de Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRRJ/IM	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto de Educação/ Instituto. Multidisciplinar de Nova Iguaçu
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Somos o Povo da Oralidade e Assim é Menos Difícil Explorar e Escrever as Nossas Vivências.....	13
------------------------------------------------------------------------------------------------	----

I. DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM FUNDAMENTOS TEÓRICOS-PRÁTICOS

Decolonialidade Um Diálogo Necessário.....	26
Transformação das concepções epistemológicas e ideológicas.....	30

II. PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Alguns estudos Relevantes na Área de Educação Étnico-racial.....	35
Identificando as Fontes Bibliográficas:.....	36
O levantamento bibliográfico na Revista Brasileira de Educação (RBE).....	37
Busca pelo termo “Lei 10639/03” no Portal da Revista Brasileira de Educação.....	38
Busca pelo Termo “Negro” no Portal da Revista Brasileira de Educação.....	39
Busca pelo termo “Étnico-racial” no Portal da Revista Brasileira de Educação.....	40
O Levantamento Bibliográfico no Banco de Teses CAPES.....	41
O Levantamento Bibliográfico Realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	43
Para Auxiliar Meus Estudos.....	45
Dialogando Com a Lei 10.639/03.....	47
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (DCNs).....	50
Princípios e Orientações.....	52

III. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM PEDAGOGIAS OUTRAS

Educação para Diversidade Étnico-Racial.....	55
Leituras de Livros.....	58
Exibição de Filmes.....	60
Pedagogias Outras, Outros Sujeitos, Herança e Alegria com Maracatu.....	67
Turbantizar-se!.....	77
Bonecas Abayomi.....	80
Jogos Etnomatemáticos.....	83
Brincadeiras e Africanidades.....	86
Dramatizações e Teatros de Fantoche.....	88
Trabalhos com Letras de Samba.....	90

IV. CONVERSAS COMO METODOLOGIAS E PRÁTICAS ANCESTRAIS

Conversas com Professores.....	95
Considerações sobre as Conversas com os Professores.....	101
Roda de Conversas com os Alunos.....	104
Refletindo sobre essa Roda de Conversas.....	107

CONCLUSÃO

Considerações e Reflexões.....	109
--------------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....	115
------------------	-----

ANEXO.....	121
------------	-----

INTRODUÇÃO:

**SOMOS O POVO DA ORALIDADE E ASSIM É MENOS DIFÍCIL EXPLORAR E
ESCREVER AS NOSSAS VIVÊNCIAS.**

Escrevivências.

CONCEIÇÃO EVARISTO



SANKOFA ²

Filha de mãe negra³ de pele escura e pai visto como branco, eu nasci negra chamada de morena e de cabelos crespos encaracolados que me apelidavam de cachinhos e eu gostava muito dos meus cachos, mesmo quando os coleguinhas puxavam falando que parecia uma mola. Ao me pentear, minha mãe sempre falava que ainda bem que puxei mais o cabelo do meu pai. Como foi meu pai que me registrou, na minha certidão de nascimento veio informada a cor branca e isso foi usado por mim, muitas vezes, como motivo de defesa em brincadeiras e brigas com os irmãos e primos mais claros que eu, mas mesmo documentado, a minha cor sempre esteve em evidência.

Cresci ouvindo meu pai chamando minha mãe de minha Preta, minhas tias brincando com minha mãe que o lugar de preta era na cozinha e ela se defendia dizendo que gostava de cozinhar, ou seja, ser negra, preta ou/e a negritude sempre esteve presente durante a minha infância. Minha família era uma dicotomia, mas, a parte da família que era negra sempre me fortaleceu, pois meu avô Dodô sempre me chamava de “minha neguinha linda!” Meus tios

¹ Adinkra são Símbolos expressos graficamente Ideogramas oriundos de um dos muitos sistemas de escrita africanos antigos. Têm como objetivo a transmissão de mensagens. Gana, África Central.
Disponível em: < http://www.adinkra.org/htmls/adinkra_index.htm> Acesso em: 2 de fev. 2017.

² Símbolo da importância de aprender com o passado.

³ Levando em consideração a classificação do IBGE, quando me refiro a negros, refiro-me a pretos e pardos..

também me mimavam exaltando a nossa cor. “A afirmação da identidade negra é, sobretudo, influenciada por ambientes em que as questões raciais são colocadas de maneira não ameaçadora” (OLIVEIRA, 1999, p.50). Nunca tive nenhuma dúvida da minha cor e, apesar de alguns conflitos internos, eu só não sabia que ser negra me excluiria de alguns lugares/oportunidades e que na fala da minha tia, por exemplo, havia uma ideologia de racismo estruturada na sociedade e que ali não havia nada de brincadeira e sim um reforço no racismo, mesmo que ela não percebesse.

Quando ainda era criança, sonhava em ser professora e fiquei muito feliz quando ganhei de meus pais um quadro de giz, me achava a professora, pois brincava de escolinha ensinando minha irmã. Cresci estudando em escolas públicas, tive alguns e bons exemplos de professores negros a me incentivar, inclusive uma que, entre elogios, disse para nunca desistir de meus sonhos. Fiz o curso de Normalista para formação de Professores e foi uma grande emoção para mim, começar a trabalhar com a docência. Lecionei em algumas escolas particulares pequenas e outras escolas públicas através de contrato, mas nunca imaginei que poderia fazer curso superior, principalmente, em uma universidade pública.

No meio do percurso, casei, tive filhos e dei preferência a parar de lecionar e assim acompanhar os primeiros anos de suas vidas. Depois de três anos, voltei a trabalhar, na Creche/escola onde consegui vaga para eles. Fiquei trabalhando uns dois anos até que me mudei para o subúrbio de um bairro de Nova Iguaçu onde o acesso era bem difícil e ficava árduo sair para trabalhar com duas crianças. Como não consegui um emprego próximo de casa e não queria ficar longe dos meus filhos por muito tempo, esperei mais um pouco, me detendo nas atividades do lar e fazendo alguns cursinhos mais rápidos e domésticos como crochê, tricô, pintura em tecido, pelúcia e doces enquanto eles estavam na escola.

Depois de ter parado de trabalhar por mais um tempo, queria voltar a lecionar, pois meus filhos já estavam mais autônomos, mas eu não tinha nenhuma indicação de trabalho na área e em meu currículo não tinha muitas experiências. Então, após incentivo da minha irmã, que já cursava oceanografia na UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, comecei a ambicionar a faculdade.

Dei início aos estudos para o vestibular e, nessa ocasião, só pensava se conseguiria passar para uma das universidades públicas, pois seria a única que poderia fazer já que não tinha condições financeiras para pagar uma universidade particular e nunca tinha feito nenhum tipo de curso preparatório, porque eram muito caros. Próximo às provas, entrei em um curso pré-vestibular social, que me ajudou a ter uma noção nas disciplinas que o curso para professores não se aprofunda, como matemática, física e química. Consegui! Assim

sendo, minha história de formação acadêmica se entrelaça com a minha tentativa de voltar ao trabalho, porque busquei a graduação em Pedagogia, pois, ao tentar voltar a lecionar, as exigências nas escolas já não permitiam mais ter somente o Curso Normal.

Com o ingresso na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em 2006, pude ver a importância da graduação para os professores da educação básica, desde os que lecionam na educação infantil e sobretudo no ensino fundamental, pois com os estudos e a pesquisa foi possível ter uma percepção diferenciada e mais ampliada da concepção de ensino. Assim, pude ver que a minha era muito eurocêntrica, mesmo nas atividades que já pensava como emancipatórias.

Mas, logo que passou a alegria inicial, veio a realidade. Ingressei na faculdade e descobri que não era tão fácil assim, simplesmente estudar. Existiam outras preocupações, pois além da dificuldade de morar longe, os gastos aumentariam muito, com passagem e alimentação nesse novo trajeto. Quando fui fazer a matrícula, vi um panfleto que anunciava bolsas para estudantes de origem popular, negro ou afrodescendente e ser da primeira geração a entrar na graduação. Era para mim, me encaixava em todos os pré-requisitos, então, fiz inscrição, fui selecionada e assim participei do projeto de pesquisa e extensão “Programa Conexões de Saberes⁴: diálogos entre a universidade e as comunidades populares”, onde tive a oportunidade de desenvolver um trabalho específico de intervenção pedagógica⁵, em que as formadoras do projeto Luciana e Monica Monteiro assessoravam os bolsistas pedagógica e politicamente, dando início as minhas reflexões.

No Programa Conexões de Saberes também comecei a desenvolver minha pesquisa com foco na educação das relações étnico-raciais, com a professora Maria Elena Viana Souza, no eixo de Ações Afirmativas Diversidade e Desigualdade⁶ e com o auxílio desta professora teve a possibilidade dar continuidade a pesquisa no estágio e na participação no PIBID⁷ do Ensino Fundamental. Neste momento, pude ver a importância que esses projetos tiveram na

⁴ É um Programa Nacional de pesquisa e extensão que visa o diálogo entre as universidades e as comunidades populares.

⁵ Refere-se às oficinas do Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares. Em parceria com Programa Escola Aberta, significava uma possibilidade concreta de ações e execução de metas que valorizavam o protagonismo do estudante universitário de origem popular, identificando seus saberes, de modo a construir uma política nacional de ações afirmativas no âmbito das instituições federais de ensino superior.

⁶ Este grupo de pesquisa estudava as questões étnico-raciais e de racismo e foi iniciado em uma das vertentes de pesquisa do Programa Conexões de Saberes.

⁷ O Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência – PIBID, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES, desenvolve-se na UNIRIO, por meio do Projeto *Iniciação à docência – qualidade e valorização das práticas escolares*, desde 2010, sendo realizado em escolas públicas da educação básica com a participação de estudantes de licenciaturas, professores supervisores de escolas públicas e professores coordenadores de subprojetos de área, na Universidade. Um dos subprojetos, em que atuei, era realizado numa escola pública de Ensino Fundamental.

minha vida, pois a formação política nessas pesquisas nos faz entender como e porque essa conjuntura brasileira eurocêntrica e racista nos aliena. Nem todos os estudantes bolsistas, que passaram pelo projeto, se encaixavam no perfil exigido, mesmo porque essa é uma universidade que quase não têm negros e mesmo os que tinham precisavam trabalhar para se manter. Alguns professores negros que passam pela graduação, tiveram a formação acadêmica, mas sem passar por alguns caminhos de formação, infelizmente não têm essa visão de emancipação para o educando e nem muito menos pensa na educação para as relações étnico-raciais⁸.

Entendemos a educação étnico-racial como forma de educar para cidadania, ou seja, a partir do momento em que a identidade das crianças negras e mestiças afrodescendentes são valorizadas para que esse segmento populacional possa se emancipar cada vez mais e lutar por sua inclusão nos espaços políticos, sociais e econômicos da sociedade brasileira. (SOUZA, 2012, p.122)

Nesta trajetória acadêmica, ministrei oficinas com crianças de quatro escolas de Ensino Fundamental, duas na Baixada Fluminense (Nova Iguaçu e Belford Roxo) e duas no município do Rio de Janeiro (Praça da Bandeira e Botafogo). Tais intervenções foram feitas em oficinas realizadas no contraturno escolar e/ou aos sábados. Dessas quatro escolas, as duas da Baixada Fluminense, onde comecei minhas intervenções, aos sábados, com o programa Escola Aberta, chamaram muito a minha atenção porque a maioria das crianças e adolescentes que frequentavam as oficinas eram negras e nelas existia uma falta de perspectiva profissional e intelectual.

Com os estudos e debates no grupo de pesquisa, foram surgindo algumas questões polêmicas como a entrada de estudantes, na universidade pública, através das Cotas Raciais e a implementação da Lei 10.639/03⁹ que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos Africanos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, alterando a LDB (Lei Diretrizes e Bases da Educação) e estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tais questionamentos surgiram, também, a partir da repercussão de uma educação

⁸ O termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática. (BRASIL, 2004, p.5)

⁹ Utilizo a lei 10639/03 aqui neste trabalho, apesar de ter sido substituída pela lei 11.645/08 desde março de 2008, incluindo as questões indígenas, pois a lei 10.639/03 tem o teor político vinculado às questões de luta do movimento negro, dentre outras.

escolar que, durante anos e anos, não deu importância a uma grande parte da população de nossa sociedade que foi historicamente excluída.

Na trajetória acadêmica de ensino, pesquisa e extensão com a expectativa do reconhecimento da Diversidade Étnico-Racial e Cultural, selecionei materiais e trabalhei com oficinas pedagógicas lúdicas e com algumas experiências literárias étnico-raciais infantis, com personagens negros e nos livros como: *A Menina Bonita do Laço de Fita*, *Minha Família é Colorida*, *O cabelo de Lelê*, *O menino Nito*, entre outros; confeccionamos bonecas Abayomi, bonecos de meia, fantoches e marionetes; fizemos teatro e outras atividades com auxílio das crianças, finalizando o trabalho com círculo de conversas, trazendo um posicionamento político e enfatizando, com um olhar sensível, a temática afrodescendente brasileira.

Também tive a oportunidade de dialogar com e sobre as oficinas pedagógicas com futuros professores, mostrando como é possível apresentar a cultura étnico-racial de forma lúdica, entrando em contato com aspectos das Diretrizes e Bases da lei 10.639/03 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) na Educação (BRASIL, 2004). Estas oficinas foram realizadas ainda na graduação com uma turma de normalistas do 3º ano de formação de professores, no VI Seminário de Educação Diferenciada e Etnoconhecimento do IV Encontro Luso-Brasileiro Educação e Cultura e também na Pedagogia da UNIRIO, sendo uma vez na turma da disciplina de Arte e Educação e mais de uma vez em diferentes turmas da disciplina de Literatura em Educação, com o professor Alberto que adorava o diálogo com a oficina da boneca Abayomi, e falava que cada boneca tinha o seu movimento próprio, ajudando na formação das histórias.

Depois, continuei fazendo essas oficinas em outras universidades para Formação de Professores e escolas através de convites ou editais de seminários e congressos. Com essas experiências, foi possível observar que esses futuros professores têm muito interesse em adquirir mais conhecimentos de como lidar com algumas questões étnico-raciais, como o racismo; aprender a desenvolver atividades com a temática, tendo interesse em se especializar no assunto. Mas, as ofertas desses cursos são muito pequenas e não são muito divulgados, pois alguns até já exercem a função de professor e segundo eles, não haviam tido nenhum contato com a lei 10.639/03.

Após esses estudos e com as experiências adquiridas com as escolas e esse público em que foi feita a minha pesquisa para a monografia de graduação (*Perspectiva Educacional do Negro na Educação Escolar*), pude também perceber a necessidade das instituições escolares cumprirem a lei máxima para educação, a Lei de Diretrizes e Bases LDB com a inclusão da

lei 10.639/03 para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mesmo que, inicialmente, seja através de projetos ou de políticas públicas, pois a escola é o principal local de socialização onde as crianças negras e/ou brancas devem aprender a respeitar outras culturas, outros povos e onde também a juventude negra precisa construir uma identidade de forma positiva e assim crescer com autoestima valorizada, convicto de sua capacidade intelectual, podendo prosseguir seus estudos de forma tangível e passando com equidade pela universidade pública ainda muito elitizada, sabendo reconhecer o seu direito, em sua alteridade, em poder estar ali como todos que tem aquele espaço como norma, ter uma formação amparada pelas políticas públicas e ser respeitada.

Diante desse cenário, penso na relevância de continuar minha pesquisa para trazer questões étnico-raciais para professores da Educação Fundamental e, igualmente, buscando mais embasamento nessa temática e assim, contribuir para ações educacionais no campo das relações étnico-raciais. Busquei cursos que me dessem mais bases teóricas, como o que fiz na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, (UFRRJ/IM e/ou Rural de Nova Iguaçu) um curso de aperfeiçoamento MEC/UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, onde encontrei professores e professoras que também fazem o curso e que estudam e se preocupam com o mesmo foco, me sentindo em um Quilombo de pensamento, saberes e ideias.

Cursei também uma pós-graduação *latu senso* em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com 420h, promovido pela AÇÃO 20RJ/MEC/UNIAFRO/UFRRJ Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola através do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (NEABI/UFRRJ) e do Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (Gpesurer) obtendo o título de Especialista em Educação.

No mestrado, estudando com a perspectiva epistemológica pós-colonial, também tive a oportunidade de trabalhar como tutora do curso a distância de Aperfeiçoamento Formação de Professores de Educação de Jovens e Adultos para Juventude destinado a professores e coordenadores do programa do governo federal Projovem, que contém aulas preparadas pelos professores da UNIRIO que são os coordenadores desse grupo, colocadas na plataforma moodle e gerenciados pelas coordenadoras de tutoria e inserindo a abertura da aula e acompanhando todos os dias no fórum de discussão pelos tutores que são mestres e mestrandos, de forma virtual na plataforma moodle para facilitar a construção do conhecimento de forma coletiva e interativa e nas aulas presenciais, em que os tutores administram aulas proporcionando atividades referentes a temas para a juventude.

Nas aulas presenciais que ministrei para esses professores, a questão racial foi um tema muito importante que vinha à tona com os debates. Em Fortaleza, por exemplo, uma cursista¹⁰ professora do Projovem, de fenótipo não negro disse que "o problema do negro não era racismo e sim social" (referente a problemas financeiros). O fato aconteceu ao assistirmos um vídeo¹¹ "Não quero o seu batom", um documentário da UFF (Universidade Federal Fluminense), do grupo de pesquisa "Observatório jovem", para debater a situação do jovem na universidade, onde uma mulher negra faz analogia à faculdade com os negros, ao batom quando fica no dente, quase dentro da boca, mas dali não passa e assim explica toda situação de exclusão do negro.

Falei sobre o racismo existente na sociedade brasileira como nos traz Oracy Nogueira (1985) que evidenciou esse tipo de preconceito como sendo de marca. Ele diz que o preconceito racial também atinge pessoas de cor das classes econômicas mais elevadas, mas varia de intensidade conforme a nuance do atributo cor, pois quanto mais escura é a pele da pessoa, mais ela sofre as implicações do racismo. O autor ainda afirma que, no Brasil, o preconceito racial pode se caracterizar como "preconceito de marca", identificado pelo "fenótipo, ou pela aparência" como a forma do nariz, o formato dos lábios, o tipo do cabelo, a tonalidade de pele, etc.

Muitos professores cursistas, ali naquele encontro, já tinham uma visão crítica e sensível ao público que ensinava e entre vários comentários falaram que "era só ver os alunos que estavam no Projovem, em sua maioria são negros". Portanto, aos alunos negros são atribuídas mais dificuldades de que ao branco pobre, pois o branco vai se arrumar e pode ir e entrar em qualquer lugar sem que por ele paire nenhuma desconfiança, mas já o negro pode estar bem arrumado dentro dos padrões da sociedade, que mesmo entre os seus o identificam como suspeito. É como se houvesse uma corrida e um fosso a pé e outro de carro, pois o racismo impede aos negros de chegar em alguns lugares, pela falta de "boa aparência", como foi dito, e ainda é muito usado.

Conversei com um grupo que me abordou para saber mais sobre "o mito da democracia racial que faz parte da educação do brasileiro" e expliquei que é um mito da sociedade brasileira que tenta criar uma imagem positiva de que não há discriminação e nem racismo, o que não coincide com a realidade, como explica Kabengele Munanga, antropólogo e doutor em Ciências Sociais, Africano congolês radicado no Brasil, no vídeo aula¹² do

¹⁰ Denominação dada pelos coordenadores e tutores aos alunos do curso para agilizar a identificação dos alunos.

¹¹ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=mzrbCBbSTX0>> Acesso em set de 2015

¹² Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>> Acesso em nov de 2014

PENESB (Programa de Estudos sobre o Negro na Sociedade Brasileira) da UFF, vídeo que foi indicado para os alunos na plataforma de aula, após esse episódio acontecido na aula presencial para melhor entendimento da questão.

Ainda para tentar dialogar com o que foi dito sobre os negros que não conseguem sucesso na vida, mesmo que com dificuldades tenham passado por uma graduação, porque tem toda uma constituição psicológica que os impede de prosseguir, sem falar nos racistas que estão sempre prontos para os impedir, como nos fala Gomes (2013), uma questão pouco discutida na escola brasileira é a dimensão da construção da “branquitude”, uma identidade que forma o branco como padrão e que há uma apropriação simbólica da autoestima e autoconceito em detrimento aos demais, legitimando essa supremacia.

“Em contrapartida, constrói-se um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa a identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e ainda justifica as desigualdades raciais”. (GOMES, 2013, p.73) Vejo esse contexto em todas instituições educacionais em que passo e trago algum projetos ou oficinas relacionadas à educação étnico-racial, pois acredito que para trazer mudanças temos que ultrapassar essa dimensão da branquitude e assim,

talvez um dos caminhos para a superação dessa situação seja uma reflexão profunda sobre a discussão já realizada pelo Movimento Negro e por todos aqueles que acreditam em uma educação antirracista: a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e a democracia para todos. Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. (GOMES, 2013, p70)

Constitui-se de uma forma tão forte esse imaginário de supremacia do branco que não deixa a pessoa perceber que o fato mexe não só com a formação da identidade do negro como com a sua própria vida social. Como nos explica Boaventura Sousa Santos (2007), é na estrutura do pensamento moderno ocidental que se constituem as relações políticas e culturais excludentes. “O pensamento abissal moderno salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções” (SANTOS, 2007, p.2). E essas dicotomias contribuem para tornar invisível esta linha abissal.

No campo do conhecimento, do pensamento abissal que consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as

formas científicas e não-científicas de verdade. Sendo certo que a validade universal da verdade científica é, reconhecidamente, sempre muito relativa, dado o fato de poder ser estabelecida apenas em relação a certos tipos de objetos em determinadas circunstâncias e segundo determinados métodos, como é que ela se relaciona com **outras verdades possíveis** que podem inclusivamente reclamar um estatuto superior, mas não podem ser estabelecidas de acordo com o método científico. (SANTOS, 2007, p.3, Grifo nosso).

O pensamento abissal, descrito por Santos (2007), atinge os dois lados de uma linha demarcada pela invisibilidade do outro, ou seja, atinge toda a sociedade, mas como sugere o autor, devemos ir além desse pensamento abissal e no pós-abissal, não só reconhecer as perspectivas epistemológicas do Sul global, mas difundir uma ecologia do saber, com a concentração epistemológica na diversidade¹³. Acredito que a educação, em especial uma educação pensada para as relações étnico-raciais, seja o meio possível de disseminar e democratizar esse pensamento pós-abissal, trazendo a interculturalidade para disseminar uma pedagogia decolonial, que “é um termo que começa a emergir na área da educação, alinhado com os estudos desenvolvidos no âmbito da América Latina”. (MIRANDA, 2014, p. 1055). E como nos mostra Catherine Walsh:

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que ao mesmo tempo alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia de-colonial. (WALSH, 2009, p.25)

Nos estudos desenvolvidos e debatidos desde a graduação e agora no mestrado no grupo de pesquisa, atualmente denominado GEPEER¹⁴, e com a experiência desenvolvida através das atividades nas práticas pedagógicas nas oficinas, foi possível averiguar a necessidade de pesquisas que identifiquem e problematizem questões que incidem facilitar à abordagem de interculturalidade na educação étnico-racial para a área da formação de

¹³ Pensamos em ecologia do saber relacionada ao pensamento pós-abissal: “Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico.”(SANTOS, 2007, p. 19)

¹⁴ Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Étnico-Racial.

professores e docentes do ensino fundamental, “um trabalho de orientação de-colonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes” (WALSH, 2009, p.24), baseada na lei 10.639/03 que instituiu o ensino de História da África e dos Africanos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabeleceu Diretrizes Curriculares para a sua implementação, buscando assim favorecer a possibilidade de mais embasamento na temática.

Diante da falta de um curso de atualização e/ou formação continuada nas questões étnico-raciais para professores e disciplinas obrigatórias em currículos das licenciaturas, para sensibilizar aqueles que ainda não veem em algumas situações e “brincadeiras” de alunos, a discriminação e o racismo, é preciso trabalhar a Cultura Afro-Brasileira e Africana, mostrando o seu valor e beleza, nas culturas existentes no continente Africano e nos seus descendentes reforçar identidade de forma afirmativa.

É preciso destacar que o reconhecimento das desigualdades provocadas pelo racismo só foi adquirido depois dos estudos empenhados na pesquisa, pois só se enxerga o que se conhece. Lembrando Lev Vygotsky, na pesquisa de pensamento e linguagem, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 2001, p.118). Ou seja, é necessário o aprendizado, pois a aquisição do conhecimento só acontece pela mediação do sujeito e a interação social. Então é essencial a educação para as relações étnico-raciais, pois, já havia lecionado muitas vezes com crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental, essas crianças em sua maioria negras, sem muitas expectativas educacionais e não havia notado a necessidade do reconhecimento e valorização étnico-racial.

Esse sistema racista me levava a acreditar que era só por questão financeira e falta de interesse deles e assim sendo tentava incentivá-los, discorrendo sobre mais oportunidades que eles poderiam buscar outros trabalhos, bastando se esforçar e estudar mais, ou seja, do mesmo jeito colocava a responsabilidade neles, acreditando que estava ajudando a melhorar suas expectativas de vida.

As experiências adquiridas, a partir da graduação, aliadas aos diversos debates ocorridos no grupo de pesquisa, provocaram inquietações que me levaram a buscar conhecimentos/saberes que trouxessem respostas a uma indagação que se tornou base para minhas pesquisas: por que há tantas crianças negras nas escolas públicas de ensino fundamental e adolescentes no ensino médio público, porém, quando chegamos às universidades públicas os negros são minoria?

Diante dessa questão, o tema aqui estudado referiu-se às práticas pedagógicas étnico-raciais, elaboradas por mim, no projeto Mais Educação, no município de Nova Iguaçu a partir do artigo 26-a da LDB implementado pela lei 10639/03. Essas práticas constituíram-se em dados de análise desse estudo e são relatadas no terceiro capítulo.

Nesse sentido, esse estudo tem como objetivo geral analisar a educação étnico-racial em estudos e práticas educativas com alunos e professores de ensino fundamental de duas escolas do município de Nova Iguaçu.

Para alcançar tal objetivo, têm-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar aspectos relevantes para o entendimento da negritude por meio de experiências pedagógicas relacionadas à educação étnico-racial, implicadas na lei 10.639;
- Analisar as experiências pedagógicas, fundamentando-se em conceitos como identidade étnico-racial e interculturalidade.
- Investigar se professores de História, Literatura e Artes, de uma escola pública em Nova Iguaçu, perceberam mudanças de comportamento nos alunos que tiveram uma formação relacionada à educação étnico-racial.
- Investigar se alunos que passaram pela formação para a educação das relações étnico-raciais, por meio de práticas pedagógicas realizadas para o Programa Mais Educação, mudaram de postura diante do racismo e da identidade racial.

O procedimento metodológico realizado foi, além da pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, uma pesquisa de campo onde foram relatadas as reações de cerca de 20 estudantes, em cada escola, dos 6º e 7º anos, às atividades pedagógicas, em oficinas lúdicas, para uma educação das relações étnico-raciais e como três professores de ensino fundamental cogitam o cumprimento da lei 10.639/03, por meio de conversas com esses professores.

É oportuno salientar que uma pesquisa, caracterizada concomitantemente pela constatação e pela intervenção, tende a dar ênfase a um desses aspectos e a comprometer o outro. Sendo educadora, negra e comprometida com a transformação do ambiente escolar diante da questão racial, entre outras, não tenho dúvida de que a minha tendência seria privilegiar a transformação em detrimento da constatação. (OLIVEIRA, 1999, p.15).

Traremos alguns procedimentos com bases na pesquisa-ação, como nos traz René Barbier (2002, p.14) que “se inscreve nesse desdobramento histórico sociológico, tendo por um lado, a preocupação, a revolução epistemológica e por outro a eficácia política e social”, pois após idas e vindas de leituras, debates, análises e pesquisas desenvolvidas na

universidade foram averiguadas a necessidade desse grupo em educar-se para as relações étnico-raciais, por meio dessas ações educacionais com as práticas pedagógicas, nas oficinas do projeto Mais Educação, onde refletimos, atuamos e empoderamos¹⁵ para que essas ações se tornassem efetivas e atuantes na vida do educando e houvesse alguma forma de transformação com ele e para eles pois, “não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros” (BARBIER 2002, p.14). Portanto, analisaremos o cotidiano das práticas pedagógicas nessas oficinas, conciliando com aspectos da pesquisa participante, pois, como nos fala Brandão (2006, p.43), “a investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social”.

A pesquisa-ação obriga de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está envolvido e pelo jogo de desejos e interesses de outros. Eles também implicam por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto pesquisa. O pesquisador realiza que sua própria vida social e efetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração de sua prática. (BARBIER, 2002, p.14)

Inseridas nesta perspectiva metodológica, buscamos também as narrativas de alunos e professores. Essas narrativas com os alunos foram feitas em forma de roda de conversas, pois já fazíamos assim quando terminava as oficinas e foi uma forma de deixar essa conversa mais comum a eles. Com os professores também foi uma conversa, mas foi em momento diferente, pois não os encontrei somente na escola. “A conversa, na pesquisa que desenvolvemos, é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo. A conversa muda caminhos, forja opiniões, razão por que no processo de escolha dos instrumentos de coleta de dados” (LIMA; MOURA, 2014, p.25).

Nessa abordagem teórico-metodológica da pesquisa, foi feita uma leitura detalhada das diretrizes da lei 10.639/03 e, na perspectiva epistemológica pós-colonial, refleti com Aníbal Quijano e Boaventura de Souza Santos pensando, assim, em desconstruir fatores da colonialidade e fortalecer a decolonialidade abordando ações pedagógicas efetivas para que não haja o silenciamento que invisibiliza o racismo e todas as questões étnico-raciais. Dialogarei com Claudia Miranda, Iolanda Oliveira, Maria Elena Viana Souza e vários autores como Candau, Gomes, Munanga, dentre outros.

Aníbal Quijano define colonialidade como sendo:

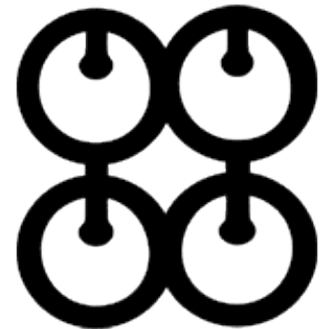
¹⁵ Outro elemento de especial importância refere-se a favorecer processos de “empoderamento”, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos.

Um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder Capitalista e que se sustenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como base do padrão de poder e que opera em cada um dos planos meios e dimensões, materiais e subjetivas da existência social cotidiana e da escala social (QUIJANO, 2009, p.73).

Refletir sobre o processo de colonialidade no que se refere à educação das relações étnico-raciais nos permitiu compreender o quanto é importante se descolonizar de culturas e poderes que nos dominam desde os tempos coloniais.

I. DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM FUNDAMENTOS TEÓRICOS-PRATICOS

A sabedoria é como o baobá: homem algum pode arrancá-la sozinho.¹⁶



17

ME WARE WO¹⁸

Decolonialidade: Um Diálogo Necessário

Pode-se dizer que a lei 10.639/03 com seu teor político representa a luta contra a colonialidade, pois estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de cultura afro-brasileira e africana. Procura, através da área da educação escolar, o reconhecimento, a reparação e valorização dessa história. A lei está aí e cabe também aos profissionais da educação se aprimorar em suas atividades e se qualificarem em cursos de aperfeiçoamento e especialização para trabalhar o assunto, de uma forma eficaz, buscando teorias críticas, dando qualidade ao que foi posto. Nesse sentido, acredito como diz Santos, (2000, p.23), que “toda teoria não reduz a ‘realidade’ ao que existe”, fazendo uma análise crítica também do que existe e pode ser superado.

O professor precisa acreditar na possibilidade dessa superação e pensar em um currículo que valorize a decolonialidade para que a proposta pedagógica curricular e a educação sejam uma forma de equidade e não uma forma de poder, onde ele está centralizado. Segundo Quijano (2009, p.77), “o controle do trabalho é a base sobre a qual se articulam as relações de poder e, ao mesmo tempo, o determinante do conjunto e de cada uma delas”. Pois com essa determinada visão, de que o trabalho e as relações de produções e a ordem configurada correspondem a uma cadeia de determinações, o autor diz que essas

¹⁶ Provérbio africano do (povo Akan e Jeje)

¹⁷ Adinkra- Ideogramas oriundos dos muitos sistemas de escrita africanos antigos. Gana, África Central. Disponível em: < http://www.adinkra.org/htmls/adinkra_index.htm> Acesso em: 2 de fev. 2017.

¹⁸ Símbolo de compromisso, perseverança

determinações provêm de uma visão de superioridade de linhagem eurocêntrica. E de acordo com Catherine Walsh (2009),

um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, estruturas até agora permanentes, que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da ‘de-colonialidade’. (WALSH, 2009, p.24)

Há a necessidade de romper toda essa lógica existente, acabar com esse pensamento colonial para que possamos dialogar com o educando de forma mais próxima da sua realidade para o entendimento de sua história. Assim como nos fala Fanon, em um pensamento decolonial “a descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em afores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história.” (FANON, 1961, p.26). Nesse sentido, o autor dialoga com uma mudança epistemológica necessária a essa ideologia racista.

Por ter passado por influências teóricas de Fanon, Paulo Freire também já tinha um olhar decolonial, pois pensava numa “pedagogia que [fizesse] da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação em que essa pedagogia se fará e refará.” (FREIRE, 2005, p.34) A visão educacional requer mudança de perspectivas, que possa ocasionar a reflexão e assim a transformação seja uma circunstância, ocasionando o desenvolvimento um currículo intercultural onde contenha pedagogias outras, pois depende também de que educadores tenham ações militantes, efetivados com o pensamento decolonial, para um rompimento dessa perspectiva epistemológica.

Miranda e Souza (2012) pensam com Catherine Walsh (2008), a Pedagogia Decolonial, pois a entendem como uma possibilidade de desmascarar o racismo, a desigualdade e a injustiça racializada e a oportunidade de vislumbrar práticas para a transformação, abrindo mão de currículos eurodirigidos, considerando saberes outros, trazendo outras pedagogias. E Miranda e Souza dizem que: “Pedagogia Decolonial, significa pensar pedagogias outras para além do espaço escolar. Sua base intercultural nos obriga a aceitar as interseções estabelecidas para além da instituição estabelecida como legitimadora dos saberes curriculares”. (MIRANDA E SOUZA, 2012, p. 37), ressignificando práticas pedagógicas que, muitas vezes, são repetitivas e seu sentido é deslocado da realidade.

Na contemporaneidade “até nas escolas/universidades chegam sujeitos outros que nunca chegaram. Trazem e exigem Outras Pedagogias” (ARROYO, 2012, p.25), pois, nós sujeitos Negros, da periferia, da classe dita popular chegamos às universidades, espaços anteriormente somente da elite branca, e queremos ver a nossa história contada de forma real, só assim seremos reconhecidos e respeitados.

Cansei de ouvir que universidade pública não era lugar para pobre e preto, então, é preciso mostrar para as crianças que a universidade pública estadual e federal é também lugar de pobre e preto, com a nossa cara, com a nossa história, trazendo essas pedagogias outras. “Sujeitos pedagógicos não destinatários de pedagogias de fora, nem sequer críticas, progressistas, conscientizadoras e menos bancárias” (ARROYO, 2012, p.28). E, neste sentido, não posso deixar de pensar em Paulo Freire que defendia uma pedagogia libertadora para os pensamentos de oprimidos “Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos.” (FREIRE, 2005, p.45), Nós negros, nesse lugar, abrindo espaços para as pedagogias outras, podendo falar criticamente e ser respeitado, reconhecido e valorizado.

Nilma Gomes fala sobre “[...] a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos”. (GOMES, 2012, p.102). Nas escolas por onde passei levando oficinas com essas práticas pedagógicas de educação para as relações étnico-raciais, algumas vezes, era uma pequena intervenção em projetos escolares, em datas comemorativas, alguns professores e coordenadores já pensavam em produzir um currículo escolar com uma Pedagogia Decolonial e, por esse motivo, havia essa intervenção pedagógica, mesmo quando eles não conseguiam um movimento maior em toda a escola. Traziam a questão étnico-racial com outras pessoas, com outros olhares e outras discussões.

Assim, os outros professores iam para ver e participar com os seus alunos e acabavam se envolvendo com essas práticas pedagógicas de atividades lúdicas com uma educação para as relações étnico-raciais, promovendo assim uma consciência desses saberes outros. “Entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos ‘outros’ do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural [...]” (WALSH, 2009, p.23,24). Deste modo, esses professores, aos poucos, iam se decolonializando e alguns saíam até pensando em novas possibilidades de atuações interculturais em suas turmas. Alguns me chamavam depois para falar das atividades que propuseram com seus alunos e outros para ajudar com algumas atividades e quando essas oficinas eram para cursos de formação de professores, rendiam muitas intervenções deles em seus estágios e trabalhos.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais na nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2013, p.23)

O processo educacional, para o negro no Brasil, não se constituiu através de uma educação de qualidade, visto que o racismo assumiu um papel ideológico em sua trajetória, ainda hoje, mesmo com a lei para o reconhecimento à cultura negra e as abastadas atividades de empoderamento que podem “liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social” (CANDAU, 2008 p.54) e também discussões na temática, a desigualdade é ainda grande, tendo como principal aspecto a diferença social.

Como diz Franz Fanon: “A causa é consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico. É por isso que as análises marxistas devem ser sempre ligeiramente distendidas cada vez que abordamos o problema”. (FANON, 1961, p.29). É o que precisa entender aqueles que acham que o racismo não é o problema e sim a condição social.

Os que pensam que a situação do negro no Brasil é apenas uma questão econômica, e não racista, não fazem esforço para entender como as práticas racistas impedem ao negro o acesso na participação e na ascensão econômica. Ao separar raça e classe numa sociedade capitalista, comete-se um erro metodológico que dificulta a sua análise e os condena ao beco sem saída de uma explicação puramente economicista. (MUNANGA, 2009, p.19)

A educação tende a transformar o cidadão, mas o ensino de base na rede pública ainda está muito precário em relação à diversidade étnico-racial. Neste sentido, educação precisa ser compreendida de forma decolonial como um processo social, histórico dando ênfase à interculturalidade na vida do educando, permeando as práticas sociais, institucionalizadas ou não, considerando as especificidades dos diferentes grupos sociais (CANDAU, 2002). Como a autora cita: “no campo educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica” (Ibid, 2002, p.27). Entretanto, no processo educacional com esse pensamento decolonial, podemos utilizá-la com uma expectativa de melhoria no campo da educação, pois “a interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária” (Ibid, 2002, p. 27). Assim como nos diz Fanon:

O intelectual colonizado aprenderá com seus mestres que o indivíduo deve afirmar-se. A burguesia colonialista introduzirá a golpes de pilão no espírito do colonizado a ideia de uma sociedade de indivíduos em que cada um se encerra em sua subjetividade, em que a riqueza é a do pensamento. Ora, o colonizado que tiver a sorte de se entranhar no povo durante a luta de libertação descobrirá a falsidade dessa teoria. (FANON, 1961, p.35)

Como nos mostra Fanon, “o colonialismo não é uma máquina de pensar, não é um corpo dotado de razão. É a violência em estado bruto e só pode inclinar-se diante de uma violência maior”. (FANON, 1961, p.46). Não dá para aceitar mais ouvir dizer que os negros não são capazes, que alguns conseguem chegar a sua plenitude intelectual e financeira, mas por que lutaram muito. Colocam sempre a culpa no sujeito quando o problema é institucional.

Neste sentido, busca-se descolonizar as ciências, retomando visões de mundo, conteúdos e metodologias de que a ciência ocidental se apropriou, acumulou e a partir deles criou os seus próprios, deixando de mencionar aqueles. São pouco difundidas as bases africanas, árabes, chinesas, entre outras, a partir das quais foram gerados os fundamentos das ciências e filosofias atuais. (SILVA, 2003, p.49).

É preciso descolonizar nossas instituições, nossos currículos, nossas metodologias e principalmente as nossas mentes, trazendo a consciência de insurgir como “a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.28). Para que seja possível pensar em pedagogias outras suscitando interculturalidades para além das questões escolares, experimentando na escola a formação de transformação para a vivência social.

Transformação das Concepções Epistemológicas e Ideológicas

No livro “Superando o Racismo na Escola”, Kabengele Munanga (2005, p.11) destaca a deficiência na formação de professores e educadores, no que se refere à problemática da discriminação racial e reflexo do mito de democracia racial. Assim, destaca Ricardo Henriques (Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) e Eliane Cavalleiro (Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional), citando que: “os destinatários naturais para este livro são os professores e as professoras de Educação Básica, pois é a esse grupo que se tenta equipar e estimular”. Desse modo, através das teorias o professor pode se atualizar e pensar em uma educação para todos, lembrando que a cultura faz parte de cada ser humano e, na formação, valorizar a cultura negra e sua história pode

transformar não só a autoestima do cidadão negro como a atitude de toda a população escolar, pois, como está especificada nas diretrizes da lei, a educação constitui-se um dos principais ativos para transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida, contribuir para a ascensão do indivíduo na sua integralidade. Assim como nos fala Luis Fernandes de Oliveira:

A interculturalidade crítica em educação requer a construção da diversidade como referência nas práticas pedagógicas, além disso, requer o reconhecimento da relação entre os diversos tipos de conhecimentos e a promoção de relações de solidariedade entre sujeitos e grupos diferentes culturalmente. Entretanto, para tal empreendimento, faz-se necessário o questionamento político das desigualdades sociais, das discriminações, do racismo, o questionamento dos currículos monoculturais, a promoção da afirmação do outro não ocidental como sujeitos políticos e coletivos e a negação das diferenças como fator de desigualdades sociais. (OLIVEIRA, 2016, p.10)

Intencionando a transformação do pensamento da escola e da sociedade, houve a reestruturação do Ministério de Educação e Cultura (MEC), pois “o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã tornaram-se prioridades, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural”. (BRASIL, 2004, p.5). Para a implementação dessa política, tem-se como objetivo “corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (Ibid, p. 5), pensando em uma educação descentralizada e transversal para todos, tendo como base o objetivo prescrito pela lei que instituiu o ensino de História da África e dos Africanos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

A escola é responsável pela educação e pelo processo de socialização infantil e da juventude, no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares e localidades. Esse contato diversificado pode fazer da escola também um espaço de vivência das tensões raciais, pois as relações pessoais são “[...] diferentes entre si, e muitas vezes de difícil acesso. Os grupos sentem e desenvolvem, frequentemente, a exclusão, o desprezo, a incompreensão de uns em relação aos outros. O todo da classe e o todo da escola têm muita dificuldade em constituir uma unidade” (SNYDERS, 1996, p. 69). E assim, a criança negra passa a ter, na escola, o seu primeiro contato com a discriminação racial.

O cotidiano escolar pode corroborar com a baixa autoestima, pois a criança negra vem sendo submetida a uma “violência simbólica” (BOURDIEU), manifestada também pela ausência da figura do negro no contexto escolar. Quando aparece é como escravo ou de forma menosprezada, com a apresentação de imagens caricatas de crianças negras em cartazes ou textos didáticos ou pela linguagem verbal, com insultos e piadas provenientes do seu grupo

social, colegas da escola, demonstrando, de maneira explícita, o desrespeito dirigido à população negra.

Como cita Kabengele Munanga (2009, p. 19), “entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente sua ‘inferiorização’ e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política, etc”. No caso da criança negra, há interiorização de todas essas linguagens, assim como os métodos e currículos aplicados, que parecem, em parte, atender ao padrão dominante, já que neles percebemos a falta de visibilidade e reconhecimento dos conteúdos que envolvem a questão negra.

Esta criança negra pode internalizar tal discurso e sentir-se marginalizada, desvalorizada e excluída, sendo levada a um falso entendimento de que não é merecedora de respeito ou dignidade, julgando-se sem direitos e possibilidades. Esse sentimento está pautado pela mensagem transmitida às crianças na educação brasileira de que para ser humanizado é preciso corresponder às expectativas do padrão dominante, ou seja, ser branco, desprezando sua cultura negra. “Recusa-se, assim, a aceitar que a educação de cidadãos brasileiros não pode ser completa se não se levar em consideração a pluralidade de saberes e valores culturais de seu próprio povo.” (CANDAUI, 2002 p. 32).

O cotidiano escolar poderá revelar uma inclinação para corresponder ao padrão branco/europeu negligenciando os valores referentes às matrizes africanas, podendo levar à acentuação do estigma de ser inferior, pois: (...) “não conterà a imagem de identidade que é questionada na dialética mente/corpo e resolvida na epistemologia da aparência e realidade” (BHABHA, 1998, p. 73).

O estudante sem ter onde se espelhar e com ações preconceituosas no âmbito escolar que conduzem a um processo de despersonalização das características de negros africanos, o que dificulta e, em alguns casos, inviabiliza a inserção da criança negra no sentimento de pertença ao espaço escolar, a sua autoestima fica comprometida, impossibilitando-o de ter um autoconhecimento individual ou cultural, pois esses dois níveis estão diretamente ligados a condições desvalorizadoras, atribuídas pelo grupo dominante que utiliza a “condição branca”, se beneficiando em melhor tipo e condições de estudo, trabalhos e até na estrutura social de localidade, entre outros benefícios. E como afirma Peter McLaren: “Minha mensagem é de que devemos criar uma nova esfera pública, na qual a prática da ‘condição branca’ seja não apenas identificada e analisada, mas também contestada e destruída. Isso porque essa escolha é a esperança e a promessa do futuro”. (McLAREN, 2000, p. 238).

O negro vem sendo agredido física e psicologicamente e se formando com uma baixa autoestima. Se o aluno negro não tiver a base positiva da escola para se desenvolver em sua subjetividade, como configurará a sua identidade? Como mostra Munanga (2009), “a recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade.” (p. 19). A escola necessita de ações pedagógicas com atividades que possam abordar o negro de forma positiva para que venham valorizar seu corpo e sua mente. Que nessas atividades o negro possa ver suas características com qualidade e não com desprezo, tendo assim, na escola, uma vivência feliz, desenvolvendo sua identidade positiva e estabelecendo uma autoestima positiva.

Nesta perspectiva crítica e emancipatória, a prática educativa se desdobra em atributos subjetivos e objetivos, articulados dialeticamente, onde o negro se torna capaz de conviver no mundo, efetivamente e, a partir desta convivência, tornar-se sujeito capaz de transformar a sua vida e o mundo, como sua realidade objetiva e tangível (FREIRE, 1996), assumindo-se

[...] como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu que me faz assumir a radicalidade de meu eu. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa. (FREIRE, 1996, p.41-42).

No entanto, apesar das intervenções à escola como as efetuadas, estas ainda são pontuais e isoladas da maioria das escolas, dando, a um grupo específico, o que seria direito de todos. Sendo assim, é indispensável a intervenção do poder público para abrangência da execução da lei 10.639/03, em todas as escolas de educação básica. “No entanto, as polêmicas sobre as questões raciais e suas relações com a educação continuam fortemente presentes na sociedade e nos universos acadêmicos.” (OLIVEIRA, 2010, p.31). E “nos fundamentos teóricos da legislação, afirma-se que o racismo estrutural no Brasil explicita-se através de um sistema meritocrático, agrava desigualdades e gera injustiça.” (Ibid, 2010, p. 31).

É preciso “estratégias das políticas culturais com as quais tentamos intervir na cultura popular e da própria cultura bem como a forma e o estilo da teoria e crítica cultural que precisam acompanhar essa combinação” (HALL, 2003, p. 317). Essas estratégias são apoiadas pela LDB com a implementação da lei 10.639/03, que requerem mudanças nas atitudes sociais e políticas.

No parecer da lei, é apresentada a importância da formação do professor para lidar com relações de racismo e discriminação e saber como desconstruir esse pensamento e ato

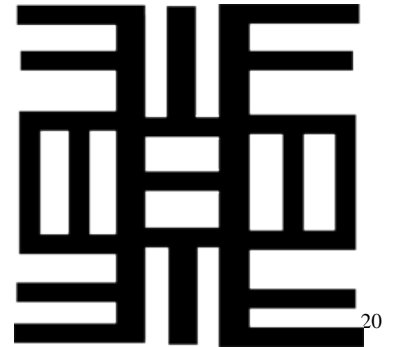
que agridem brutalmente o aluno negro. Como cita Souza (2009, p. 72), “a escola tem um importante papel a cumprir na desconstrução desses estereótipos criados pela nossa sociedade”. Dessa forma, a autora comenta sobre algumas experiências nos cursos de formação de professores e as expectativas desses futuros professores ao trabalharem com as crianças negras, da possibilidade de estarem atentos e sensíveis às ações de discriminações e de racismo. Mesmo sem disciplina obrigatória em várias grades curriculares das licenciaturas, que trate o tema, indaga-se qual disciplina contribuiria com as complexas questões da multiculturalidade. E completa “penso que qualquer disciplina poderia trabalhar nessa concepção” (SOUZA, 2009, p.84), dialogando com as diretrizes da lei para a introdução da temática, de forma interdisciplinar.

A partir do reconhecimento para um conhecimento étnico-racial, em todas as escolas que passei, comecei a trabalhar com práticas pedagógicas em aulas ou oficinas pensando em atividades com a presença de figuras com pessoas negras em ascensão social, vestida de forma social, exercendo funções de prestígio; procurei apresentar algumas literaturas infantis onde o negro fosse visto de forma a valorizar sua presença e suas características. Como mostra Romão (2001, p.165) para promover o sucesso pessoal e escolar do negro é preciso “incentivar a criança a apreciar sua imagem, reforçar a beleza de sua cor, de seu cabelo, a sua inteligência, as habilidades, aptidões, isto é, as coisas que sabe fazer bem e gosta [...]”. Nesse sentido, será possível estabelecer condições de autoestima.

Visando o reconhecimento étnico-racial, também delinee o continente africano mostrando sua beleza e imensidão, as diferenças e artefatos culturais de alguns países, vendo também o mapa e identificando sua localidade. Nesse sentido, é muito importante a fala de Moore, citado por Candau (2002) sobre a reorientação epistemológica da história, pois devemos tratar cada ponto de uma perspectiva positiva. Com esse trabalho de ação pedagógica, é possível também pensar em um novo caminho para uma educação decolonial, tendo como base uma estrutura lúdica de mobilidade corporal e/ou artística, através de perspectiva educacional, visando assumir um papel social e igualmente de responsabilidade política.

II. PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Quando as teias da aranha se juntam, elas podem amarrar um leão.¹⁹



NEA ONNIM NO SUA A OHU²⁰

Alguns Estudos Relevantes na Área de Educação Étnico-Racial

Para além da ação pedagógica, foi também necessário perceber em que medida e em que frequência essa temática tem sido investigada, nos dando pistas sobre sua relevância no campo educacional.

Este levantamento bibliográfico expõe o resultado de um breve estudo realizado nas fontes bibliográficas exploradas para a coleta de dados que foram aplicados em três (3) ferramentas de busca com foco em publicações científicas: a Revista Brasileira de Educação (RBE) que a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)²² disponibiliza, o Banco de Teses CAPES²³ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia .

As palavras-chave pesquisadas foram Negro, Étnico-racial e Lei 10639/03. Este último, por ser um termo específico, se identifica com o período a ser pesquisado, por ter sido, a lei, implementada nesta época. Os termos *Negro* e *Étnico-racial* foram escolhidos porque

¹⁹ Provérbio africano em Yorubá.

²⁰ Adinkra- Ideogramas oriundos dos muitos sistemas de escrita africanos antigos. Gana, África Central. Disponível em: < http://www.adinkra.org/htmls/adinkra_index.htm> Acesso em: 2 de fev. 2017.

²¹ Conhecimento, educação ao longo da vida.

²² Cf. < <http://www.anped.org.br/>>. Acesso em jan 2016.

²³ Cf. < <http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em jan. 2016.

tratam de aspectos importantes presentes no meu trabalho e também servem como embasamento para o estudo aqui apresentado.

Identificando as Fontes Bibliográficas:

A Revista Brasileira de Educação é um periódico que circula no meio acadêmico, desde 1995. É uma publicação trimestral da ANPEd e disponibiliza seus artigos em várias plataformas, a saber: SciELO (Scientific Electronic Library Online); Educ@ (Periódicos Online de Educação); BBE (Bibliografia Brasileira de Educação - MEC/INEP), dentre outros. Optei por utilizar o portal Scielo²⁴, pois, além de acadêmico, se caracteriza por ter uma interface de fácil acesso a sua base de dados.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma agência de fomento à pesquisa brasileira mantida pelo Governo brasileiro. O Banco de Teses CAPES (integrante do Portal de Periódicos da CAPES) é o sistema oficial online do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), Consiste em um banco de dados que visa reunir e facilitar o acesso às Teses e Dissertações defendidas nos programas de pós-graduação brasileiros. Segundo a proposta desse trabalho, buscou-se artigos produzidos, a partir de 2003, ano da promulgação da lei 10.639/03, Entretanto, segundo informações contidas no portal do Banco de Teses CAPES, estão disponibilizados os trabalhos defendidos na pós-graduação entre os anos de 2011 e 2012, por questões técnicas.

Como forma de oferecer acesso a informações consolidadas e que reflitam as atividades do sistema nacional de pós-graduação brasileiro, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), coloca à disposição da comunidade acadêmica o Banco de Teses na qual será possível consultar todos os trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira ano a ano. Entretanto, como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que, por algum motivo, não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos.

Contamos com a colaboração da comunidade acadêmica para informe dos dados que faltam. Os trabalhos que se encontram nesta condição, podem ser identificados pela mensagem "Autor, atualize seus dados/informações junto a Capes. (CAPES, 2015)²⁵

Assim, a coleta de dados no portal do Banco de Teses CAPES está dentro do período proposto pela portal. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto

²⁴ Cf. <http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1413-2478/Ing_pt/nrm_iso>. Acesso em jan. 2016.

²⁵ Cf. <<http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>> Acesso em jan. 2016.

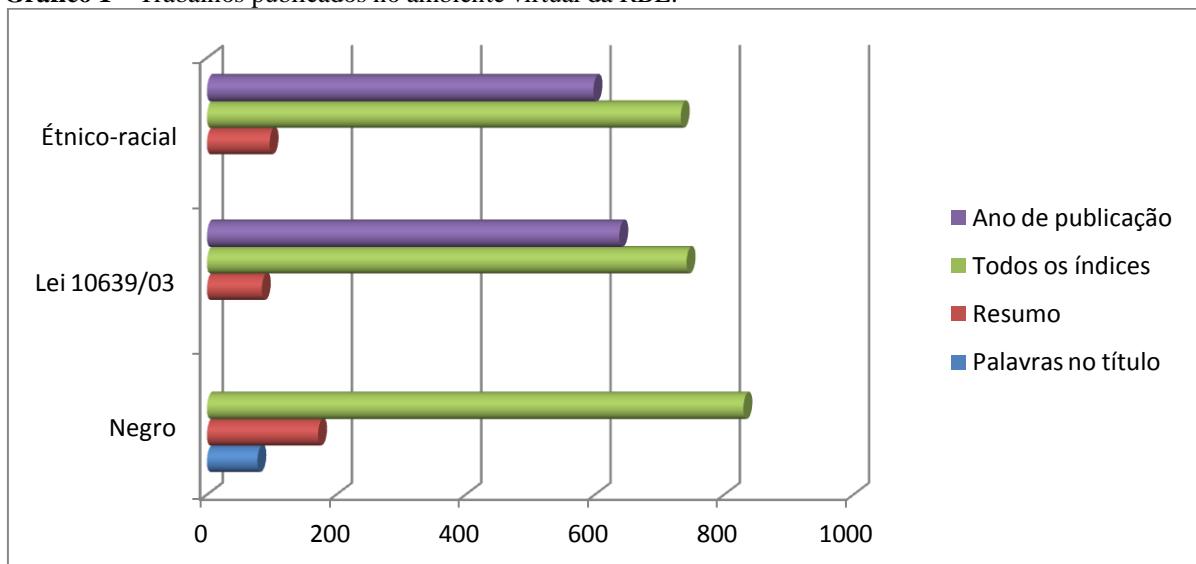
Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia ²⁶. Estas bases de dados foram selecionadas por conterem vasto referencial de artigos, publicações periódicas em Educação com o escopo de quantificar o material bibliográfico, utilizado a partir de palavras-chaves pré-estabelecidas existentes em língua portuguesa que possam representar o tema desta pesquisa.

O Levantamento Bibliográfico na Revista Brasileira de Educação (RBE).

A primeira fonte bibliográfica escolhida para a elaboração do presente trabalho foi a Revista Brasileira de Educação que é da Anped. Os termos selecionados foram: Negro, Lei 10639/03 e Étnico-racial. Os campos utilizados para a coleta dos dados foram o período de publicação (2003 a 2015), palavras do título étnico-racial, lei 10.639 e negro, nos resumos e em todos os índices.

No portal de pesquisas da RBE, não foi possível filtrar a busca por referências no período compreendido entre os anos de 2003 a 2015, sendo realizada a busca de forma exaustiva de ano a ano, nos quatro campos analisados para obter relevância nos artigos indexados no período proposto. Ver gráfico 1.

Gráfico 1 – Trabalhos publicados no ambiente virtual da RBE.



Fonte: A autora com base no portal da RBE.

Percebe-se que o termo Negro mostrou maior eficiência por disponibilizar grande número de referências na busca por palavras do título, assim, os termos Lei 10639/03 e Étnico-racial não foram contempladas nesse campo de pesquisa.

²⁶ Cf. <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced#>> Acesso em jan. 2016.

Busca pelo Termo “Lei 10639/03” no Portal da Revista Brasileira de Educação.

Usando a estratégia de busca com o operador booleano “OR” para inserir o ano a ser pesquisado sobre o assunto “Lei 10639/03”, nos campos de pesquisa “Todos os índices”, “Ano de publicação” e “Resumo”, temos os registros encontrados distribuídos no gráfico a seguir. (Tabela 1)

Tabela 1 – Resultado da busca para *Lei 10639/03* no período de 2003-2015.

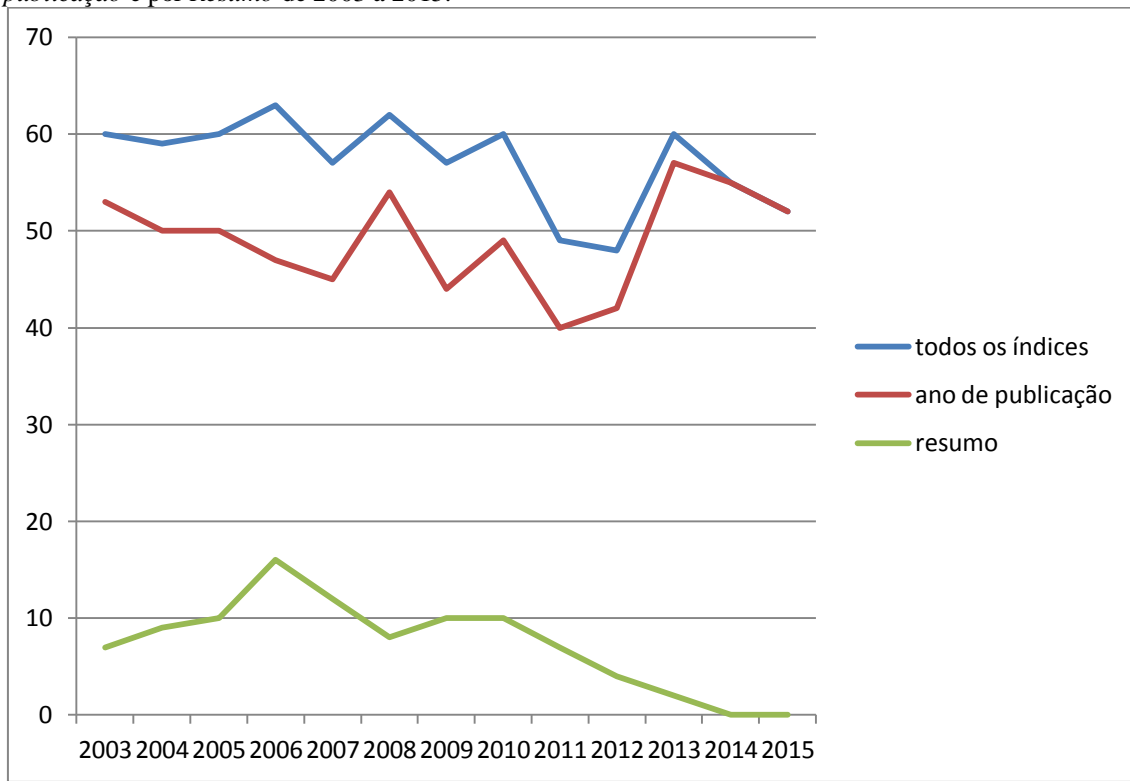
Lei 10639/03-Anos	Todos os índices	Ano de publicação	Resumo
2003	60	53	07
2004	59	50	09
2005	60	50	10
2006	60	47	16
2007	57	45	12
2008	62	54	08
2009	57	44	10
2010	60	49	10
2011	49	40	07
2012	48	42	04
2013	60	57	02
2014	55	55	00
2015	52	52	00
Total	739	638	95

Fonte: A autora com base no portal da RBE.

Percebe-se que os registros dos anos de 2014 e 2015, nos campos “Ano de publicação” e “Todos os índices”, coincidem, pois os resultados da busca remetem ao mesmo documento e percebe-se também a queda de registros para o campo “Resumo”, chegando ao ano de 2013 com apenas duas publicações e nos anos de 2014 e 2015 sem nenhum artigo publicado para esse campo.

O gráfico, a seguir, mostra o desempenho das publicações para o termo “Lei 10639/03” por ano de 2003 até 2015. A coluna a direita do gráfico representa a quantidade de trabalhos publicados por ano nos campos de pesquisa “todos os índices”, “ano de publicação” e por “resumo”, a linha abaixo está a relação: Ver gráfico 2.

Gráfico 2 – Curva de resultados encontrados para o termo *Lei 10639/03* em: *Todos os índices, Ano de publicação* e por *Resumo* de 2003 a 2015.



Fonte: A autora, com dados retirados da RBE.

A busca realizada em “todos os índices” gerou o maior número de resultados, mostrando ser mais eficaz. Para os resultados encontrados, usando o campo “resumo”, mostrou um declínio, a partir de 2010, chegando ao biênio 2014/2015 com resultados nulos.

Busca pelo Termo “Negro” no Portal da Revista Brasileira de Educação.

Usando a estratégia de busca utilizada anterior com o operador booleano “OR”, para inserir o ano a ser pesquisado e utilizando os campos “todos os índices”, “palavras do título” e “resumo” sobre o assunto “Negro” temos os seguintes resultados:

Tabela 2 – Resultado da busca para Negro no período de 2003-2015.

Negro - Anos	Todos os índices	Palavras do título	Resumo
2003	66	05	13
2004	67	05	15
2005	66	04	15
2006	71	07	22
2007	65	08	18
2008	68	04	14
2009	65	07	18
2010	68	07	16
2011	57	07	13
2012	57	07	10
2013	68	06	08
2014	63	05	06
2015	60	06	04
Total	841	78	172

Fonte: A autora com base no portal da RBE

O campo de pesquisa “palavras do título” foi utilizado para garantir maior eficiência na busca e pertinência aos resultados desejados, pois como visto o campo “Ano de publicação” gerou grande número de duplicatas.

Busca pelo termo “Étnico-racial” no portal da Revista Brasileira de Educação.

Usando ainda a mesma estratégia de busca utilizada para este portal, com o operador booleano “OR”, para inserir o ano proposto sobre o assunto “Étnico-racial” nos campos “Todos os índices”, “Ano de publicação” e “Resumo”, temos os resultados obtidos a partir da tabela 3 a seguir.

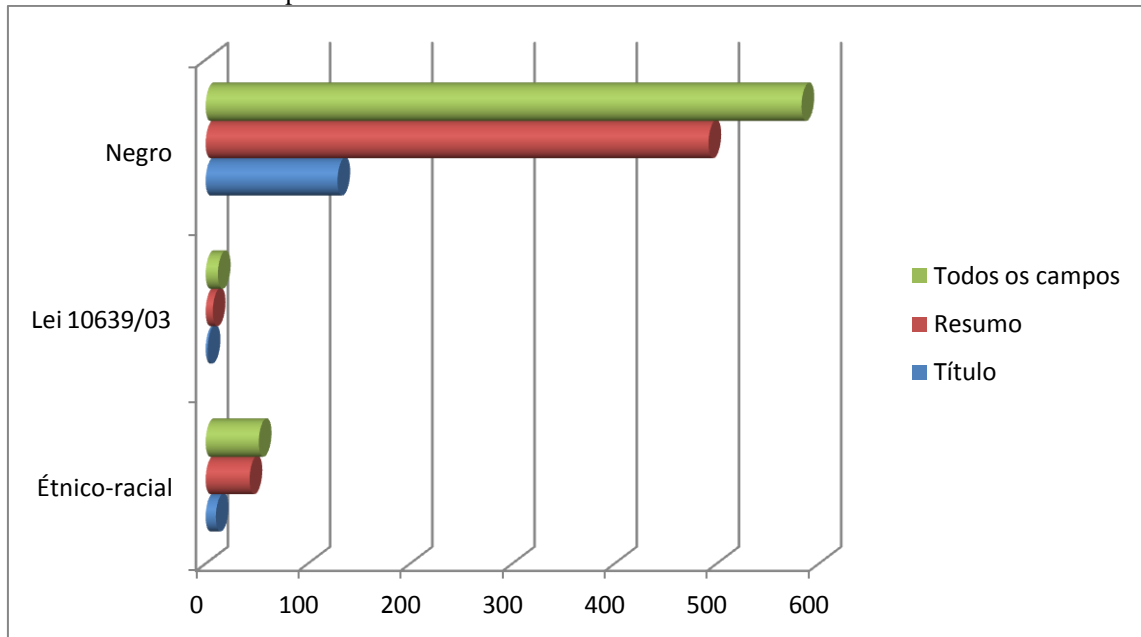
Tabela 3 – Resultado da busca para **Étnico-racial** no período de 2003-2015.

Étnico-racial - Anos	Todos os índices	Ano de publicação	Resumo
2003	60	53	07
2004	50	50	09
2005	60	50	10
2006	63	47	16
2007	57	45	12
2008	62	54	08
2009	57	44	12
2010	60	49	10
2011	49	40	07
2012	48	42	04
2013	60	57	02
2014	55	55	00
2015	52	52	00
Total	733	638	97

Fonte: A autora com base no portal da RBE.

O levantamento bibliográfico no Banco de Teses CAPES.

A segunda fonte explorada para a elaboração do presente trabalho foi o Banco de Teses CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). As palavras-chave utilizadas foram: “Negro”, “Lei 10639/03” e “Étnico-racial”. A busca refinada utilizando o campo *Contém* mais os indicadores *Todos os campos*, *Resumo* e *Título* para garantir maior relevância nos resultados. Para compor o gráfico, serão utilizados os resultados realizados em *Todos os campos*, pois concentra o maior número de registros. Ver gráfico 3.

GRÁFICO 3 - Trabalhos publicados no ambiente Banco de Teses CAPES.

Fonte: A autora com dados do Banco de Teses CAPES.

A palavra “Negra” gerou 583 trabalhos em “Todos os campos”, no entanto, refinando para o Programa de Educação reduz-se para 61, distribuídos na Área de Conhecimento Educação (59), Ensino-aprendizagem (1), e Planejamento Educacional (1).

A mesma palavra pesquisada por “Resumo” gerou 492 títulos, mas refinando a busca para Área do Conhecimento Educação, temos 56 títulos publicados, distribuídos entre 46 para o Mestrado Acadêmico e 10 para o Doutorado.

A pesquisa realizada nos documentos do Banco de Teses CAPES sobre o termo “Negro” no campo “Título” gerou 129 registros, porém, refinando a pesquisa para a Área do Conhecimento Educação, foram registrados 13 trabalhos publicados, sendo distribuídos entre os programas de Educação (8), Educação e Contemporaneidade (4) e Educação: História, Política e Sociedade (1).

A busca pela palavra-chave “Lei 10639/03” em “Todos os campos” gerou 12 trabalhos publicados, sendo 10 na Área do Conhecimento Educação, distribuídos pelos Programas de Educação (8), Educação (Currículo) (1) e Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (1).

O termo “Lei 10639/03” pesquisado no campo “Resumo” mostrou 7 trabalhos disponíveis para consulta, sendo distribuídos pelos Programas de Educação (4), Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (1) e um trabalho interessante publicado pelo

Programa de Química – UFG_UFMS-UFU (1). Publicados em três Áreas de Conhecimento: Educação (5), Fundamentos do Serviço Social (1) e Química (1).

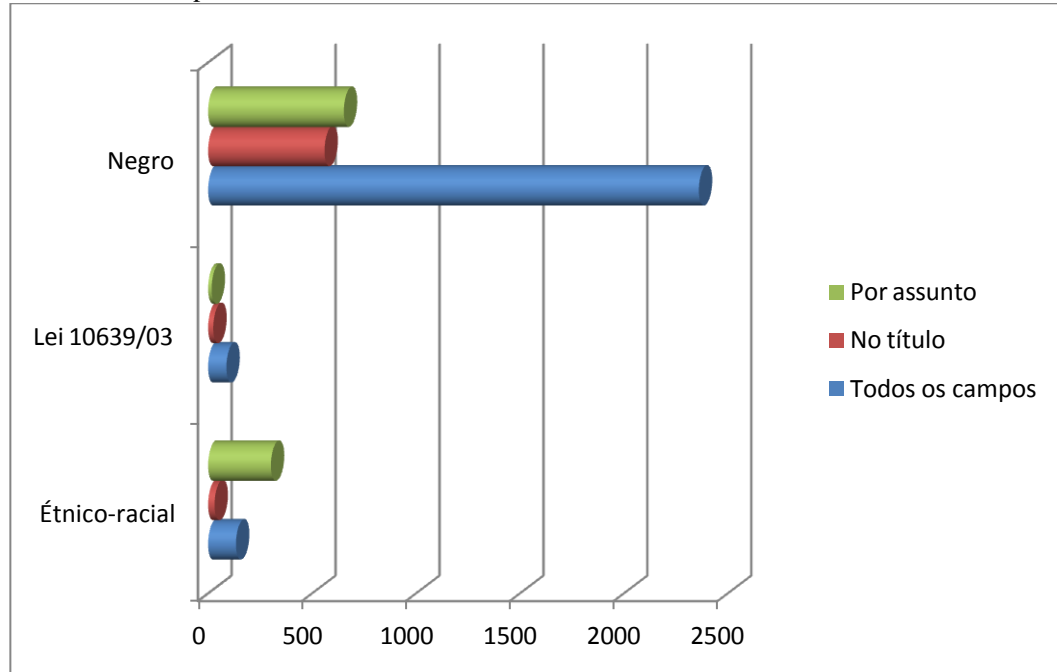
A busca realizada para o mesmo termo “Lei 10639/03”, no campo “Título”, gerou apenas 2 registros, ambos para a Área do Conhecimento Educação e distribuídos para os Programas de Educação (1) e para o Programa de Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (1).

A pesquisa pelo termo “Étnico-racial” em “Todos os campos” produziu 52 registros, Refinando a busca para a Área do Conhecimento Educação, foram encontrados 30 registros distribuídos pelos Programas de Educação (26), Educação e Contemporaneidade (2), Educação Tecnológica (1) e Educação: História, Política e Sociedade (1). A busca realizada no campo “Resumo” gerou 43 resultados, Filtrando a busca para a Área do Conhecimento Educação, estão disponíveis 21 trabalhos, sendo 18 em nível de Mestrado Acadêmico e três para o Doutorado. Já para o campo “Título” foram 10 trabalhos apresentados da seguinte forma: Área de Conhecimento Educação (5), Sociologia (2), Administração (1), Ciência da Informação (1) e Ensino-aprendizagem (1).

O levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

E a terceira fonte bibliográfica explorada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A busca foi realizada utilizando as palavras-chave propostas que são: “Negro”, “Lei 10639/03” e “Étnico-racial”, nos campos de pesquisa disponibilizada por esse portal a saber: Todos os campos, Por assunto e no Título. Ver gráfico 4.

GRÁFICO 4 - Trabalhos publicados no ambiente BDTD/IBICT.



FONTE: A autora com base nos dados do portal da BDTD/IBICT.

Percebe-se a enorme diferença de ocorrência entre a “Lei 10639/03” e o termo “Étnico-racial” com o termo “Negro”, considerando-se assim como um dos termos indispensáveis para a contextualização de toda a pesquisa.

No portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, as buscas pelo termo Lei 10639/03 geraram 130 trabalhos e foram desenvolvidas obedecendo a ocorrência de títulos em: todos os campos (88 trabalhos, 67,69%), no Título (25 trabalhos, 19,23%) e por Assunto (17 trabalhos, o que representa 13,08% do total).

A busca por Lei 10.639/03 gerou 112, sendo 77 (68,75%) trabalhos distribuídos conforme a estratégia de busca por todos os campos; no “Título” 20 (17,86%) trabalhos e por “Assunto” 15 ou (13,39%).

A busca desenvolvida pelo termo Lei 10639/2003 gerou 77 trabalhos divididos como segue: todos os campos 55 (71,43%), palavras no Título 10 (13%) e palavras por Assunto gerou 12 trabalhos, o que representa 15,58% do total do resultado e utilizando o termo Lei 10.639/2003, chegou-se ao resultado de 72 trabalhos distribuídos pelos campos de busca. Desse total, em todos os campos 51 ou 70,83% trabalhos encontrados; no Título 10 (13,9%) e por Assunto 11, representando 15,28% desse total.

Na pesquisa pelo termo Negro foram encontrados 2361 trabalhos em Todos os campos. Vale lembrar que a palavra “Negro” utilizada na pesquisa pode representar diversos assuntos como, por exemplo: Rio Negro, buraco negro, sobrenome de pessoas, objetos etc. Assim, utilizou-se, como estratégia de busca, filtros para refinar e relacionar os resultados encontrados com Negros (103), Educação grafado em caixa alta (90), Educação grafado em caixa baixa gerou 89 resultados diferentes, Racismo (87), Identidade (68), Relações raciais (60) trabalhos encontrados.

No título, a busca pelo termo “Negro” resultou o total de 560 trabalhos encontrados. Utilizando filtros para refinar o resultado, temos para Negros, 44, Racismo, 33, Educação, 22, Movimento negro, 23, Discriminação racial, 21 trabalhos disponibilizados.

Pesquisando a palavra-chave “Negro” na busca avançada por “Assunto”, chegou-se ao número de 653 trabalhos disponíveis para consulta, assim, encontram-se como sugestão de busca ou buscas relacionadas com a palavra “Negro” os termos: Negros (103), Movimento negro (42), Educação, grafado em caixa alta, (51), Educação (38), Discriminação racial (20) trabalhos disponíveis distribuídos entre Teses e Dissertações.

A palavra Étnico-racial gerou 134 trabalhos disponíveis em Todos os campos, sendo filtrado, como sugestões de tópicos dentro de sua busca para o maior comprometimento desta pesquisa, com os termos: Educação, grafado em caixa alta, (23), Educação 29, Relações raciais 14, Ações afirmativas 9, Identidade 8, Práticas sociais e processos educativos 7 trabalhos

No Título foram encontrados 31 trabalhos e para priorizar o refinamento da pesquisa utilizou-se os termos: Educação, grafado em caixa alta, 8, Educação 7, Relações raciais 5, Ações afirmativas 4, Formação docente 2, Racismo 2, Raças 2 trabalhos para consultas.

Em relação à busca por Assunto havia 23 trabalhos e como sugestões dentro da busca havia para refinar a pesquisa os termos: Educação grafado em caixa alta 8, Educação 4, Educação étnico-racial 4, Identidade étnico-racial 5 trabalhos disponibilizados.

Vale ressaltar que o portal de Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia disponibiliza Teses e Dissertações e foi obedecido como filtro de pesquisa o período entre os anos de 2003 a 2015, visando cobrir o tempo em que entrou em vigor a Lei 10639/03.

Para auxiliar meus estudos

Neste levantamento realizado dos termos, no banco de teses da Capes pelos termos atrelados: negro, étnico-racial e lei 10639/03, selecionei a dissertação de Flávia Filomena Rodrigues da Mata, a qual merece destaque entre as demais, pois dialoga com o tema desta dissertação. Intitulada “Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma unidade municipal de Educação infantil – UMEI” (2015),²⁷ a autora investigou a representação de abordagens temáticas entre crianças negras, racismo, literatura infantil, personagens negros como protagonistas. O objetivo desse trabalho é observar o comportamento das crianças após as narrativas, buscando assim, a possibilidade de construção de identidade negra dessas crianças.

A metodologia para a coleta de dados, além de outros recursos, foram os desenhos produzidos pelas crianças. Na quarta parte de seu trabalho, Mata (2015) constata a construção de identidade e a dificuldade de erradicar o racismo e, ainda nesse capítulo, são apresentados alguns heróis negros como Zumbi dos Palmares, Dandara dos Palmares, Francisca da Silva de Oliveira, mais conhecida como Chica da Silva, João Cândido Felisberto, conhecido como o mestre-sala dos mares, Luiza Mahin: líder da Revolta dos Malês. A pesquisadora explica nas conclusões finais que as crianças ainda se identificam mais com os personagens brancos e que as relações entre os profissionais brancos e negros ainda são direcionadas ao racismo e discriminação. Afirmo também a importância da lei 10639/03 em tirar do isolamento os personagens e os heróis negros pertencentes à história brasileira.

Para o segundo grupo de palavras-chave, realizei a busca no portal da RBE Scielo, por meio da combinação dos termos negro, lei 10639/03 relacionados ao tema de investigação. Selecionei o artigo de Nilma Lino Gomes (2012), com o título de “Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça”²⁸ que dialoga com as questões do movimento negro brasileiro na “politização da ideia de raça”. A autora dividiu o texto da seguinte forma: “A raça como estruturante da sociedade latino-americana”; “A construção do pensamento abissal”; “O movimento negro brasileiro como ator político: principais características”; “Movimento negro, ação política e educação: resignificando e politizando a raça”; a autora assinala, nas considerações finais, que o movimento negro brasileiro, desde o começo do século passado, especifica e confirma a centralidade da raça de diferentes formas e por diversas abordagens, enquanto em alguns setores sociais olham com desconfiança essa categoria de análise. Segundo a autora, o entendimento da radicalidade política e pedagógica

²⁷ Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>> . Acesso em 17 fev. 2016.

²⁸ Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 8 mar. 2016.

das ações desenvolvidas pelo movimento negro, ao longo da história, visam a construção da sociedade e da educação como espaços ou tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos.

Em relação ao terceiro grupo de termos a serem pesquisados, selecionei a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e ao combinar as palavras-chave negro e étnico-racial obtivemos sessenta e quatro trabalhos. Do resultado final, optei pela dissertação de Suelí Borges Pereira, com o título de “Identidade e diferença étnico-racial em currículos e programas: afirmação ou silenciamento?” (2006)²⁹ que aborda o tratamento dado à questão étnico-racial no currículo escolar das turmas de 5ª a 8ª séries. O objetivo geral deste trabalho é analisar se o currículo escolar dessas turmas é trabalhado no aspecto de afirmação ou silenciamento das identidades e diferenças étnico-raciais do segmento negro.

No segundo capítulo de seu trabalho, a autora contextualiza o modelo nas representações sociais indicando os pilares ideológicos dessas relações. No capítulo três, ela aborda identidade e diferença étnico-racial. A conclusão, segundo a autora, é que o currículo das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia não tem contribuído para a afirmação da identidade e diferença do segmento negro por calar-se ou desvirtuar determinados conteúdos e sugere ações didático-pedagógicas na perspectiva de uma educação multicultural como alternativa para afirmação da identidade e diferença étnico-racial do segmento negro.

Em suma, essas leituras trouxeram contribuições para o entendimento e análise dos aspectos teórico-metodológicos a serem trabalhados nesse texto.

Dialogando com a lei 10.639/03

A lei de nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, foi uma vitória às reivindicações e propostas do movimento negro, tendo sido promulgada pelo presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva:

“Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:”

²⁹ Disponível em <http://www.tedebr.ufma.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10>. Acesso em: 15 mar. 2016

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'". (BRASIL, 2003)

Algumas reflexões nos ajudaram a entender melhor sobre a Lei 10639/03 que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica se fazem imprescindíveis para a compreensão da necessidade da implementação desta lei.

O Parecer nº CNE/CP 003/2004 aprovado em março de 2004 de assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, da lei 10.639/03 foi homologado em junho de 2004. Este parecer visa regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (BRASIL, 2004, p.1).

Entendemos e trabalhamos para que a lei seja efetivamente trabalhada como garantia da valorização da identidade negra nas escolas. A entrada e permanência dos negros na educação básica sempre foi um dos principais objetivos defendidos pelo movimento negro, que entre outras questões reivindicava a mudança da configuração de como era ensinada a história do negro na sociedade brasileira. E foi a partir dessa luta que o movimento negro, após muitas reivindicações, conseguiu que fosse aprovada a lei 10639/03, que instituiu o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas. "Todos estes dispositivos legais, bem como

reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX.” (BRASIL, 2004, p.2).

Para as políticas de reparações, de reconhecimento e valorização, de Ações Afirmativas, esse parecer prevê que haja demanda por reparações, sendo assim, “visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos.” (BRASIL, 2004, p.3). É necessário que seja cumprida a lei para essas reparações, sendo assim:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p.3).

Para esse reconhecimento, o parecer vem destacando a necessidade de ações para demonstração, pois “reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.” (p.3). Ações porque ficar parado e dizer que reconhece, não resolve, é preciso agir, se movimentar para ajudar a trazer mudança, pois “reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros.” (p.3) Questionar também é mostrar ao outro o que está acontecendo, é ter coragem de mostrar o racismo, como ele é dissimulado, velado, implícito, tácito, pois “reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra, desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.” (p.4) Acredito que valorizar, divulgar e respeitar seja essencial para manifestação do reconhecimento do negro, pois “reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto.”(p.4) assim deve ser feito, valorizar e respeitar as pessoas negras em todas as situações, pois:

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004, p.4)

Após o parecer, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (DCNs) que são as normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (DCNs)

As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União de estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, as competências e as diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

Em suas diretrizes, é possível revelar quão necessário se faz a atuação da lei 10.639/03 que vem para confirmar e comprovar que é imprescindível a atuação para transformação de atitudes ideológicas:

Ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (BRASIL, 2004, p.7)

As estatísticas não podem ser ignoradas. É preciso atuações que agilizem ações político-pedagógicas para modificá-las. A lei 10.639 colocou a questão étnico-racial em assunto de agenda nacional e de importância para que sejam assumidas políticas públicas afirmativas, de forma democrática, “descentralizada e transversal”. Neste sentido, é possível trazer essa questão em diversas atividades curriculares, como fiz em minhas aulas e oficinas,

trazendo sempre a temática étnico-racial mesmo quando o tema principal era outro. As crianças negras precisam se ver como pessoas bonitas, lindas e tão capazes de estudar quanto as crianças brancas, mas elas são tão desestimuladas que não conseguem enxergar suas capacidades.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004, p.10-11)

A educação é para todos os educandos como prescreve a lei, portanto as construções de estratégias educacionais que tenham em vista o combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial e/ou religioso. Pois a lei precisa ser cumprida e o que ainda se vê muito é aquela professora que não sabe lidar com essa situação ou atividade, mas quem ainda não sabe precisa saber, estudar, ou seja, ir atrás de informações, pois o material esta disponível na internet e é de fácil acesso. O que é preciso é se despir dos preconceitos e se empenhar na educação.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p.16)

Há importância em constatar que essa pedagogia é para todos os educandos e, neste sentido, deveria ser especialmente para os brancos, porque também precisam obter a consciência negra, e assim aprender a respeitar as diferenças com igualdade de direitos. Ainda nos dias de hoje, muitos negros não se afirmam como negros e não se veem como negro, alguns se dizem morenos, marrom bombom, dentre outras denominações, devido à restrição de exaltação da cultura negra. “Na verdade, esse negro denegrificado é sempre negro no ponto de vista da sociedade racista.” (OJO-ADE, 1999 p.46). É por esse motivo é importante que os

negros se orgulhem de sua origem, para apreenderem que ser negro além de ser uma ação política é se reconhecer, formando sua identidade, dando continuidade ao seu desenvolvimento, valorizando a cultura africana porque faz parte de sua história.

As determinações das Diretrizes expõem que a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica é uma “decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores.” (p.17) Mas só enviar o material para escola não resolve o problema, o poder público precisa agir de forma a incentivar os professores. Há necessidade de empenho e de decisão política do professor, pois ao manusear esse material, o professor deve ter a sensibilidade de estudar para ampliar seus conhecimentos e utilizá-lo, pois senão pode acabar reforçando a ideologia do racismo. Assim, é preciso buscar formação, pois a vida de professor engajado em sua atividade é assim: precisa estar sempre se informando, se formando, se atualizando, se aperfeiçoando, se especializando e sempre estudando.

Como as diretrizes sugerem para a educação das relações étnico-raciais, “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.” (p.16). Neste sentido, é imprescindível procurar estratégias, outras possibilidades, pois é muito difícil um professor com suas crenças religiosas e políticas proporcionarem atividades que contrastem com seus princípios, entretanto há muitas possibilidades para trabalhar com a cultura africana e étnico- racial sem agredir suas convicções.

Princípios e orientações

Dada à importância da consciência política e histórica da diversidade, as diretrizes trazem princípios para nos orientar. Destaquei alguns para melhor compreensão das mesmas:

- “ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira” (p.18), apresentando sempre essa história de forma positiva, mostrando as qualidades e beleza, tanto da África como na construção histórica do Brasil.

- “à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;” (p.19). Essa desconstrução deve ser feita a cada momento, pois se nada for feito, a criança negra pode ser menosprezada por não ser branca.

- “à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos” (p.19) e assim poderá “construir ações respeitadas” (p.19). Neste sentido, o professor além de estudar, precisa participar de palestras, com pessoas que discutam essa questão e possam “desconstruir” conceitos. E possa assim participar das trocas de experiências.

Para o fortalecimento da identidade e dos direitos, as diretrizes também apontam alguns princípios. Destaquei alguns, para dialogar.

- “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas”. (p.19). Esse rompimento é muito importante e necessita que esse comportamento seja substituído por um movimento de exposições de imagens bonitas, pois como em oficinas que mostravam profissões, também recolhi recortes com imagens de negros executivos de ternos considerados bem vestidos, em desfiles bem elegantes, entre outras situações.

- “o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal.” (p.19). Não somos todos iguais e devemos ser respeitados em nossas diferenças. O discurso da igualdade é sempre feito em bases românticas, apoiado em lei e não de forma substantiva que leve em conta as diferenças de raça, gênero, religião etc.

- “o combate à privação e violação de direitos” (p.19). Como os direitos básicos, por exemplo, o de ir e vir, pois se um jovem branco entra em um ônibus ele não é interrogado para onde vai ou se tem dinheiro para gastar, mas o jovem negro é retirado do veículo público por não ter dinheiro para gastar em um lugar gratuito e ninguém se indigna, acha isso normal. E sem falar ao direito à educação básica, pois se a criança negra está trabalhando e não está estudando também é problema.

- “a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais” (p.19). Precisamos que essa ajuda venha de políticas públicas e com vontade política seria possível essa ampliação.

- “as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais” (p.19). Diria apenas condições, pois para quem já viu a diferença das escolas públicas de vários municípios sabe que a localidade diferencia a qualidade e quantidade de materiais importantes para a formação do sujeito e, como já posto, a grande maioria dos negros está localizada nas periferias e comunidades.

As diretrizes apresentam princípios que encaminham para ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Destaquei algumas:

- “condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças” (p.20). Como integrante de grupo de pesquisa do mestrado e sendo uma professora militante para as práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais, levei para a minha prática, ações para um reconhecimento étnico cultural e para as relações étnico-raciais. Mas, essas ações não podem continuar sendo ações isoladas, contando com alguns professores, é necessário que todos os professores discutam a questão independentemente de suas disciplinas de formação acadêmica, e ou série/ano que atuam.

- “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (p.20). É muito importante mostrar, desenvolver e criar essas representações, pois é uma forma de trabalhar e dialogar com a cultura negra.

- “participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial” (p.20). Dar visibilidade a negros de sucesso, a negros dançarinos étnicos, ou não, e se for para participar de projeto e conhecer pessoas do Movimento Negro ou Coletivo Negro, seria melhor ainda, pois as crianças negras precisam se ver espelhadas e entrar em contato com pessoas negras bem sucedidas, já que a televisão e a sociedade não contribuem para a exposição positiva da imagem do negro.

Pode-se dizer que as práticas pedagógicas que se constituíram em dados para esse estudo, pautaram-se nesses princípios e orientações

III. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM PEDAGOGIAS OUTRAS

A cabeça de uma pessoa faz dela um rei.³⁰



31

SESA WO SUBAN³²

Educação para Diversidade Étnico-Racial

Fiz parte do grupo de professores que trabalham com Mais Educação, atuando em duas escolas do município de Nova Iguaçu, em 2014 e 2015. Segundo consta no site do MEC³³, o Programa Mais Educação, oferecido nas escolas das redes públicas de ensino fundamental, representa o desenvolvimento de atividades de educação integral que aumenta o tempo diário da escola para o mínimo de sete horas e que também expande as oportunidades educativas desses estudantes. Assim, as atividades do Mais Educação de educação integral “compreendem estratégias para o acompanhamento pedagógico diário da aprendizagem dos estudantes quanto às linguagens, à matemática, às ciências da natureza, às ciências humanas;” e complementa, com o que mais me dedico para difundir a lei 10.639, com as atividades das oficinas pedagógicas que ensino “bem como quanto ao desenvolvimento de atividades culturais...” corroborando assim com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) na educação, no artigo 26-A que torna obrigatória a temática da história e cultura afro-brasileira.

O Programa Mais Educação era operacionalizado pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). As atividades fomentadas eram

³⁰ Provérbio africano em ioruba.

³¹ Adinkra- Ideogramas oriundos dos muitos sistemas de escrita africanos antigos. Gana, África Central. Disponível em: < http://www.adinkra.org/htmls/adinkra_index.htm> Acesso em: 2 de fev. 2017.

³² Símbolo de Transformação

³³ Disponível em: < <http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao>> Acesso em set. de 2014.

organizadas através de macrocampos³⁴ divisões denominadas: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica. Em cada macrocampo também foram definidas divisões de atividades.

Em cada escola, trabalhei em diferentes áreas disciplinares de dois desses macrocampos como o Acompanhamento Pedagógico e a Cultura e Artes. Na Escola Estadual Ambaí, que fica num bairro pequeno afastado do centro de Nova Iguaçu, atende do 6º ao 9º ano, com 458 alunos e 38 docentes, uma secretária, uma orientadora pedagógica, dois faxineiros, duas porteiras, uma cozinheira, um ajudante de cozinha, em dois turnos, manhã de 7h às 12h e tarde de 12h e 30min às 17h e 30min. Eu ficava no turno da manhã, às terças e quintas e era professora de Acompanhamento Pedagógico para o Letramento³⁵, trabalhando com uma perspectiva para além das leituras e escritas, pensando em formar uma consciência crítica, trazendo o foco na cultura Afro-brasileira.

Já a Escola Estadual Abdias Nascimento fica no centro da cidade de Nova Iguaçu, atende do 6º ano ao Ensino Médio, com o total de 1007 alunos e 83 servidores, dentre eles uma secretária, uma orientadora educacional e uma orientadora pedagógica, duas cozinheiras, tres faxineiros e dois policiais, atendendo a três turnos: manhã de 7h às 12h, tarde de 12h e 30min às 17h e 30min e noite de 18h às 22h. Nessa escola, eu ficava às segundas no turno da manhã e era professora de Cultura e Artes, trabalhando expressões artísticas e culturais com o pensamento pedagógico para educação das relações étnico-raciais, onde o foco principal para a escola, por meio documental da ficha de atividades³⁶ do Mais Educação, neste caso, era o produto final da atividade da aula, ou seja, o resultado do trabalho artesanal, a expressão artística, a arte, por exemplo: a Abayomi, o fantoche, o boneco de meia e as encenações, mas a discussão, o entendimento e a constituição pedagógica e política para os alunos ocorriam da mesma forma, focada na educação étnico-racial. Acreditava na arte como mais um meio de emancipação subjetiva, como nos mostra Boal:

³⁴ Expressão relacionada à educação integral, mais especificamente ao Mais Educação e significa grandes áreas temáticas, abrangendo várias sub-áreas.

³⁵ Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p.96).

³⁶ Essa ficha precisava conter a atividade do dia, data e assinatura do professor para ser enviada para secretaria (em anexo).

O pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia. (BOAL, 2009, p. 16)

Conhecendo Lei de Diretrizes e Bases na Educação a LDB e as diretrizes da lei 10.639/03 e todas as suas implicações, apresentam que necessitamos originar para as escolas, assuntos como África contemporânea, valorização do negro e racismo para o debate, pois como mostra Munanga (1996, p.101), “não há como combater o racismo sem modificar os hábitos de comportamento, os costumes vigentes, por isso é necessária a polêmica, o debate de ideias. É necessário provocar a consciência do racismo”. Precisamos trazer toda essa conversa a tona, pois:

Há outras pedagogias possíveis orientando formas diversificadas de transposição do conhecimento a ser ensinado. No âmbito da defesa por espaços colaborativos e dialógicos em países com grande expectativa de reordenamento socioeducativo de segmentos não brancos, caberia defendermos pedagogias decoloniais. (MIRANDA, 2014, p. 1055).

Assim sendo, com a oportunidade de trabalhar essa proposta no projeto Mais Educação³⁷, para administrar uma turma composta de jovens, de 12 a 16 anos de idade, sendo alunos do 6º e 7º anos, no turno da manhã e desempenhando a função de professora de Acompanhamento Pedagógico para o Letramento, adquiri as perspectivas de Magda Soares (2003, p. 6) trazendo “[...] práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Assim, pude abranger, no meu planejamento metodológico, noções de identidade, africanidade, racismo e interculturalismo.

As dependências dessa escola são: nove salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes descoberta, alimentação escolar para os alunos, cozinha, sala de leitura, banheiro dentro do prédio, banheiro fora do prédio para os alunos e banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto e área verde. Tem equipamentos como: computadores administrativos, computadores para alunos, copiadora, equipamento de

³⁷ Constitui-se como estratégia do Ministério da Educação integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

som, impressora, equipamentos de multimídia, tv, dvd, copiadora, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (datashow), fax e câmera fotográfica/filmadora.

Já na escola situada no centro de Nova Iguaçu, não foi formada uma turma fixa. Os alunos do 5º ao 9º anos, de idade entre 12 a 18 anos, se demonstrassem interesse na oficina, participavam, mas sempre entravam turmas mais do 6º e 7º anos. Nessa escola trabalhei com a disciplina Cultura e Artes, desenvolvia o planejamento também para obter produções ou artefatos artísticos, mas com o mesmo objetivo pedagógico para educação das relações étnico-raciais para “a leitura e a escritura, [...] da produção da sua arte e da sua cultura, e do exercício criativo de todas as formas de Pensamento Sensível” (BOAL, 2009, p.15).

Em suas dependências estão: 14 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, alimentação escolar para os alunos, cozinha, biblioteca, banheiro fora do prédio, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório e pátio descoberto. Também tem equipamentos como: computadores administrativos, computadores para alunos, copiadora, equipamento de som, impressora, equipamentos de multimídia, tv, dvd, copiadora, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (datashow), fax e câmera fotográfica/filmadora.

Nas duas escolas, cada uma com o seu determinado macrocampo, trabalhei culturas levando em consideração as relações étnico-raciais, quase sempre fazendo, nas duas escolas, as mesmas atividades pedagógicas e as produções, sendo que a escola onde o macrocampo era com o Acompanhamento Pedagógico para o Letramento, o tempo contratado foi maior. Nesse sentido, foram realizadas mais ações pedagógicas com a finalidade de uma atuação com paridade também como os propostos nos cursos para professores, para as relações raciais, de um desempenho satisfatório com a diversidade racial brasileira, tendo comprometimento com a equidade em educação para com outros grupos que compõem a diversidade humana e que, por suas particularidades, foram colocados em situação de inferioridade (OLIVEIRA, 2011).

1. Leituras de Livros

O semestre principiou com o trabalho de histórias em quadrinhos e suas diferentes linguagens desse gênero discursivo, como proposto no material disponibilizado pela diretora, para utilizar com o Acompanhamento Pedagógico para o Letramento do Mais Educação.

Seguindo o mesmo gênero discursivo proposto para o Letramento pelo material inicialmente disponibilizado, procurei livros que atendessem à LDB, com a lei 10. 639/03. Assim sendo, houve a leitura de um livro com o texto africano escrito em quadrinhos, retratando a história, a cultura e como vivem os adolescentes de uma região Africana. (AYA de Yopougon, da autora a Abouet, Marguerite, de 1971). Também foi lido outro livro em formato de quadrinho (Negrinha). Este retratava o Brasil, no Rio de Janeiro, no ano de 1953, com situações muito preconceituosas. Após essas leituras, diferenciadas em seu foco principal que era pensar o negro na diáspora e na nossa sociedade e a situação do racismo com a leitura desse gênero literário em quadrinho, comentaram as diferenças e como era tratada essa negritude. A turma dialogou com algumas intervenções planejadas como algumas fotos digitais de lugares na África contemporânea, chegando a determinadas falas dos alunos:

_No Brasil ainda tem algumas ações racistas como naquela época da Negrinha.

_Sempre que mostram o Rio de Janeiro, em qualquer lugar tem que ter samba.

_A África tem casas e mansões como aqui no Brasil.

_Na África não tem só gente pobre, passando fome, como mostra na televisão.

_Lá também tem escritores, porque a autora é africana.

_Os adolescentes da África também vão para balada como a gente.

_Lá na África também tem pessoas negras e ricas.

_Na África, os jovens namoram em mesas ao ar livre, isso é bem legal! _ Poderia ter aqui também!

Neste sentido, um novo período de reflexões pedagógicas se anuncia na escola massiva, e precisamos refletir sobre o que chamamos de interculturalidade crítica referenciada nas histórias de afirmação e resistência negra no Brasil. As novas identidades estudantis que se apresentam, estão começando a estabelecer um confronto com a cultura escolar hegemônica (modos de regulação, regimes de gestão e produção simbólica) amalgamadas para resistir aos novos conteúdos, novos significados ou novas perspectivas de reconceitualizações identitárias ou étnico-raciais. (OLIVEIRA, 2016, p.11)

As percepções que tiveram foram bem interessantes, diante de poucas intervenções pedagógicas. De tal modo, foi preciso buscar literaturas onde o negro fosse visto também de forma a valorizar sua presença e suas características. Com as leituras e as interpretações deles, conversamos sobre a diversidade dos países da África, como foi demonstrado nas fotos digitais e eles se mostraram bem interessados. Com o entusiasmo deles, aproveitei e trouxe contos, lendas e fabulas Africanas dos livros: “O segredo das tranças e outras histórias africanas” de Rogério Andrade Barbosa e “Histórias de ouvir da África fabulosa” de Carlos Alberto de Carvalho, pensando em trazer outros gêneros literários e outras histórias e

dimensões culturais sobre os países Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, do continente africano que trazem, em comum conosco, a língua portuguesa, conforme as figuras 1 e 2.



figura 1 concentrada na leitura de Negrinha



figura 2 lendo Aya de Yopougon

2. Exibição de Filmes

Os filmes foram exibidos em períodos diferentes, para as turmas do Letramento, pois nessa escola, o local onde ficávamos era a sala de leitura e a televisão ficava a nossa disposição. Assim, ali, os filmes eram exibidos e a partir deles surgiam os debates e atividades planejadas, através das demandas. Diante dos comentários, surgiu a necessidade de busca ao youtube, um site de vídeo, pois os alunos relacionavam os diálogos às atividades desses vídeos que apresentavam no celular. Trouxe vários vídeos nesse formato e apresentei no *tablet* para dialogarmos as atividades e alguns desse também foram usados na turma de artes, pois dialogavam com o proposto naquela turma.

Dei início à atividade com a exibição do filme *Escritores da liberdade* (2007)³⁸, direção Richard LaGravenese, com objetivo de debater a perspectiva apresentada no filme e assim dialogar e pensar em identidade étnico-racial, não só com finalidade de conversar sobre a lei 10639/2003, mas também de pensar, politicamente, que se pode vivenciar o interculturalismo que “é conceito, aposta e projeto cunhado e significado pelo movimento

³⁸ Uma professora chega à uma escola de um bairro que está corrompida pela agressividade e violência. Os alunos se mostram rebeldes e sem vontade de aprender, e há entre eles uma constante tensão racial. Assim, para fazer com que os alunos aprendam e também falem mais de suas complicadas vidas, a professora Gruwell (Hilary Swank) lança mão de métodos diferentes de ensino. Aos poucos, os alunos vão retomando a confiança em si mesmos, aceitando mais o conhecimento, e reconhecendo valores como a tolerância e o respeito ao próximo.

indígena, princípio ideológico de seu projeto político que – desde os anos 90 – veio apontando a transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes” (WALSH, 2009, p.22). Tendo noções de seus direitos, incluindo, assim, conhecimentos decoloniais.

Partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica – como prática política – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que per - sistem, apesar da desumanização e subordinação. Por isso, seu projeto se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas. (WALSH, 2009 p.23)

Para pensar a nossa identidade, há a questão da identificação que é para si e para os outros e que jamais é uma identidade só ou pré-concebida, “ [...]é sempre a produção de uma imagem de identidade e transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda da identificação _ isto é, ser *para* um Outro _ implica a representação do sujeito na ordem diferenciada da alteridade.” (BHABHA, 1998, p.76.) Sendo assim, vamos observar o olhar sobre identidade, do antropólogo Kabengele Munanga:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1996, p. 17).

Pensar uma identidade étnico-racial nos faz refletir sobre todas essas identificações, especialmente, no fato de ser negro em um lugar onde impera a branquitude e a discriminação. Já para Gomes (2003, p.171), “a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

Assim, deu-se continuidade nos outros dias à proposta de escrever sobre as suas vidas como sugerido no filme. Também foi pensado fazer essa história em quadrinhos e neste caso,

para adaptar uma história que já tinham feito sobre suas vidas, pensando em forma de diálogos. Houve várias seções de fotos tiradas por eles com celulares, para adaptação desse outro gênero discursivo. Pensando no que já tinham elaborado para transformar em história em quadrinhos, fizeram busca de informações, pesquisas de caixas de diálogos. Depois, eles decidiram que era melhor fazer uma história onde todos participassem e, como as fotos foram tiradas na escola, eles estavam de uniforme, a história tinha que retratar um dia na escola. Foram selecionadas as fotos, inserimos caixa de diálogos e a formação da história, Falaram de atividades que fazíamos, como os debates após os filmes eram legais e como dava para usar na vida, conforme as figuras 3 e 4.



figura 3 fazendo a história em quadrinhos



figura 4 histórias em quadrinhos deles

Continuando ainda com as questões apontadas no filme “Escritores da liberdade”, de como formar identidades, foi dada continuidade à atividade com os assuntos que surgiram. “Quando falamos de identidade, geralmente, vem-nos às ideias a carteira de identidade, um documento de identificação que nos registra sob um número, representando algo material, palpável, imparcial e neutro, sendo, na verdade uma forma que o Estado tem de controle”. (SOUZA, 2012, p.136). Assim, fizemos uma carteira de identidade no tamanho de uma folha A4 para conseguir fazer o desenho da foto, após fazer uma reprodução do RG, como nas figuras 5 e 6. Seguindo esse foco, fomos buscar significados, dialogar sobre a identidade negra, pensar o documento e formas de identidades. Procuraram no dicionário o significado de identidade e algumas formas de identificações como negro, preto, branco, pardo etc. Falamos sobre cor e a classificação de IBGE, disseram como se identificam e dialogaram um pouco sobre o assunto. Surgiram várias dúvidas e palavras para a pesquisa no dicionário, porém o que mais provocou a problemática foi a questão da cor, como alguns disseram:

- _Eu não sou preta, pois preto é da cor do carvão!
- _Pardo é da cor do papel pardo!
- _Eu também não sou branca da cor de um papel!
- _Qual é a minha cor?
- _Sou preta ou sou negra?
- _Negro é cor?
- _Identidade negra!
- _Negro é raça!
- _Odeio o racismo!

A construção da identidade do indivíduo é una e múltipla, simultaneamente, porque trata-se de um processo dinâmico que reflete uma constante transformação em que eu e o outro mantém uma interação dialética, responsável por organizar cada experiência pessoal que tem como representação um mundo simbólico, ou seja, essa experiência se dá através de construções sobre o real. (SOUZA, 2012, p.137).

Após vários diálogos e algumas explicações, algumas crianças falaram que não pensavam ser negras e uma delas até falou: “o que sempre me chamavam desde pequena era morena, bombom, mulata, como isso não mudava nada na minha cor e eu não sabia que ser negra também era uma posição política, nunca me pensei nisso” e se identificaram de forma positiva, “Eu sou negra!” outra disse: “eu sou negra com muito orgulho!” começando assim a se assumir como tais. O racismo no Brasil nos invisibiliza e nos tira a identidade étnico-racial, pois como fala Gomes (2003), “é importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição, ao branco mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este”(p.172). Essa negociação e conflito acontecem também para um autoconhecimento. Ver figuras 5 e 6.



figura 5 identidade desenhada



figura 6 mais identidades

Fizemos a linha de aproximação: como no filme “Escritores da Liberdade” (fica em cima da linha quem se identifica com a questão problematizada), foi feito uma linha no chão e citadas frases ou palavras pensadas, anteriormente, onde se aproximando das vivências de cada aluno e mostrando como são parecidos os desejos e as dificuldades de cada um, ou não, naquela localidade. Nesta época, o bairro em que a escola está localizada estava bem perigoso e os alunos estavam com muito medo de ficar na escola, pois ela fica próxima a um local de conflito entre polícia e traficante.

Nesta linha de aproximação, falamos dos nossos medos, desejos, estudos, possibilidades de mudanças, de perspectiva de empregos, etc. Assim comecei com algumas frases, palavras e perguntas e quem se identificava ficava em cima de uma linha traçada no chão, conforme o filme, passando para próxima e quem não se identificava saía de linha. A reação das crianças com essa atividade foi de autoconhecimento e tristeza, pois também houve o reconhecimento de que essas pessoas que as aterrorizavam com os tiros noturnos e com o medo de ir à escola e sair de casa eram moradores e adolescentes como eles e, muitas vezes, por isso, eram parados e revistados pela polícia. “Essa violência se torna mais severa quando o negro sofre a discriminação que é resultado do preconceito em ação”. (SANTOS; SOUZA, 2014, p.168) Essa atividade trouxe mais reações em relação à violência do que ao racismo, porém, foi identificado ao olhar dos educandos que, em sua maioria, os moradores daquela localidade eram negros e ser parado pelos policiais, uniformizado, indo para escola, também poderia representar um ato de racismo. A atividade representando a identificação na aproximação de suas vivências conforme as figuras 7 e 8.

A população negra no Brasil é detentora dos piores indicadores sociais, seja na esfera econômica, educacional ou profissional. A exclusão e a desigualdade são marcas características da sociedade brasileira e acometem, majoritariamente, a maior parcela de sua população: os negros. Ainda que superem as barreiras sociais, a forma como a identidade negra é representada – desvalorizada, subalternizada – não permite que eles sejam considerados dignos de reconhecimento nos diversos níveis e estruturas onde estão inseridos, seja na educação, no mercado de trabalho, na mídia e nos diversos espaços sociais. (SANTOS; SOUZA, 2014, p.166)



figura 7 a maioria está na linha



figura 8 somente uma está na linha

Outro filme exibido foi “Quilombo” (1984)³⁹, para discorrer a história do Brasil e dialogarmos, de forma mais crítica, sobre o que costumamos ouvir. Sobre a assinatura da Lei Áurea, primeiro eles falaram o que sabiam e já tinham ouvido; depois do filme, dialogamos sobre negros que chegavam aqui no Brasil, que vinham de vários lugares e falavam línguas diferentes, que eles eram escravizados e trazidos coercitivamente e que na África muitos eram príncipes, princesas, reis e rainhas e viviam livres. Falamos também sobre os movimentos contestatórios que os negros faziam até conseguir a liberdade, através de muita luta.

Escreveram sobre os lugares no filme, falaram de macumba, de negros escravizados, de capoeira, de danças e diferentes culturas Africanas e em seguida, viram esculturas de Culturas Africanas contemporâneas no livro do Instituto de Pesquisa Afro Cultural Ode Gbomi da Coleção de Arte Africana do Museu de Etnologia Ode Gbomi, 2003, e com fotos digitais e vídeos de lugares variados, vivenciando Africanidades, pensando em desmistificar a imagem de uma África pobre, parada no tempo e ou de savanas. Como nos fala Petronilha das nossas Africanidades:

³⁹ Em torno de 1650, um grupo de escravizados se rebela num engenho de Pernambuco e rumam ao Quilombo dos Palmares, onde uma nação de ex-escravizados resistem ao cerco colonial. Entre eles, está Ganga Zumba, príncipe africano e futuro líder de Palmares, durante muitos anos. Mais tarde, seu herdeiro e afilhado, Zumbi, contestará as ideias conciliatórias de Ganga Zumba, enfrentando o maior exército jamais visto na história colonial brasileira.

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (SILVA, 2005, p.156)

Nossa africanidade tem haver com a nossa luta, com a nossa construção de nação, com a formação de nossa cultura e constitui a nossa identidade. “Quando nos referimos à identidade, fatalmente, referimos ao conceito de cultura porque a cultura é o referencial para a construção da identidade.” (SOUZA, 2012, p.137). Assim como todas as influencias de nossas africanidades forma cultura, aproveitei para falar um pouco sobre o respeito às pessoas e assim respeito à religião de cada um. Que Macumba é um antigo instrumento de percussão de origem africana, que era usado em terreiros de cultos afro-brasileiros. E que a religião de matriz africana, aqui no Brasil, tem muitas denominações, mas as mais conhecidas eram o Candomblé e a Umbanda que tem cerimônias com uma convivência com forças da natureza e ancestrais. Um menino falou: “mas que tem o diabo tem”; eu falei que ira pesquisar, mas que até aquele dia não tinha ouvido nada de diabo. Ele insistiu e disse: “Mas e aquele diabão que tem nas casas de macumba?” Quem disse que é diabo? O nome daquela imagem é Oxú e é um orixá, uma divindade. Neste momento ele falou: “Olha, a professora é macumbeira!” Aí todos me olhando, esperando uma resposta que mesmo depois de eu dizer que eu não era de nenhuma religião de matriz africana, só respeitava e procurava conhecer, eles ficaram me perguntando a minha religião e eu disse que era católica e eles ficaram rindo e perguntando “verdade professora?” Apesar de dizer que sim, para eles não se fala esses nomes, é proibido até falar, um dos meninos até desconjurou, “cruz em credo, isso atrai coisas ruins”. Era como se eu tivesse feito algo de muito errado, pensei até que teria reclamações de pais, mas não teve nenhuma. Mesmo assim, dialogamos, pois precisamos cogitar outras possibilidades para que haja a reflexão. Como nos mostra Oliveira:

Os desafios estão postos a uma escola cada vez mais massiva, com públicos diferenciados, ritmos de aprendizagens diversas, que trazem ao interior da escola problemas sociais cada vez mais acentuados, ou ainda, contradições e conflitos culturais e raciais que estão cada vez mais expostos na sociedade brasileira, e que revelam dramaticamente que as lógicas das atividades pedagógicas e docentes nem sempre coincidem com as dinâmicas [também] da formação inicial docente que, se caracteriza com a forte presença de uma perspectiva monocultural. Assim, a

diversidade e as diferenças identitárias e étnico-raciais se apresentam com força, colocando em cheque a pedagogia escolar. (OLIVEIRA, 2016, p.11)

Na aula seguinte, uma aluna que era do 9º ano, negra de cabelos grandes encaracolados e que não era dessa turma, mas frequentava assiduamente, pois tinha duas aulas vagas nesse horário e dizia que gostava das aulas, chegou perto de mim e antes dos alunos chegarem disse que ela era evangélica, mas que gostou da aula e do filme e que também não tinha nenhum preconceito com nenhuma religião e aprendia com as minhas aulas e que a avó dela já havia sido de um centro de Umbanda. Conhecer e respeitar era muito importante e a partir de agora não ia mais usar o nome macumba para as religiões. “Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade” (SILVA, T, 2007, p.139). Fiquei surpresa e pensei que ela só ia para lá para passar o tempo e ficar de conversa com as outras meninas, mas parece que prestava atenção e se identificava com as atividades.

Pedagogias outras, outros sujeitos, herança e alegria com Maracatu

Dialogamos sobre danças herdadas do nosso povo africano e trouxe curtas sobre o Maracatu, falando sobre a Diversidade Afro-Brasileira de Pernambuco⁴⁰ “Maracatu Nação Pernambuco - Ganga Zumba”, de sua capital Recife⁴¹ “Estrela, a Minha Nação - Maracatu Nação Estrela Brilhante do Recife” e Rio de Janeiro⁴² “Olokun Maracatu Rio Brasil” e a diferença das apresentações do Maracatu. O de lá por trazer a cultura local, mas também tem desfile como as escolas de Samba daqui. Falei do Maracatu Baque da Mata que tem no centro de Nova Iguaçu, que oferece oficinas de percussão e danças gratuitas para participação.

Conversamos sobre as fotos digitais e um vídeo⁴³ que levei e sobre a possibilidade de irem visitar o local, pois eu já havia participado com duas amigas do curso de pós-graduação de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sendo fácil de aprender os movimentos como na figura 9. Bastava ir para aprender porque eles disponibilizam saias para quem fosse aprender a dançar e instrumentos para quem fosse aprender a percussão, tendo a possibilidade de participar dos dois, pois somos convidados a conhecer os instrumentos e além de conhecer a história e o porquê de cada movimento da dança e depois de incentivá-los a conhecer um

⁴⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-zphtZzsSI4>> Acesso em: maio de 2015

⁴¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ioQN287o28I>> Acesso em: maio de 2015

⁴² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2vfkiipkzuQ>> Acesso em: maio de 2015

⁴³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P4KuJ-OITtw>> Acesso em: maio de 2015

grupo cultural de maracatu, tentamos uma iniciativa de dança, pois havia levado saias rodadas para o movimento base, como mostra na figura 10.

Ao buscar essas Outras Pedagogias nos Outros Sujeitos em ações coletivas e movimentos está reconhecendo que estes são sujeitos de outras experiências sociais e de outras concepções, epistemologias e de outras práticas de emancipação. A diversidade de coletivos, sujeitos em ações e movimentos radicalizam e repolitizam [...]. (ARROYO, 2012, p.28).

As meninas que tentaram o ensaio gostaram e algumas disseram que iriam ver na internet o Baque da Mata para ver se iriam no ensaio, mas uma disse que “não quero dançar, porque isso é de macumba” e imediatamente eles falaram que macumba era um instrumento musical, aí ela falou: “Eu sei, mas na minha religião não permite dançar coisas do mundo”. Não interfeiri, pois deixo sempre eles à vontade para participar das atividades, mas sempre participam. Falei que “apesar de sermos pessoas diferentes, termos religiões e culturas diferentes, somos todos do mundo e tudo que fazemos, portanto, são coisas do mundo”. Só para provocá-las a pensar o que é isso de ser coisa do mundo, e como elas se consideram nesse mundo, já tudo é do mundo, segundo ela.



figura 9 na apresentação do Maracatu



figura 10 - Passos do Maracatu na sala de aula

Outro filme trabalhado foi o curta “Vista minha pele⁴⁴” do CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - e dialogamos sobre o racismo que é um comportamento social presente na história da humanidade e se apresenta através da ideologia

⁴⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>> Acesso em: set de 2014

da superioridade racial, um campo de ideias e imagens referentes à existência de raças superiores e inferiores, se apresentam de formas interligadas, individual e institucional, provocando a redução de direitos humanos. Depois, recontamos a história em forma de encenação, pois como traz Boal (2009, p.57), “no cotidiano, não vemos o que não podemos ou não queremos ver, mesmo diante dos nossos olhos”. Assim, com a encenação, eles chegaram mais perto dessa situação, viram o racismo, do seu ponto de vista e trouxeram questões pensando na possibilidade de como mostra no curta, “de pessoas brancas se sentirem discriminadas pelo racismo”. Conversei com eles que preconceito é possível, mas racismo não, pois o racismo é considerado uma prática de discriminação racial que atinge um determinado grupo étnico-racial, ou seja, pode-se dizer que pessoas brancas sofreriam o racismo caso fizessem parte de um grupo social inferiorizado, ou seja, considerado inferior como aconteceu no holocausto alemão.

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (GOMES, 2005, p. 55).

Como atividade decorrente do filme, falamos de como eles eram, como eles se viam, primeiro conversamos depois, fizeram um autorretrato com suas características e pintaram com guache, com um tom da pele parecido com o seu. Após fazer os desenhos, eles pintaram todos em vários tons de marrom e alguns disseram ser a cor mais parecida com a sua pele, mas, uma falou que apesar de ser preta, a tinta preta não parece com a pele, então pintaria de marrom. Pedi também para fazerem uma autobiografia. Escreveram pouco e não trouxeram nada relevante à questão racial, porém com o autorretrato deixaram exposto a subjetividade do autoconhecimento através da pintura da cor da pele e do cabelo crespo, conforme figuras 11 e 12.

Mais especificamente, para os jovens, a formação de subjetividades é de extrema importância no processo de tornar-se negro, pois, este período de vida é um dos momentos mais fortes na construção dessa subjetividade. A forma como o jovem vai lidar com as experiências vivenciadas nessa fase é que vai provocar traumas ou desenvolvimentos diante dos dilemas étnicos/culturais. (SOUZA, 2007, 112)



Figura 11 testando as cores até aproximar o tom da sua pele



figura 12 autorretrato finalizado

Trouxe o filme, de 2009, “Besouro Cordão de Ouro”⁴⁵ que traz o negro na imagem de um herói místico, mostrando a cultura na capoeira em sua defesa e trouxe também o vídeo da “peça teatral”⁴⁶, para dialogarmos o contexto do filme e da peça, mostrando a diferença e falando também como foi colocado na peça os sentidos, pois ao ouvir o batuque dos tambores, o pisar no chão, a emoção passada naquele momento, um diferente olhar para aquela cultura, um outro olhar, traz-se “um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos.” (GOMES, 2012, p.102). Como possibilidade decolonial de atividade, pautei-me no texto da professora Nilma Lino Gomes, (2012) “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”⁴⁷. Nele, a autora fala da necessidade de diálogos sobre as culturas negadas e silenciadas.

Do ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana. Do ponto de vista político, essa mesma visão poderá sempre ser problematizada à luz das relações de poder, de dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização. No entanto, há também outro impacto que de tal discussão, poderá acarretar e que incide sobre outra esfera mais profunda

⁴⁵ O besouro é um inseto que, por suas características, não deveria voar, mas voa. E Besouro também é o nome do maior capoeirista de todos os tempos. Um menino que, ao se identificar com o inseto que desafia as leis da Física, desafia ele mesmo as leis cruéis do preconceito e da opressão. Um mito, um super-herói. O filme Besouro, que conta a sua história, é um épico em que fantasia e registro histórico se misturam no cenário deslumbrante do Recôncavo Baiano dos anos 20. Inspirado em fatos reais, Besouro é um filme de aventura, paixão, misticismo e coragem sobre este personagem real que se tornou lenda. Queremos que ele seja, para a capoeira, o que filmes chineses contemporâneos como Herói.

⁴⁶ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=PSgAK9dlPws> > Acessado em: jun. 2015

⁴⁷ Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> > Acessado em: jan. 2015

e talvez mais complexa: a subjetividade de um grande continente de pessoas negras e brancas que passam pela educação básica. (GOMES, 2011, p.72)

Assistiram ao vídeo “Um puta preconceito⁴⁸” e a atividade proposta após assistirem foi refazer o vídeo com as outras possibilidades que mostram na cena, em que reescreveram esse vídeo pensaram em várias cenas, fazendo outro com o celular. Encenaram o vídeo com a releitura do mesmo. Fizeram a encenação do pensamento no vídeo, levando a questão para o preconceito racial e não o social como no vídeo e foi bem legal. O filme mostra a imagem de quem vai ser o ladrão, quem vai ser acusado, quem eles vão pensar que queria roubar é o rapaz que é pobre. Só que ele é Negro. É como fala Femi Ojo-Ade que é “uma inquisição racista baseada no preconceito da culpabilidade do negro”. (OJO-ADE, 1999 p.35). Mesmo quando o desfecho do filme acontece com a menina branca, a imagem inicial é o reforço de uma imagem naturalizada.

Logo depois, vimos o vídeo⁴⁹ da Boa Vontade TV em que Kabenguele Munanga fala sobre preconceito no Brasil. Esse vídeo os ajudou a pensar na situação encenada no vídeo anterior e refletir porque não fala de racismo, mas a cena é com negro e é discorrido o preconceito contra o pobre, mas mostra que quem é o pobre é o negro.

O negro, quando não é representado de forma inferiorizada, está invisibilizado em várias situações: nos programas de TV, em cargos de chefia, nos murais de escolas e em vários outros espaços e situações que nos fazem, às vezes, pensar que não somos um país majoritariamente negro, pois, conforme o último Censo (2010), 51% da população brasileira se autodeclarou negra (preta e parda). (SANTOS; SOUZA, 2014, p.166).

Neste vídeo, Munanga fala também do “Mito da democracia racial e que apesar de desmistificado pela ciência, esse mito é ainda forte e mesmo quando uma pessoa comete racismo é capaz de dizer que o racismo está na cabeça da vítima, que é complexada e que não é racista”. Isso acontece sempre, eu já ouvi varias vezes que sou complexada, mesmo quando a situação dialogada seja referida a outra pessoa, em casos explícito de racismo, já ouvi que “esse negócio de racismo está na minha cabeça,” por professores racistas não assumidos, que acham que o trabalho com essas questões para as relações étnico-raciais (com o cumprir da lei de Diretrizes e Bases da Educação) é uma besteira.

Foi exibido também um vídeo sobre culturas africanas contadas pelos africanos de diferentes países da África de Língua Portuguesa. “Cultura é, portanto, construção histórica,

⁴⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h-Kms3FTJhw>> Acessado em: abr. 2015

⁴⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ded3EtKQZn8>> Acessado em: abr. 2015

heterogênea, e como tal é expressão de vivências distintas e personalizadas que devem ser respeitadas, e, sendo a escola um local de representações de culturas, é também um processo de produção dos mais variados símbolos” (SOUZA, 2007, p. 114). Houve a explicação de que não há uma religiosidade e que tudo é sagrado. Então, tudo tinha um significado santificado, cada máscara, estátua, árvore que seria feita a máscara, o solo e assim por diante, cultuavam a sua fé, sua cultura.

Conversou-se sobre a diversidade desse vídeo sobre as culturas africanas, escreveram sobre as culturas vista no vídeo e a diversidade cultural do continente africano, como nas figuras 13 e 14. Após a atividade, onde reproduziram o que foi falado no vídeo, duas alunas ficaram conversando baixinho, depois chegaram perto de mim e falaram: “Então é assim que as religiões africanas são!” Eu disse que “o vídeo traz africanos falando, então mesmo que não seja em todos os lugares, mas nos lugares que eles haviam dito, sim”. Aqui no Brasil, o Candomblé e a Umbanda também trazem alguns preceitos de algumas coisas sagradas como plantas, entre outras.



figura 13 vídeo dos africanos falando da África



figura 14 – vídeo sobre as máscaras africanas

Vimos um vídeo de máscaras africanas e como fazer máscaras com materiais recicláveis. Pelo vídeo, as máscaras Africanas na África são utilizadas para disfarce, símbolo de identificação, revelando transfiguração, representação de espíritos da natureza, deuses, antepassados, seres sobrenaturais ou rosto de animais, participação em rituais, interação com dança ou movimento, fundamental em certas religiões e mero adereço. Uma das sociedades que mais se expressam simbolicamente, através de suas expressões artísticas, tornando-se conhecida através de suas máscaras. Dentro da arte africana, as esculturas são as expressões de maior destaque e mais conhecidas universalmente. Diferente da concepção artística

ocidental, a arte africana possui um teor e um sentido mágico religioso. A maioria das máscaras são feitas em madeira e, para os africanos como explica no vídeo, a árvore guarda poderes mágicos. Além da madeira, outros materiais podem ser usados nas esculturas, como pedra, marfim, ouro, cobre e bronze. As nossas foram feitas de isopor, papelão e Eva, mas eles reproduziram com as características das que vimos no documentário e no vídeo, conforme as figuras 15 e 16.



Figura 15 - mascaras africanas

figura 16 - feitas com materiais reaproveitados

Vimos também um vídeo com músicas africanas, criando letras de música para cantar com o som africano, para que assim conhecessem histórias contadas pelos próprios e pudessem ter outro olhar dos nossos ancestrais. Como traz Paulo Freire nas cartas de Guiné-Bissau, sobre contribuições de experiências de militantes da África engajados com o empenho sério de reconstrução do seu país e, neste caso, a reconstrução de juízos: “De reconstrução, digo bem, porque a Guiné-Bissau não parte de zero, mas de suas fontes culturais e históricas, de algo de bem seu, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pôde matar” (1978, p.11). Assim, pode-se corroborar com fala de Frantz Fanon em: Os Condenados da Terra “A expressão viva da nação é a consciência em movimento da totalidade do povo. É a práxis coerente e esclarecida dos homens e mulheres. A construção coletiva de um destino é a aceitação de uma responsabilidade na dimensão da história”. (FANON, 1968, p.167). Pois, neste sentido, podemos pensar nessas práticas pedagógicas, trazendo os mistérios da África, os mitos sem preconceitos, para que haja uma visão decolonial, pensando para os que nessa prática se envolvam e possam viver a interculturalidade, mutuamente, com um pensamento

militante educacional, desenvolvendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade, buscando transformar ideias.

Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente. (WALSH, 2009, p.25)

Trabalhei o filme: “Mundos Opostos⁵⁰” e debatemos para trazer a visão do filme e dialogar com a realidade e relacioná-la ao racismo. Trabalhamos o vídeo “A ilha das flores”, em que discutimos e escrevemos sobre o seu entendimento; desenharam o que viram no vídeo “A ilha das flores” e viram o vídeo da crítica da ilha das Flores, dialogando sobre os dois e pensando no que foi feito. Foram questionados se devíamos confiar em todos os vídeos que são colocados na rede, pois esse primeiro foi referenciado de uma pesquisa que começa dizendo que não é ficção e que esse local existe. Mas, no vídeo que faz a crítica, há o relato de moradores deste lugar falando que foram usadas as suas imagens de forma equivocada e, em nenhum momento, apesar de serem pessoas pobres, não disputavam comida com os porcos como dizia o primeiro vídeo e que quando foi divulgado, deixou os moradores muito tristes. A partir daí, pensamos o que poderia ser feito quando uma pessoa se sente caluniada. Comparar pessoas com animais é considerado crime? Chegamos à questão também dos jogadores que foram chamados de macacos. Pois, neste sentido, o homem é discriminado com a tentativa de desumanizar, tirar a humanidade da pessoa e isso magoa, mexe como o psicológico já tão enxovalhado. Mas Franz Fanon traz a questão dizendo que “o colonizado sabe de tudo isso e dá uma gargalhada cada vez que aparece como animal nas palavras do outro. Pois sabe que não é um animal. E justamente, no instante mesmo em que descobre sua humanidade, começa a polir as armas para fazê-la triunfar.” (FANON, 1961, p.32)

Vimos o vídeo falando de beleza negra, discutimos a questão da beleza criada na visão eurocêntrica, procuramos, em revistas, livros e jornais, pessoas negras mostradas em destaque, que são belas, mas quase nunca são valorizadas, porém foi muito difícil de encontrar, pois há uma ausência do corpo negro nas revistas e jornais, a não ser que os

⁵⁰ Eles vivem em planetas com forças gravitacionais opostas: ele no mundo inferior, pobre; ela no superior, explorador. Adam (Jim Sturgess) e Eden (Kirsten Dunst) se apaixonam ainda na adolescência. Um amor impossível, separado pela gravidade. São brutalmente afastados quando um patrulheiro interplanetário os flagra, provocando um acidente aparentemente fatal para Eden. Dez anos se passam e Adam é apenas mais um cara normal tentando levar a vida, ainda abalado pela perda da amada. Mas eis que Adam vê Eden na televisão e descobre que ela está trabalhando num prédio que conecta os dois planetas. Ele agora faz de tudo para, finalmente, reencontrar o amor de sua vida. Com isso traz mudanças para os dois mundos.

criminalizem, corroborando com Nilma Gomes (2003, p.174) na “esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes.” E fizemos um cartaz, como pode ser visto nas figuras 17 e 18 e o colamos em um lugar onde todos que entrassem vissem, mas logo foi retirado, pois o espaço usado era o que nos ajudava no contato com os livros e revistas, porém algumas atividades não estavam no contexto das atividades da professora de leitura ou dos outros professores que também dividiam o local para o seu trabalho, fato que os deixavam sempre muito tristes e quando acontecia, procuravam saber o que havia acontecido, mas não obtinham respostas. Eles adoravam ver seus trabalhos expostos e chamavam outros alunos de suas turmas para ver, como foi feito com esse quando acabaram de fazer o cartaz.



figura17 - procurando figuras



figura 18 - colando as poucas figuras que acharam

Trabalhamos com o desenho animado “Cada um na sua casa⁵¹”, discutindo sobre o preconceito na realidade. Falamos de regionalidades e depois pedi para fazerem uma redação discursiva com o tema: mulher negra e mãe solteira, referindo-se ao que o filme retrata.

Trabalhamos também com o vídeo “Rolezinho” em que escreveram sobre o vídeo e discutiram o “direito de ir e vir”, até onde podemos ir realmente. Desenharam seu bairro, falaram sobre ele. Pensaram, falaram e escreveram sobre os pontos culturais de seu bairro.

⁵¹ O planeta Terra foi invadido por seres extra-terrestres, os Boov, que estão em busca de um novo planeta para chamar de lar. Eles convivem com os humanos pacificamente, que não sabem de sua existência. Entretanto, um dia a jovem adolescente Tip (Rihanna) encontra o alien Oh (Jim Parsons), que foi banido pelos Boov devido às várias trapalhadas causadas por ele. Os dois logo embarcam em uma aventura onde aprendem bastante sobre as relações intergalácticas.

Falaram também sobre os pontos culturais que conhecem fora do bairro. Questões que surgiram:

- Todas as crianças já haviam estado no centro de seu bairro Miguel Couto;
- A maioria das crianças já havia visitado o mercado popular bairro Miguel Couto;
- A minoria das crianças já havia visitado o Shopping que fica no centro da cidade de Nova Iguaçu;
- Alguns já haviam visitado o cinema que fica no Shopping que fica no centro da cidade de Nova Iguaçu;
- Todas as crianças que estavam presentes neste dia, nunca tinham visitado o centro e a zona sul do Rio de Janeiro, onde se encontram teatros, praias, dentre outros bens culturais escassos na região onde moram.

Cultura é, portanto, construção histórica, heterogênea, e como tal é expressão de vivências distintas e personalizadas que devem ser respeitadas, e, sendo a escola um local de representações de culturas, é também um processo de produção dos mais variados símbolos, representações e significados. Tal fato é percebido no dia a dia escolar, onde esses símbolos, representações e significados aparecem em cada discurso feito, em cada atividade executada, em cada relação que se estabelece entre alunos, professores, funcionários e direção. (SOUZA, 2007, p. 114).

Os acessórios culturais também formam o cidadão. Então, começamos os questionamentos e diálogos: alguns bens culturais temos aqui no bairro e outros não temos próximos ao bairro, porque se a praia é um bem público e todos podem estar presentes gratuitamente, porque os meninos de Nova Iguaçu que estavam no ônibus indo para praia na zona sul da cidade do Rio de Janeiro foram retirados por policiais a pretexto de que estavam sem dinheiro, se a praia não paga para entrar? Alguns deles começaram falando como se isso fosse certo porque “se eles não tinham dinheiro”, mas outros falaram politicamente que “eles tem direito de se divertir, mesmo sem dinheiro”, “é um abuso não deixarem eles irem à praia”, “parece até que só porque não tem dinheiro, não tem direito”, “isso é preconceito”...

Apesar do preconceituoso nem sempre ferir os direitos do outro, isso não quer dizer que tal tipo de sentimento não possa a vir a se tornar prejudicial, pois, o preconceito é o primeiro passo para uma atitude discriminatória e discriminar significa separar, distinguir, estabelecer diferenças. (SOUZA, 2007, p. 109)

Houve a exibição do filme “Preto ou branco⁵²” em que um avô branco, com atitudes racistas, cria sua neta negra que perdeu a mãe no parto. Discutimos se existe a questão racial neste filme e eles questionaram se é possível ser racista e gostar de uma pessoa negra e o porquê, nesse caso era parente de sangue. Falamos que a pessoa racista vive e convive com outras pessoas, mas, às vezes, os laços de sangue são mais fortes e capazes de transformar. E quando não é parente, como conviver com o preconceito? Mas, às vezes, uma pessoa é negra e por não se enxergar negra, assim também acontece com os brancos com seus parentes negros, filhos, netos, eles não conseguem enxergar a sua negritude, pois esse processo é complexo e envolve mudança de postura e de mentalidade.

A afirmação da Negritude exerce pressão sobre o outro, em especial sobre o branco, e o questiona no seu suposto lugar de quem vive uma situação já dada e já conquistada, no seu suposto isolamento etnocêntrico e lhe revela quão impregnado o branco brasileiro está da negrura e da africanidade que muito ainda insiste em negar. Ter que lidar com esse processo identitário não é coisa fácil. É preciso ter coragem para reconhecer que a tão desejada branquitude do brasileiro está, na realidade, repleta de negritude. (GOMES, 2002, p. 43-44).

Eles perceberam que nesse filme foi trabalhada a questão da superação do racismo por causa desses laços familiares, mas que foi um processo doloroso e não foi fácil de acontecer. “As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação”. (CANDAU, 2008, p.51). É necessário um respeito mútuo entre as relações culturais e/ou sociais, muito importantes para a convivência na sociedade.

3. Turbantizar-se!

Iniciamos a atividade, dialogando sobre um fato de preconceito e de racismo⁵³, ocorrido na loja de Casa do biscoito, onde uma mulher negra com turbante entrou e foi surpreendida por três funcionários rindo e cantando uma música árabe e gritando olha a mulher de turbante e um deles se ajoelhou fazendo uma referência, mas tudo com muita

⁵² O advogado Elliot Anderson (Kevin Costner) acaba de perder sua esposa em um acidente de carro. Os dois criavam, juntos, a neta Eloise (Jillian Estell) uma menina negra, já que a mãe da menina morreu no parto. Enquanto luta com sua dor, ele recebe a visita inesperada da avó paterna da garota, Rowena (Octavia Spencer), que exige que a neta seja criada pelo pai, Reggie (Andre Holland), um viciado em drogas, também negro cuja desleixo faz Elliot culpá-lo pela morte de sua filha. Agora, os avôs de Eloise vão entrar em uma luta pela guarda dela. A relação racial é posta em questão.

⁵³ Disponível em: <https://contraomovimentonegro.wordpress.com/category/uncategorized/page/2/> >Acesso em: set de 2015.

ironia. Ela ficou com muita vergonha, saiu de lá e foi dar queixa na delegacia, que não conseguiu, pois não puderam ou não quiseram fazer nada, porque alegaram que ela não tinha como provar. Essa é uma situação de falta de respeito, pois ela saiu de lá sem mesmo poder registrar a ocorrência. Esse fato ocorrido na Casa do Biscoito, no centro de Nova Iguaçu, que gerou o racismo institucional⁵⁴ e repercutiu em comentários nas Redes sociais (Facebook), levou a um protesto em frente à loja Casa do Biscoito, que foi uma Oficina de turbantes combinado pelas redes sociais. O racismo institucional,

atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. Ele extrapola as relações interpessoais e instaura-se no cotidiano institucional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando, de forma ampla, desigualdades e iniquidades. (LÓPEZ, 2012, p.127)

A legislação define como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. A chamada Lei Caó de 1989, através da Lei nº 7.716,⁵⁵ também regulamentou o trecho da Constituição Federal que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo podendo o autor ser condenado à pena de reclusão de dois a cinco anos. Mas a sua aplicação nem sempre é efetuada ou pode ser dificultada pelo racismo institucional, revelada pelas sentenças judiciais que consideram tais atos não como racismo, mas como injúria racial e esta pode ser paga por fiança. “Como as formas de processamento das ações penais por crime racial e por injúria racial são diferentes, essa dificuldade de classificação de condutas discriminatórias, que, muitas vezes, é intencional, tende a beneficiar a impunidade.” (GUIA..., 201-, p.32) no enfrentamento ao racismo institucional. E como nos diz Stokely Carmichael, no livro “O Poder Negro”, esse tipo de racismo “é menos aberto, mais sutil, menos indicado em termos de indivíduo específico que cometem os atos, mas não é menos destrutivo para a vida humana. Trata-se da operação geral de forças aceitas e respeitadas na sociedade, assim não recebe a condenação.” (CARMICHAEL, 2016, p.17). O que houve no estabelecimento foi um caso de racismo bem explícito e o que aconteceu na delegacia foi expressão do racismo institucional, que é estrutural e por isso nem sempre percebido, nos privando de direitos.

A parceria intelectual, articulação social e o apoio institucional podem permitir o desenvolvimento de ações vitoriosas que produzam transformação efetiva na

⁵⁴ A ausência reiterada do Estado, em alguns casos, e a baixa qualidade dos serviços e dos atendimentos prestados pelas instituições à população negra em geral, são sinais explícitos do racismo institucional a partir do qual essas instituições operam historicamente. (p.12) Guia de enfrentamento ao racismo institucional.

⁵⁵ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm> Acesso em: dez de 2016

realidade racista, discriminatória e excludente na qual está submetida a população negra. A compreensão da necessidade de mudar posturas, valores e também práticas e conteúdos pedagógicos se faz urgente. (CARMICHAEL, 2016, p.17)

Após falarmos sobre esta ação da oficina de turbante, lemos algumas reportagens de revistas digitais⁵⁶ e impressas que falavam sobre a história do turbante, de diferentes épocas e que foram usadas por diversas etnias, persas, lídios, árabes, argelinos, judeus, tunisianos, e utilizados de várias maneiras, bem antes da era cristã.

Na Índia e na África, o turbante foi amplamente usado através dos séculos e, entre os povos antigos, o adorno era predominantemente usado por homens. Os significados eram muitos, pois podiam indicar a origem, tribo ou casta da pessoa, identificar a religião ou a posição social. Em locais da África, faz parte da cultura o turbante Gelê que tem função social, religiosa e também faz parte da moda. Tem o Ojá que cumpre uma função religiosa, mudando de cor de acordo com o seu orixá. No Brasil, é mais usado pelas baianas, com significado religioso e cultural, mas está se popularizando como reforço da cultura negra.

Vimos vídeos tutoriais que ensinavam, passo a passo, fazermos diferentes amarrações de Turbantes (Feminino e Masculino). Ao fazer as amarrações de Turbantes, alguns tiveram dificuldades e precisaram de ajuda, mas todos foram incentivados a fazer sozinhos para aprender, pelo menos, as amarrações mais simples, para que pudessem usar quando tivessem vontade e não só para participar da oficina, tirar fotos e postar como algumas estavam fazendo, mas para que pudessem utilizar como um acessório para a representação de uma cultura negra.

Os meninos e as meninas fizeram sem se opor ou reclamar, gostando muito de fazer, achando até bem legal. Fiquei surpresa com a reação dos meninos, pois além de fazer, ficaram tirando foto e brincando com o turbante. Uma das meninas falou que vai fazer sempre para sair porque se achou linda com turbante, “Olha como estou linda!” Todos tiraram várias fotos em seus celulares, estavam gostando tanto que até queriam ir para casa com os meus lenços e tecidos, mas disse que eles precisavam provar que aprenderam e fazer em casa, vir para a escola e também passear. Assim como a aluna que disse que ficou linda, outras alunas vieram com o turbante, mais de uma vez, mas um lenço fino e com o amarrado bem discreto, conforme as figuras 19 e 20.

⁵⁶ Disponível em: < <http://www.soulnegra.com/turbantes-ii-religiao-moda-e-atitude/>> Acesso em: set de 2015



figura 19 - vários tipos de amarrações

figura 20 - os meninos com o turbante Árabe

4. Bonecas Abayomi⁵⁷

Dialogando com a nossa Africanidade, confeccionamos bonecas Abayomi. Pois como nos mostra Petronilha:

Africanidades Brasileiras ultrapassam, pois, o dado ou o evento material, como um prato de sarapatel, uma congada, uma apresentação de capoeira. Elas se constituem nos processos que geraram tais dados e eventos, hoje incorporados pela sociedade brasileira. Também se constituem nos valores que motivaram tais processos e dos que deles resultaram. (SILVA, P, 2005, p.156)

No início, logo quando aprendi a fazer as bonecas Abayomi em uma oficina na universidade, senti a necessidade de entender melhor sobre essas bonecas pretas, feitas de tecido apenas com nós e sem nenhuma costura e com uma lenda tão bonita. Pesquisei em livros e na mídia eletrônica a história dessas bonecas de pano, sua origem e como ela poderia ser conhecida em diversas culturas. Com isso, percebi que existem muitos tutoriais ensinando como se faz, mas não há como individualizar, pois cada uma tem uma forma de ser feita, mas todas têm o mesmo desígnio, que é acalantar a quem se presenteia, ou seja, trazer felicidade.

Nesta época, conheci uma família africana que morava em Luanda (Angola) e vieram passar férias aqui no Brasil e em meio a conversa com a matriarca da família, dona Felipa, aproveitei para perguntar sobre o que conhecia da Abayomi e ela disse que nada e nem o nome ela conhecia, que talvez em outro lugar fosse usado. Em todas as buscas que fiz, em diferentes sites, o nome Abayomi significa aquele que traz felicidade (Abayomi encontro

⁵⁷ Boneca feita de retalhos de tecidos pretos (para o corpo) e coloridos (para a roupa) sem nenhuma costura.

precioso Abay encontro omi precioso), mas existe outro significado – meu presente que se encontra no site⁵⁸criado por Lena Martins.

A palavra abayomi tem origem na língua Iorubá. O nome é comum na África, principalmente na África do Sul, embora também seja encontrado com frequência até o norte da África. No Brasil, além de nome próprio, designa as bonecas de pano artesanais, a partir de retalho de tecido, feitas apenas com nós, sem o uso de cola ou costura e com mínimo uso de ferramentas, de tamanho variando de 2 cm a 1,50 cm, sempre negras, buscando o fortalecimento da autoestima e o reconhecimento da identidade Afro brasileira e, de acordo com a imaginação, representa personagens de circo, da mitologia, orixás, figuras do cotidiano, contos de fada e manifestações folclóricas e culturais.

Nas oficinas, conto que também encontramos na internet, uma lenda sobre a origem da boneca Abayomi em que as mães africanas durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros, navios de pequeno porte que realizavam o transporte entre África e Brasil de escravizados, conhecido como navios negreiros, para minimizar o sofrimento, rasgavam retalhos de suas saias e, a partir deles, criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós para acalantar seus filhos. Assim, as bonecas Abayomi, serviam como amuleto de proteção e símbolo de resistência.

Mas, a história das bonecas Abayomi, vem da resistência de Lena Martins, uma educadora popular e militante do movimento de mulheres negras, vinda de São Luís do Maranhão, que organizou e liderou a confecção das bonecas com artesãs, nos anos 1980, na mesma época que se organizava a marcha de 100 anos de abolição pelo movimento negro. Em 1987, foi criada a cooperativa Abayomi, no Rio de Janeiro, para, entre outras coisas, o reconhecimento da identidade afro-brasileira. Como diz Sonia Silva, uma das educadoras, dinamizadoras culturais e artistas: “a cooperativa Abayomi, coletivo de mulheres que reinventaram, via a criação de Lena Martins, um tipo de artesanato, uma maneira de estar juntas na militância que as catalisou e irmanou.” (SILVA, S, 2008, p.1). Em sua tese de mestrado Sonia Silva vem narrando suas experiências Abayomi:

Trabalhar academicamente com a história da Abayomi, a exemplo de sua própria forma de atuação é, de certo modo, recuperar narrativas e também criá-las, na medida em que, refletir sobre espaço/tempo, dessa iniciativa vai além da ‘sistematização’ de uma narrativa, mas, é, sobretudo, socializar um processo alicerçado por ações feministas, poética e afetivas. (SILVA, S, 2008, p.1).

⁵⁸ <http://www.bonecasabayomi.com.br>

Após as explicações, começaram a confeccionar o artesanato como proposto, mas apesar de explicar que a boneca Abayomi é feita sem olhos, nariz e boca dois deles ainda colocaram olhos e boca, pois falaram que ficava mais bonita, como nas figuras 21 e 22.



figura 21 - confeccionando as bonecas



figura 22 - as bonecas em torno da história

Com uma nova turma no início do ano, nessa mesma escola, também trouxe a Boneca Abayomi para trabalhar História, lenda e artesanato. Fizemos a boneca e falei em fazer uma história, mas eles quiseram fazer em conjunto uma historia em quadrinho, pois gostaram da atividade que viram no mural, com a outra turma em quadrinho. O processo foi o mesmo só que, dessa vez, com as bonecas, tiramos fotos em diferentes ângulos para a boneca Abayomi e fizemos histórias. Fizemos História em Quadrinhos com as fotos, também mostrei exemplos e possibilidades de fazer imãs de geladeira, cordões e brincos, como nas figuras 23, 24 e 25



figura 23 - imã de geladeira



figura 24 - brincos e cordão



figura 25 - história em quadrinho com as bonecas

Dando continuidade ao processo da pesquisa, ao escrever a experiência sobre a possibilidade de construção de um novo sujeito e uma nova sociedade, fui com Ana Gomes,

amiga do mestrado que fez parte da militância do movimento de mulheres negras com Lena e no caso, sua amiga e comadre, para conversarmos sobre a boneca. Não era justo falar da boneca sem conversar com Lena. Fomos então a Santa Teresa onde mora Lena Martins. Pensamos em conversar tomando um café, por isso compramos pão fresquinho e lá chegando fomos à mesa. Com a xícara na mão, começamos a conversa.

Lena falou que nasceu no Maranhão, mas que veio ainda criança para o Rio de Janeiro. Sua infância foi “entre os retalhos” porque sua mãe era costureira e começou sua vida de artesã fazendo bonecas de pano “aquelas chamadas de bruxinha” e que quando foi chamada a trabalhar como Animadora Cultural por causa do artesanato, começou a fazer também “bonecas de palha de milho”. Perguntei como surgiu a ideia de fazer a Abayomi? “A boneca Abayomi não surgiu assim vou fazer uma boneca preta” e sim foi um processo de acontecimentos. “No início, a boneca nem tinha nome, era só boneca preta, sem costura” e, depois, com o tempo surgiu o nome. “Naquela época muitas mães estavam colocando nomes africanos em suas crianças” e “a primeira boneca foi feita com retalhos azul”. Rimos e ela falou que não debate essa história que conta “mas a boneca Abayomi nasceu livre, no movimento social aqui no Rio de Janeiro” e que antes gostava de dizer que fazia “arte da boneca com que a vida traz”.

Lena disse que ainda é artesã e que se sustenta das bonecas até hoje e me perguntou como eu trabalhava com a Abayomi e eu disse que “não trabalho só com a Abayomi, ela faz parte das minhas práticas pedagógicas para educação para as relações étnico-raciais”.

5. Jogos etnomatemáticos⁵⁹

As crianças também responderam muito bem aos jogos etnomatemáticos, onde puderam aprender sobre a diversidade cultural e lúdica dos países africanos, através de alguns jogos e brincadeiras populares deste continente. Assim, além de aprender as regras e estimular o pensamento lógico-estratégico, também falamos das localidades e diversidade cultural da África.

5.1 Shisima

⁵⁹ Essa expressão está relacionada a aspectos culturais e étnicos relacionados a matemática que envolvem movimentos do corpo.

Um dos jogos chama “Shisima” e eles aprenderam rápido, gostaram muito, pois se assemelha com a dama. Faz parte da cultura do Quênia que é um país do leste africano e as crianças da parte ocidental do Quênia jogam um jogo de três círculos alinhados, chamado “Shisima”. Na língua tiriki, a palavra shisima quer dizer “extensão de água”. Eles chamam as peças de imbalavali ou pulgas-d’água. As pulgas-d’água movimentam-se tão rapidamente na água que é difícil acompanhá-las com o olhar. É com a mesma agilidade que os jogadores de Shisima movimentam suas peças no tabuleiro.

As crianças do Quênia tem o tabuleiro de madeira ou desenham na areia e jogam com tampinhas de garrafa, com seixos ou botões. Podem ser usadas também moedas, bastando certificar-se de que é possível distinguir as suas peças das do outro jogador. Elementos do jogo: um tabuleiro e três peças claras e três peças escuras. Objetivo do jogo: Colocar três peças em linha reta. Regras: 1. Coloque as peças no tabuleiro, três de cada lado. 2. Um jogador, de cada vez, mexe uma de suas peças na linha até o próximo ponto vazio, seguem-se revezando-se. 3. Não é permitido saltar-se por cima de uma peça. 4. Cada jogador tenta colocar as suas três peças em linha reta. 5. O primeiro a colocar as três peças em linha reta ganha o jogo. 6. Os jogadores devem-se revezar para iniciar o jogo. 7. Ganha o jogo quem conseguir colocar três peças da mesma cor em uma fileira. 8. Se a mesma sequência de movimentos for repetida três vezes, o jogo acaba empatado, isto é, não há vencedor nem perdedor, como visto nas figuras 26, 27 e 28.



figura 26 - muita concentração



figura 27 - jogando Shisima



figura 28 - esperando sua vez

5.2 Mancala

Esse também foi outro jogo etno-matemático - “Mancala” - que construímos com materiais recicláveis, trabalhando a origem da cultura local africana e o raciocínio lógico. Cultura variante bastante praticada na Argélia e em todo norte da África, tendo privilégios muito especiais, ligados a aspectos não só de caráter mitológico, como sagrado, hierárquico e divinatório. Os tabuleiros de alguns jogos faziam parte dos objetos sagrados usados em rituais e eram peças de muito valor que, geralmente, passavam de geração em geração, sendo reservados aos chefes, chamado de jogo de sementeira ou jogo de contagem. Objetivo do jogo: colocar mais sementes no seu depósito. Regras: inicialmente, distribuem-se quatro sementes em cada casa; os depósitos ficam vazios; uma jogada consiste em pegar todas as sementes de qualquer casa de seu próprio território, exceto do depósito, e semeá-las em sentido anti-horário (ou seja, em direção ao seu depósito), colocando uma semente em cada uma das casas seguintes, incluindo o seu depósito e as casas do adversário.

Nunca se semeia, porém, o depósito do adversário. Sempre que a última semente cai em seu depósito, você tem direito a fazer novo lance; sempre que a última semente cai numa casa vazia de seu próprio território, capture todas as sementes que estiverem na casa adversária frontal. Elas serão colocadas em seu depósito, junto com a semente que fez a captura; a jogada termina quando a última semente cai em qualquer casa já ocupada, exceto o seu depósito, em uma casa vazia do adversário ou quando houver captura; A partida termina quando todas as peças de um jogador forem capturadas ou um dos jogadores não tiver mais sementes em suas casas pequenas. Nesse caso, as sementes que ainda estiverem nas casas do adversário ficam para ele; vence o jogo quem tiver o maior número de sementes em seu depósito, conforme as figuras 29 e 30. Acharam bem difícil, pois é um jogo estratégico e é preciso de atenção, sendo assim não quiseram ficar jogando muito, pois acharam esse jogo demorado e disseram que era cansativo.



figura 29 - construção da mancala



figura 30 - eles jogando

5.3 Terra-mar

É um jogo, é uma brincadeira. “Terra- mar” também é considerado etnomatemática apesar de não requerer muitas estratégias e é vinda da cultura de Moçambique. A duração é de mais ou menos 20 minutos e o local a ser feito pode ser na sala, quadra ou pátio. A aula com esse jogo do Terra-mar é dinâmica, é uma brincadeira e se assemelha à tradicional brincadeira do “morto-vivo”. No chão do pátio foi feito um longo risco com giz, de um lado eles escreveram Terra e do outro Mar e, para iniciar a brincadeira, todas as crianças ficaram do lado da Terra, quando falou-se “Mar!”, todos e todas pularam para o lado do Mar e quando foi dito “Terra!”, todos e todas deverão pular para o lado da Terra e pode dizer Terra ou Mar repetidamente para tentar induzir algumas crianças ao erro. A criança que pular para o lado errado irá sair temporariamente da brincadeira. A última criança que permanecer sem errar vence a brincadeira. Eles gostaram bastante e acharam bem fácil e às vezes quando terminavam as atividades, eles lembravam e pediam giz para começar o Terra-Mar.

6. Brincadeiras e Africanidades

Foi feita também, para tecer Africanidades, uma linha do tempo, trazendo o percurso de vida cronologicamente contado, a partir de uma linha com a data de nascimento e dando continuidade, a cada ano, às datas importantes de acontecimentos na vida deles. Alguns

conseguiram fazer as datas trazendo lembranças que para eles foram bem legais como quando aprenderam andar de bicicleta e quando aprenderam a soltar pipa, ou seja, vieram lembranças de brincadeiras que hoje já estão esquecidas por eles. Também fizeram essa relação com brincadeiras de rua, jogos como queimada e bandeirinha. Havia trazido uma brincadeira de roda para relembrar a infância de uma forma mais crítica e para ressignificar a antiga cantiga de roda que enfatiza a Africanidade!

Africanidade e brasilidade inscritas num corpo, muitas vezes, de maneira tensa e ambígua. No corpo negro e mestiço do brasileiro e da brasileira, a africanidade, como conformadora da identidade negra, incorpora e, ao mesmo tempo, extrapola os sinais diacríticos. Ela está nos gestos, na expressão estética, na arte, na linguagem, na música, na maneira de ser e ver o mundo. É a complexa relação do corpo visto e vivido na cultura, e da cultura negra vista e vivida num corpo. (GOMES, 2002, p.42-43).

Outra brincadeira feita foi a que chamamos de Guerreiros de Nagô para contrapor a tradicional “Escravos de Jó”

“Guerreiros Nagô,
 Jogavam Caxangá
 Salta! Gira!
 Deixa o Zabelê ficar...
 Guerreiros com guerreiros!
 Fazem zigue zigue zágue!
 Guerreiros com guerreiros!
 Fazem zigue zigue zágue!”

Todos se organizaram em roda. Nos dois primeiros versos andaram e dançaram no sentido horário da roda. Na hora do "Salta! Gira" todos deveriam dar um salto e girar no lugar. No quarto verso, o nome de alguém foi dito. Quando cantamos "Guerreiros com guerreiros", um jogador virava de frente para o outro e simulava uma luta. No "Zigue zigue zágue" todos deveriam correr para o lugar do outro e voltar. Essa cantiga também pode ser feita em formato de jogo, sentados em círculo e, com uma pedra, fazer o mesmo movimento e quem errar sai.

Fizemos os dois e eles preferiram o formato de jogo, sentado em círculo, porque disseram que brincadeira de roda é coisa de criança. Foi muito divertido e interessante, pois eles já tinham brincado nesse formato, sentado em círculo com a cantiga na versão originária

colonizadora e começaram falar e questionar: “Porque Guerreiros Nagô e não escravos de Jó” e uma imediatamente falou: “A professora já falou que não é escravo porque eles eram escravizados aqui” . Questionei sobre o reforço de certas situações e que a parte da cantiga que nos importa é “Guerreiros com guerreiros! Fazem zigue zigue zágue!” pois representa como os negros enganavam o capitão do mato em zigue zágue. Após a conversa perguntei como brincariam com seus irmãozinhos ou ao jogar como começariam? Gritaram: “Guerreiros Nagô”. Afinal, pensar africanidades é ter uma visão crítica dessas mudanças.

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. (SILVA, 2005, p.155)

Assim como Petronilha nos diz, é preciso reconhecer as marcas da nossa cultura africana no dia-a-dia e contribuir com inclusão de outras possibilidades, de Africanidades de maneira positiva.

7. Dramatizações e Teatros de Fantoche

Além das encenações que fizemos com os filmes de curtas, tentamos fazer pequenas peças levando em consideração o Teatro do Oprimido (BOAL, 2009), fazendo dramatizações e contando algumas histórias que tivessem a ver com a realidade do local. Em um trecho da história, eles encenaram como se fossem uns vizinhos que falavam de um grupo de meninos jogando futebol de mesa no bar da esquina e que começou a chover forte: “aqueles vagabundos estavam jogando totó quando a chuva caiu saíram correndo, olha lá, pisaram na lama e quase foram parar no valão (rio que serve como despejo de esgoto sem nenhum tratamento)”. Nesta situação, duas pessoas conversavam ou como eles disseram fofocavam enquanto os meninos estavam jogando e depois correram com as mãos na cabeça “corre, corre” e um esbarrou no outro e um escorregou e quase caíram dentro do valão, como na representação das figuras 31 e 32.

A Estética do Oprimido, ao propor uma nova forma de se fazer e de se entender a Arte, não pretende anular as anteriores que ainda possam ter valor; não pretende a *multiplicação de copias* nem a *reprodução da obra*, e muito menos a vulgarização do produto artístico. Não queremos oferecer ao povo o *acesso a cultura* – como se costuma dizer, como se o povo não tivesse sua própria cultura ou não fosse capaz de construí-la.

Em diálogo com todas as culturas, queremos estimular a cultura própria dos segmentos oprimidos de cada povo. (BOAL, 2009, p.36)



figura 31 - cena do jogo do totó



figura 32 - cena da queda no valão

Também fizemos teatro de fantoches, com bonecos de meia, pensando na diversidade, pois, intencionalmente, levei meias branca, preta e marrom. Os jovens construíram os bonecos de meia, criaram os personagens, inventaram as histórias e interpretaram com os bonecos. Foram feitas várias encenações com as mesmas intervenções do teatro do oprimido (BOAL, 2009). Uma encenação que demonstrou bem essa questão de estimular a cultura local juntando a questão racial, foi uma que começaram com uns colegas em um baile funk, mesmo não tendo idade de frequentar encenaram o que vivenciam com irmãos e ou colegas, e “tuts, tuts, meninas vamos ao banheiro passar batom e arrumar o blak!”, uma respondeu dançando com o copo na mão “meu cabelo é bom não preciso arrumar, vou ficar aqui bebendo.” “Então vamos lá só nós mesmo, tenho que ficar bonita para o meu bem!” Falou a outra dançando e liderando o trezininho das meninas que supostamente iriam ao banheiro. Finalizamos o trabalho com círculo de conversas, falamos de racismo, na questão do cabelo crespo, pois “o cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário.” (GOMES, 2003, p.174), o negro na sociedade, enfatizando a consciência de direitos, enfim a temática afrodescendente brasileira, como nas figuras 33 e 34.



figura 33 - bonecos que fizeram



figura 34 - encenação

8.Trabalhos com Letras de Samba

Iniciamos o ano letivo de 2015 com a letra dos sambas vencedores no carnaval do Rio de Janeiro e da Cidade de Nova Iguaçu que, neste ano tinha como tema principal a África.

- Um Griô conta a História (Beija Flor)
- Com a Força de Zumbi e a Raça de Nelson Mandela (Leão NI)

Lemos as letras dialogando para interpretar, relacionar e discutir (África e Africanidade) e após ouvirmos o samba, quem queria e sabia sambava, mas ficaram com vergonha até de tentar e ficamos só no debate mesmo.

Um Griô conta a História (Beija Flor)

Vem na batida do tambor
 Voltar na memória de um griô
 Fala cansada, mãos calejadas
 Ouça menino beija-flor
 Ceiba árvore da vida
 Raízes na verde imensidão
 Na crença de tribos antigas
 Força incorporada nesse chão
 O invasor singrou o mar,
 Partiu em busca de riquezas
 E encontrou nesse lugar
 Novas índias, outras realezas
 Destino trocado, tratado se faz
 Marejam os olhos dos ancestrais

Nego canta, nego clama liberdade
 Sinfonia das marés saudade
 Um africano rei que não perdeu a fé

Era meu irmão, filho da guiné

Formosa divina ilha testemunha dos grilhões
 Eu vi a escravidão erguer nações
 Mas a negritude se congraça
 A chama da igualdade não se apaga
 Olha a morena na roda e vem sambar
 Na ginga do balelé, cores no ar
 Dessa mistura eu faço Carnaval!
 Canta Guiné Equatorial!

Criança, levanta a cabeça e vai embora
 O mar que trouxe a dor, riqueza aflora
 Tens uma família agora
 Quem beija essa flor não chora

Sou negro na raça, no sangue e na cor
 Um guerreiro beija-flor
 Óh minha deusa soberana
 Resgata sua alma africana

Com a Força de Zumbi e a Raça de Nelson Mandela (Leão NI)

Sou negro, sou forte
 E peço respeito.
 Sou Leão iguaçuano
 E quem é bate no peito.
 Com a força de Zumbi
 E a raça de Mandela
 A minha escola vem cantar na passarela

Voar e renascer das cinzas,
 Meu pernambuco vem apresentar:
 Zumbi, o rei dos palmares.
 E na senzala o negro a clamar.
 Tem festa em noite de lua cheia,
 Felicidade paira no ar

No ventre da serra nasceu o menino
 Heróico destino surge a miscigenação
 O homem branco pediu a paz
 Ganga Zumba
 Liberdade, guerra nunca mais!
 Zumbi disse não!
 Liderou a batalha... Redenção
 Velho Jorge é chamado,
 O quilombo tomado... Invasão

Em dia de carnaval
 A guerra se iniciou

E nosso herói se immortalizou
 Pai da pátria,
 Pregador da paz
 Nunca se deixou escravizar

Exemplo que orgulha uma nação
 Eu sou o capitão o capitão da minha alma.
 Com fé venceu a luta e o mundo aplaudiu.
 De branco, amarelo, vermelho
 Eu vou!
 Mandella mostra o seu valor!

Trouxemos, do hino da Beija flor, a questão dos griôs de contação de histórias e a importância da tradição da diáspora africana. Os griôs são mestres populares, herdeiros dos saberes e fazeres da tradição oral, responsáveis por passar os costumes e as crenças de sua comunidade. Os estudantes não conheciam o termo griôs, mas sabiam sobre essa forma dos anciões passarem os conhecimentos. Eles falaram do conhecimento e da memória desses griôs e um dos alunos falou “não tenho a metade dessa memória, mesmo sendo novo” e todos deram risadas.

“A África é tão grande e só foi falado de Guiné e Guiné Equatorial”. Eu disse para eles “a África é um continente né”, uma aluna perguntou e “não foi só de lá que os escravos vieram não é professora?” e um deles falou bem alto “escravizados né professora”. Respondi “não, que eu lembro vieram também de Angola, Cabo Verde e Moçambique, teve mais lugares e tínhamos que pesquisar mais de onde nossos ancestrais vieram”. Demos continuidade ao debate conversando sobre a letra da música e sobre o negro no decorrer de sua trajetória na história de raça e cor, com resgate de sua memória Africana. Já na Leão de Nova Iguaçu, houve fala do movimento de resistência de Ganga Zumba, Zumbi e Mandela.

A festa de encerramento de semestre foi organizada e feita pelos alunos, no meio do ano 2015 (figuras 35 e 36). Foi feita canjica e cuscuz doce, bolo de fubá para trazermos um pouco de Afrodescendência a essa culinária da festa que, como pesquisaram, são de origem Afro. Ouvimos músicas africanas, pagode e Funk trazido por eles. Houve também uma Avaliação, em grupos, das atividades das oficinas já estudadas, dizendo como foi, o que sentiu, se gostou e se pretende continuar. Como resposta, alguns alunos falaram que as atividades eram para aprender sobre a África e a nossa ancestralidade, outros que as atividades eram para conhecer e desmistificar a África, mas também tiveram aqueles que falaram que essas atividades também eram para perceber que existe o racismo. Uma aluna

falou que ela aprendeu e que agora sempre que for necessário vai falar que “racismo é crime!”.



figura 35 - canjica, bolo de fubá, pipoca



figura 36 - enfeites criados por eles

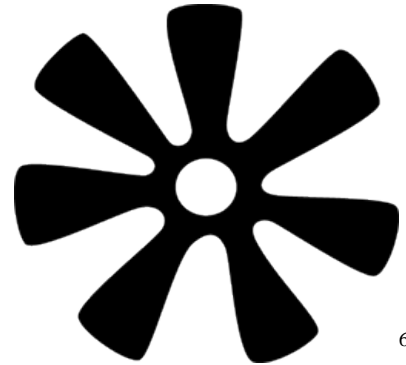
Ao encerrar o ano letivo, em clima de despedida, a Diretora da escola, onde fazia o Acompanhamento Pedagógico para o Letramento, falou do fim do horário integral, pois já havia prorrogado e o financiamento para o programa Mais Educação já havia finalizado, mas estava muito triste, pois além de não atender mais a necessidade da comunidade, o meu trabalho havia sido muito bom e que os alunos acolheram bem. Recebi o comentário de forma positiva, pois ela e a orientadora pedagógica acompanhavam o plano antes de seguir para os cuidados da secretaria que supervisionava o programa nas escolas.

A diretora acolheu essa prática pedagógica na perspectiva da interculturalidade, no contexto do pensamento e de projetos descoloniais. Como anuncia Walter D. Mignolo (2008, p.316) “A inter-cultura, na verdade, significa inter-epistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologias”. Enquanto pensamento, as epistemologias descoloniais como o autor diz, são “os processos descoloniais e de desobediência epistêmica [sugerindo] que os horizontes desses atos de desobediência epistêmica estejam se abrindo para um futuro além do acúmulo de capital”. (MIGNOLO, 2008, p.316). A desobediência civil e a epistêmica são emergenciais e mais que necessárias num processo descolonizante de sociedade, em direção ao futuro, na qual muitos mundos irão co-existir, sem serem dominados, em nome de uma simplicidade e de uma reprodução de oposições Não é enterrar tais conceitos, mas afirmar uma outra forma de epistemologia que esteja em debate, lado a lado, com as demais já estabilizadas. Nesse sentido, esse trabalho teve o foco na pesquisa-ação e como mostra René Barbier: “A Pesquisa-ação visa à mudança de atitude, de práticas, de condição, de produto, de

discursos...” (BARBIER, 2002, p.106) que foram demonstradas em várias atitudes e nas práticas dialogadas.

IV – CONVERSAS COMO METODOLOGIAS E PRÁTICAS ANCESTRAIS

Os homens morrem mas suas palavras e obras podem viver para sempre.⁶⁰



61

ANANSE NTONTAN⁶²

Conversas com Professores

Ao ter que determinar qual seria o procedimento metodológico adotado para o aprofundamento e análise dos dados, decidi pelas conversas individualmente com os professores pois não haveria condições de fazer uma roda de conversas tal como se apresenta metodologicamente. Lamentei o fato porque a metodologia roda de conversa se aproximaria de minhas perspectivas, mas a conversa também fazia parte da história dos nossos ancestrais “Era assim que as histórias iam sendo passadas de geração em geração, era assim que os vizinhos se conheciam e criavam laços que duravam anos, era assim que os mais novos forjavam sua cultura, sua identidade, era assim...” (LIMA; MOURA, 2014, p.25)

A escola escolhida para buscar as conversas foi a que trabalhava com o Acompanhamento Pedagógico para o Letramento, pois essa foi a escola que estive mais tempo dedicado, pois prorrogou o projeto por mais um ano, devido ao acúmulo de verbas, assim a diretora pode pagar os professores para manter o horário integral. É uma pena que o governo não invista para que essas ações sejam constantes e que tenham professores próprios para o projeto e para todos os alunos, não só para aqueles ditos vulneráveis, porque a filosofia do projeto é boa. Poderia até ser pensada para uma educação integral onde essas atividades

⁶⁰ Provérbio africano de Gana.

⁶¹ Adinkra- Ideogramas oriundos dos muitos sistemas de escrita africanos antigos. Gana, África Central. Disponível em: < http://www.adinkra.org/htmls/adinkra_index.htm> Acesso em: 2 de fev. 2017.

⁶² Símbolo de Sabedoria, criatividade.

aconteceriam encaixadas no planejamento da escola como uma disciplina extra ou algo parecido, já que o governo não mantém subsídios para continuação de um projeto que a escola associou ao planejamento.

Sempre que possível, conversava com os professores dessas escolas, na sala dos professores na hora da entrada ou do recreio, no refeitório na hora do almoço, na sala de leitura quando iam pegar livros, informalmente perguntava sobre as suas formações, se fizeram alguma pós-graduação, também para chegar às disciplinas em que gostaria de saber se eram trabalhadas as questões da lei 10639/03, sendo que esses professores só sabiam que eu era professora do Mais Educação e eu falava que trabalhava com o Letramento, mas eles não sabiam que eu trabalhava especificamente com essa perspectiva da lei 10.639/03 e nem que tinha algum interesse de pesquisar sobre ela.

Uma vez, uma professora de Geografia dessa escola foi procurar um livro e a turma do Letramento ficava na sala de leitura. Como as crianças estavam no recreio, começamos a conversar e “ela falou que havia feito pós-graduação em história e cultura Africana e que foi muito bom”. Começamos a falar desse curso e perguntei se ela o utilizava em sala de aula o que tinha aprendido no curso, ela respondeu “algumas vezes, mas era difícil porque tinha que seguir o cronograma curricular e que não dava tempo para trabalhar essas questões”. Disse que estava fazendo uma pós-graduação semelhante e havia começado o mestrado também e que tentava utilizar as questões de forma interdisciplinar e quando o assunto surgia, era bem constante minhas intervenções ao que ela retrucou: “no seu caso é fácil, pois não tem que prestar conta do cronograma curricular”.

Como nos diz Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. “Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (2007, p.15). E se pensarmos que a localidade é uma questão bem forte para a identidade daqueles alunos e que Geografia tem um importante papel nessa formação para uma identidade positiva, pois na cidade há um local histórico que pode vir a se tornar um sítio arqueológico⁶³ e quando eu levei as fotos para as crianças do Programa Mais Educação, elas se interessaram muito. Viram as fotos que levei de uma das visitas que tive lá e adoraram, pois como nos diz esse autor: “A Educação torna-se política apenas na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como um instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla.” (SILVA, 2007, p.63). Pode-se complementar tal afirmação com as

⁶³ <http://extra.globo.com/noticias/rio/tingua-na-baixada-fluminense-pode-ganhar-sitio-arqueologico-18983467.html>

palavras de Miranda que diz: “Seguimos argumentos que entendem as narrativas produzidas e que alimentaram a agenda por uma educação própria como um discurso decolonial, um discurso de resistência ao olhar e ao poder daqueles localizados no centro dos processos de dominação também epistêmica”. (MIRANDA, 2014, p.1058)

Já pensando em direcionar essas conversas, mais especificamente aos professores de História, Literatura e Artes, visto que para a lei, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, mas “em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003), comecei a identificá-los para trazer suas narrativas.

Um dia desses, no início do ano de 2016, encontrei a professora de História dessa mesma escola nos corredores da Unirio, pois está fazendo doutorado em história e conversamos um pouco da escola ali mesmo no saguão de entrada do CCH (Centro de Ciências Humanas) e ela falou “da necessidade de professores se atualizarem, procurando uma especialização, um aperfeiçoamento ou até o mestrado e o doutorado, pensando em ampliar sua visão, trazendo assim outros pensamentos, outras perspectivas e dar melhor condição de estudo e expectativa para os educandos”.

Para continuarmos a conversa, nos encostamos na rampa próximo ao saguão e falamos das crianças da escola e suas intenções, pois como ela disse “aquelas crianças, em sua maioria, vivem ali naquele lugar e sem nenhuma esperança, sem nem mesmo conhecer as possibilidades educacionais, de possibilidade de mudança e se os professores mostrar fica mais difícil”. Falei com ela se podia me responder algumas perguntas mais específicas e resolvemos sentar na entrada do prédio do CCH.

Você já trabalhou com alguma atividade dando abordagem à temática da lei 10.639?

Já, para além das atividades do currículo.

Como você chegou a fazer essas atividades?

Elaboro meu plano de aula de acordo com o período e quando a necessidade na sala de aula com alguma curiosidade.

Há quanto tempo atua dessa forma?

Essa temática está na minha vida, na minha carreira docente. Na minha cor.

Você percebeu algum tipo de resistência por parte dos alunos ou professores com a temática?

Em alguns alunos, mas estou há pouco tempo nessa escola, pode ser uma resistência natural.

O que você entende por relações étnico-raciais?

São relações de identidade racial.

O projeto Mais Educação com a minha atuação focada na educação étnico-racial, atendeu a perspectiva? De que maneira?

Sim. Pois trouxe a consciência de sua cor e valorizou sua identidade.

Quais os desafios encontrados para você trabalhar com essa temática?

O preconceito, o racismo as religiões e entender a necessidade de aprender a história da matriz africana.

Como essas práticas pedagógicas étnico-raciais podem influenciar na trajetória educacional dos alunos atendidos no projeto?

Diminuindo o preconceito, entendendo como funciona o racismo e fortalecendo sua identidade para prosseguir.

As práticas pedagógicas étnico-raciais, antirracistas podem fazer com que esses alunos se empoderem politicamente de saberes que os auxiliem no desempenho escolar e futuramente numa graduação?

Com certeza, porque quando a pessoa toma consciência de sua identidade ela passa a ter força, comigo foi assim.

Já com o Professor de Literatura, marcamos em sua casa para tomarmos um café enquanto conversávamos. Ele disse “senta aí no sofá e fique à vontade”, e eu disse então venha para cá e vamos conversar. Ele trouxe um café, se sentou e eu perguntei: você gosta de dar aulas? “Sim eu gosto e muito, o problema é que os alunos não andam muito interessados e temos que nos desdobrar para mostrar que eles precisam aprender e que é importante para eles, para vida deles”. E você já fez alguma pós-graduação? “Já tenho duas pós-graduações, uma em História do Brasil e a outra Leitura e produção textual, mas ainda não tentei o mestrado, pois fiz letras e literatura na UERJ e ainda não sei muito que linha seguir, mas ainda tenho intenção de continuar meus estudos”. Ele parou e fez uma expressão de que estava pensativo com a testa franzida e disse: “Fiz um curso de extensão de nome Audiovisualidades e formação de professores: leitura e produção, que foi bem legal, cada aula trazia uns temas específicos das leis 10.639/03 e 11.645/08”.

Passei às perguntas:

Você já trabalhou com alguma atividade que abranja a temática da lei 10.639?

Sim

Como você chegou fazer alguma atividade?

Fui convidado a apresentar um projeto de divulgação da cultura afro brasileira na minha escola e escolhi trabalhar vários aspectos das africanidades, como as contribuições para a nossa língua, música, dança, artes visuais etc.

Há quanto tempo atua dessa forma?

Desde 2013.

Você já teve outras experiências parecidas?

Já havia trabalhado alguns mitos e contos africanos na escola, mas nunca havia trabalhado com um projeto exclusivamente voltado para a cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais.

Você percebeu algum tipo de resistência por parte dos alunos ou professores?

Resistência só por parte dos alunos.

Diga como o corpo docente recebeu o projeto.

O corpo docente recebeu muito bem o projeto. Recebo a colaboração de vários colegas das áreas Português, História, Geografia e Artes, alguns desses não estão ligados diretamente ao projeto, por isso percebo essa boa recepção por parte do corpo docente.

O que você entende por relações étnico-raciais?

As relações étnico-raciais são a valorização da convivência pacífica e respeitosa de identidades numa sociedade formada pela multiplicidade e a justa valorização dessa rica multiplicidade.

O projeto Mais Educação com a minha atuação focada na educação étnico-racial, atende a essa perspectiva? De que maneira?

Acredito que sim, pois eleva a autoestima dos estudantes negros e os insere como protagonistas de uma prática que envolve toda a escola, valorizando principalmente suas origens. Por outro lado, o projeto apresenta aos não negros a riqueza da cultura africana, suas contribuições na cultura brasileira e sua importância para a formação da identidade do brasileiro como um povo multicultural.

Quais os desafios encontrados para você trabalhar com essa temática?

O maior desafio é quanto ao preconceito com a temática africana, tudo gera confusão, os estudantes associam os nomes às religiões de matriz africana e essas religiões como sendo uma coisa ruim, como se fosse tudo para eles “macumba ou magia negra”, “isso é macumba”, “isso é magia negra”. É difícil fazê-los entender o que é um Mito africano e o que é religião, por exemplo. Depois da ajuda das atividades do Mais Educação estão entendendo melhor. É uma pena que não seja para toda turma.

Relate os avanços e conquistas obtidos com a implementação do projeto Mais educação focalizada na educação étnico-racial?

Posso destacar a inserção do entendimento dos mitos africanos no repertório de alguns alunos, a ampliação do vocabulário em uma das atividades propostas e a criação de um glossário de africanismos e o esclarecimento da questão do racismo, o que acarreta também para a diminuição do preconceito racial.

Como essas práticas pedagógicas étnico-raciais podem influenciar na trajetória educacional dos alunos atendidos no projeto?

Acredito que ao tomarem consciência da importância que a cultura afro tem em nossa sociedade, da beleza e da riqueza que ela apresenta, os estudantes podem vir a desenvolver seus próprios projetos, pessoais ou não, com relação a sua identidade.

As práticas pedagógicas étnico-raciais, antirracistas podem fazer com que esses alunos se empoderem politicamente de saberes que os auxiliem no desempenho escolar e futuramente numa graduação?

Qualquer ação que valorize a autoestima do aluno irá contribuir para seu bom desempenho escolar e seu desenvolvimento acadêmico. Nesse ínterim, as práticas pedagógicas étnico-raciais e antirracistas estariam valorizando e empoderando o estudante que se identificar como negro ou mesmo de alguma etnia indígena, pois as ações promovem a igualdade de importância das várias culturas que formam a Cultura Brasileira.

Com o Professor de Artes, conversei na escola na sala dos professores enquanto os alunos não entravam. Sentamos à mesa do canto e pegamos um café. Ele disse só ter feito a graduação e logo ter passado para o concurso público e que está nessa escola desde então.

Você já trabalhou com alguma atividade com a temática da lei 10.639?

Já trabalhei com a confecção de máscaras africanas.

Como você chegou fazer alguma atividade?

Dentro do currículo básico para o 6º ano, no 3º bimestre, há um descritor que fala do trabalho com a arte africana. A partir deste descritor elaborei meu plano de aula.

Há quanto tempo atua dessa forma?

Trabalho com a temática desde o início da minha carreira docente. Há uns 5 anos.

Você percebeu algum tipo de resistência por parte dos alunos ou professores?

Dos alunos sim, pois eles confundem arte e religião. O corpo docente recebeu bem a ideia da aula.

O que você entende por relações étnico-raciais?

São relações de respeito mútuo quanto à identidade racial de cada indivíduo.

O projeto Mais Educação com a minha atuação focada na educação étnico-racial, atende a essa perspectiva? De que maneira?

Atende sim. Pois possibilita ao estudante manter contato com a cultura de seu país, que é uma cultura plural. Acredito também que faça com que o aluno tenha mais consciência de sua etnia (sendo ele negro, branco, indígena etc) e a valorizar sua identidade cultural e a do outro.

Quais os desafios encontrados para você trabalhar com essa temática?

O maior desafio é sempre quanto ao preconceito, que abrange desde o racismo em si ao preconceito com as religiões de matriz africana.

Como essas práticas pedagógicas étnico-raciais podem influenciar na trajetória educacional dos alunos atendidos no projeto?

Eu acredito que o estudante que tem contato com essa temática étnico-racial desde cedo tende a diminuir ou extinguir este preconceito.

As práticas pedagógicas étnico-raciais, antirracistas podem fazer com que esses alunos se empoderem politicamente de saberes que os auxiliem no desempenho escolar e futuramente numa graduação?

Acredito que sim, a partir do momento que o estudante toma consciência de sua etnia e de seu lugar no mundo.

Considerações Sobre as Conversas com os Professores

Considerando as conversas com esses professores, onde a lei reza incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura, Histórias Brasileiras e nessa escola, tendo em vista a resposta nas distintas conversas, todos já haviam trabalhado com a lei 10.639, ou seja, tinham conhecimento e não foi preciso lembrar a que se referia a lei, sendo que somente o professor de Artes teve as atividades incluídas, de fato, no seu currículo.

E quando pergunto há quanto tempo trabalham com a lei, os três responderam que “desde que iniciaram a docência”. Isso nos mostra que é necessário o incentivo político administrativo e curricular para que tenham início as ações pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, pois, nessa escola, havia apoio de coordenadores e gestores. Também a iniciativa própria facilita esta possibilidade e como nos diz Amauri Mendes:

Reclamar, no entanto, também ‘JÁ ERA’! Melhores estratégias e ações carecem de autocrítica e amadurecimento no âmbito da Luta Contra o Racismo e de Promoção da Igualdade Racial, assim como junto ao amplo espectro de força progressistas. Cabe a quem vê e quer construir, a responsabilidade de ‘tocar o lado de cá do futuro’, reaprender e ensinar velhas e novas lições na e com a vida social ampla e plural. (PEREIRA, 2016, p.13-14)

Quando pergunto se tiveram alguma resistência para trabalhar com História e Cultura Afro-Brasileira, disseram que sim, mas por parte dos alunos. Por isso é necessário “o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, aptas a inculcar nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano”. (GOMES, 2007, p.51)

Quando falo de relações étnico-raciais, os três entram no assunto identidade. Como diz Nilma Gomes: “a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. (GOMES, 2005, p. 43)

No que se refere à construção dessa identidade, Gomes nos diz que:

É essa visão do processo educativo escolar e sua relação com a cultura e a educação vista de uma maneira mais ampla que nos permite aproximar e tentar compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra e sua articulação com os processos formativos dos professores e das professoras. É também essa visão que nos possibilita compreender a presença da dimensão educativa em diferentes espaços sociais e não somente no interior da escola. (GOMES, 2003, p.170-171)

E quando falo do meu trabalho para a educação das relações étnico-raciais, se atende às perspectivas em suas especificidades, todos dizem sim e dois falam de um contexto cultural plural afro-brasileiro, o que nos mostra a importância de “favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade.” (CANDAUI, 2013, p.35).

Falando dos desafios encontrados para trabalhar com essa temática, os três falam também do preconceito e as confusões que fazem com cultura e com as religiões de matriz africana. O professor de literatura disse que para eles tudo que se fala de religião de matriz africana “é macumba”.

Mas a religiosidade? Será que poderíamos considerar os gregos como autênticos “macumbeiros”? Eles praticavam ritos “diabólicos” também? Ou seja, faziam oferendas aos deuses e sacrifícios de animais em plena pólis junto ao espírito da democracia e da racionalidade filosófica? (OLIVEIRA; LINS, 2012, p.361)

É preciso dialogar, mostrar fatos, a turma que ficava comigo também era assim e conseguiram compreender alguns conceitos, pois questionar pode fazer refletir a realidade.

Ao falar de um projeto com a atuação focada na educação étnico-racial, discutiram sobre a importância de dialogar sobre cultura, identidades e o professor de Artes fala do aluno tendo mais consciência de sua etnia sendo ele negro, branco, indígena etc. Estaria o professor pensando conforme Gomes?

No campo intelectual, muitos profissionais preferem usar o termo etnia para se referir aos negros e negras, entre outros grupos sociais, discordando do uso do termo raça. Ao usarem o termo etnia, estes intelectuais o fazem por acharem que, se falarmos em raça ficamos presos ao determinismo biológico, à ideia de que a humanidade se divide em raças superiores e inferiores, a qual já foi abolida pela biologia e pela genética. [...] Dessa forma, etnia é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade. (GOMES, 2005, p.49-50).

Ao pensar nos avanços e conquistas obtidos com a implementação do projeto focalizado na educação étnico-racial, o professor de Literatura fala da tomada de “consciência da importância que a cultura afro tem em nossa sociedade, da beleza e da riqueza.” Para essa consciência é necessário promover alguns princípios de ação afirmativa, como nos diz Joaquim Barbosa Gomes:

Em regra geral, justifica-se a adoção das medidas de ação afirmativa com o argumento de que esse tipo de política social seria apta a atingir uma série de objetivos que restariam normalmente inalcançados caso a estratégia de combate à discriminação se limitasse à adoção, no campo normativo, de regras meramente proibitivas de discriminação. Numa palavra, não basta proibir, é preciso também promover, tornando rotineira a observância dos princípios da diversidade e do pluralismo, de tal sorte que se opere uma transformação no comportamento e na mentalidade coletiva, que são, como se sabe, moldados pela tradição, pelos costumes, em suma, pela história. (GOMES, 2007, p.57)

Falando se as práticas pedagógicas étnico-raciais, antirracistas, podem fazer com que esses alunos se empoderem e auxiliem no desempenho escolar e, futuramente, numa graduação, todos disseram que sim e falaram na “valorização”, “consciência de sua identidade”. Esses professores demonstraram que entre eles há o interesse de trabalhar pensando no educando, trazendo as questões e subjetividades da África e história Afro-brasileira, com uma visão decolonial.

Do ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como a riqueza da nossa diversidade cultural e humana. Do ponto de vista político, essa mesma visão deverá sempre ser problematizada à luz das relações de poder, de dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização. (GOMES, 2013, p.72)

Descolonizar trazendo as histórias das lutas dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e os negros na formação da sociedade, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, políticas e econômicas relacionadas à História do Brasil. Assim para o professor pensar a pedagogia decolonial incide em buscar, estudar se especializar para que possa refletir e dialogar.

Roda de Conversas com os Alunos

Após um ano do término das atividades do projeto Mais Educação, nessa escola, volto para conversar com os alunos. E com eles foi possível fazer a Roda de Conversas, pois já usava essa mesma metodologia, no fim de cada aula, para deixá-los mais a vontade para falar.

A Roda de Conversa é, dentro da pesquisa narrativa, uma forma de coleta de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo.” (LIMA; MOURA, 2014, p.25).

Logo que entrei na escola, os alunos que me conheciam se aproximavam e perguntavam se eu iria voltar a dar aula. Aproveitava o fato para falar da minha proposta que era juntar alguns para conversarmos como estavam seguindo os estudos e a vida. Consegui reunir sete deles para nossa roda de conversa, sendo dois meninos e cinco meninas, sendo apenas duas meninas brancas. Trabalhei com mais alunos, mas esses não teriam aula ou prova naquele momento.

Começamos como era antes, despojando as carteiras em círculo para todos nos vermos, e como nos diz Lima e Moura (2014), “a roda de conversa surgiu como uma possibilidade de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado” (p.25). Iniciei colocando, na caixa de som, o *pen drive* com a música: Coisa De Pele, de Jorge Aragão.

Podemos sorrir, nada mais nos impede
 Não dá pra fugir dessa coisa de pele
 Sentida por nós, desatando os nós
 Sabemos agora, nem tudo que é bom vem de fora

Quando chegou nessa parte, abaixei o som e eles reagiram dizendo “Ah professora” aí eu disse que íamos ficar ouvido baixinho, enquanto conversávamos e depois eu colocava a música de novo, e uma aluna falou “isso que é aula boa, com fundo musical” e eu falei, mas eu não estou dando aula eu vim para a gente conversar e ela respondeu “Ah, mas está ensinando” eu perguntei então o que estou ensinando? E uma das duas meninas de cor da pele branca respondeu “que não devemos valorizar as coisas de fora e gostar das nossas coisas”. Disse que gostaria também de saber de todos, do que se tratava essa canção. Demoraram um pouco e começaram “de pele” e um dos meninos respondeu “de cor da pele”, a outra menina branca falou “do negro” e uma menina negra respondeu respirando fundo, puxando o ar para os pulmões e nitidamente cheia de emoção, “da questão racial”.

Perguntei então:

“Vocês acham que as atividades que fizemos antes, nas nossas aulas, e oficinas, como preferirem denominar, trouxeram alguma mudança na vida de vocês?”

Todos disseram que “sim”, aí perguntei “quais?”

Um dos meninos o mais calado e quieto, o de cor da pele mais escura respondeu: “Agora eu penso que preciso estudar mais e lutar pelos meus direitos.”

Uma das três meninas negras a de cabelos curtos, mexeu com os ombros e falou: “Sempre fui preta, mas agora me reconheço como Negra e me valorizo! Exijo respeito.”

Uma das meninas brancas a de cabelo grande e preto, respondeu “Eu sou branca e tenho cabelo liso, mas minha prima aqui é negra de cabelo *black* e eu aprendi que não devo deixar ninguém desrespeitar isso, nem minha prima, nem minha tia e nem ninguém por causa da cor, ou qualquer outra coisa que mostre racismo. Eu brigo mesmo.”

O outro menino, levantou, colocou a mão no peito e respondeu: “Eu sou negro, mas não fico procurando confusão com ninguém, só aprendi que não podemos deixar os nossos direitos!” Deu uma pausa, respirou fundo e continuou: “Porque não esqueço o dia da aula que falamos dos caras que foram tirados do ônibus, porque iam para praia sem dinheiro, isso é para deixar com raiva, porque o que dizia que eles eram bandidos? É o preconceito né professora! Então a praia é só de rico? Mas também porque...”

Outra menina negra, a de cabelo *black*, antes que ele terminasse disse: “E branco né, porque com um montão de gente no ônibus, só eles que os policiais viram que não tinham dinheiro, não é possível!”

Eu perguntei se ele queria continuar falando e ele fez uma cara de dúvida, fez um biquinho e balançou a cabeça que não.

Perguntei se alguém mais queria falar olhando para os que ainda não tinham se pronunciado. Aí eu insisti: “Vamos gente, as atividades que fizemos trouxeram alguma mudança na vida de vocês?”

A menina negra de cabelos grande encaracolados resolveu atender e falar: “Sim professora!” Deu um suspiro e continuou: “Eu passei a me olhar de outra forma, uso o meu cabelo solto e não tenho vergonha, acho até que comecei a gostar mais de mim, mas para as pessoas eu aprendi que devemos respeitar os outros e eles nos respeitar também.”

A menina branca levantou e falou: “Já que só tem eu mesmo para falar né! Então tá, eu também aprendi que devemos respeitar os outros e também a ajudar os que não são respeitados.

Perguntei: “Aqui na escola além das atividades que tiveram comigo, vocês têm alguma atividade relacionada à África ou que tenha alguma africanidade?”

Todos imediatamente e em coro responderam que “sim”. “E quais as disciplinas?” e o menino mais falador respondeu “Em todas ou quase todas”. E eu insisti “é gente em todas?” e eles responderam de novo “sim”.

Coloquei a música no início e todos gritaram, “eh” ficaram ouvindo e tentando cantar.

Podemos sorrir, nada mais nos impede
 Não dá pra fugir dessa coisa de pele
 Sentida por nós, desatando os nós
 Sabemos agora, nem tudo que é bom vem de fora
 É a nossa canção pelas ruas e bares
 Nos traz a razão, lembrando Palmares
 Foi bom insistir, compor e ouvir
 Resiste quem pode à força dos nossos pagodes
 E o samba se faz, prisioneiro pacato dos nossos tantãs
 E um banjo liberta da garganta do povo as suas emoções
 Alimentando muito mais a cabeça de um compositor

Eterno reduto de paz, nascente das várias feições do amor

Arte popular do nosso chão...

É o povo que produz o show e assina a direção

Arte popular do nosso chão...

É o povo que produz o show e assina a direção

No fim perguntei o que o autor queria dizer com a última frase da música “É o povo que produz o show e assina a direção” e eles ficaram me olhando e o menino de cor da pele mais escura, que se mostrou muito crítico, respondeu: “Devemos fazer, escrever e assinar porque é importante também, que nós podemos também nos mostrar e nosso nome fique também mostrando a nossa importância.” É como diz Amauri Mendes Pereira: “Já não falamos apenas de nós/ sobre nós/ para nós mesmos, e sim para toda a sociedade brasileira!” (PEREIRA, 2016, p.10).

Refletindo Sobre essa Roda de Conversas:

Saindo da escola, parei ali perto, na sombra de uma árvore e fiquei pensando naquela resposta coletiva, principalmente que, na escola, além das atividades que tiveram comigo, teria alguma atividade relacionada à África ou africanidades porque antes eles diziam que não tinham nenhuma atividade que falasse de África. Perguntei sobre algumas atividades que o professor de Literatura havia contado que tinha feito na escola, como um projeto, e que eles nunca haviam feito relação, só respondiam que tinham poemas e danças. Agora já conseguem enxergar algumas dessas atividades relacionadas às africanidades.

É importante, desde logo, lembrar, sobretudo em se tratando de estudos que se propõem a conhecer e valorizar feições étnico-históricas culturais, e por isso mesmo socialmente situadas, que não há um único estilo de apreender e de significar o mundo. As maneiras como nos aproximamos de novas situações, de dados que precisamos decodificar, produzindo conhecimentos, são marcadas pelas experiências que vamos vivenciando, ao longo da vida, juntamente com os companheiros dos grupos a que pertencemos, como o grupo étnico, religioso, de trabalho, de brincadeiras, dentre outros. (SILVA, 2005, p.158)

Isso também foi demonstrado quando pergunto do que aquela canção está ensinando? E veio uma resposta cheia de emoção “da questão racial” e eu não esperava essa resposta, até a que a primeira menina respondeu que era do negro e eu já estava satisfeita, mas vi com a segunda resposta que aos poucos eles vão absorvendo palavras e conceitos que são colocados por nós como dificuldades para os educando, mas que eles os assimilam sem problema algum.

“O/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento [de si mesmo e] entre os diferentes [...]”. (CANDAUI, 2013, p.31). Trazendo novas visões e estilos, não tendo só um verdadeiro e autêntico, assim promover interações com vários outros, com outras culturas.

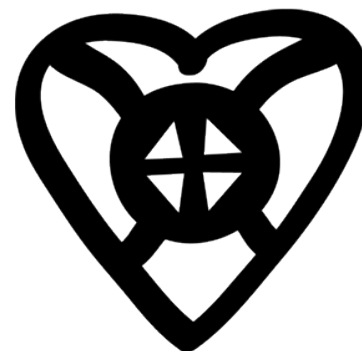
A valorização também ficou bem explícita em suas falas quando pergunto se as aulas trouxeram alguma mudança na vida deles: “Agora eu penso que preciso estudar mais e lutar pelos meus direitos.” Vejo essa questão de formação e até de informação para lutar que, nesse caso, é de ir atrás de seus direitos, que também é se valorizar, mas alguns foram mais diretos: “Sempre fui preta, mas agora me reconheço como Negra e me valorizo! Exijo respeito.” Nilma Gomes pode explicar: “Ver-se e aceitar-se negro toca em questões identitárias complexas. Implica, sobretudo, a ressignificação de um pertencimento étnico/racial no plano individual e coletivo.” (GOMES, 2003, p.81). Assim como no reconhecimento da afirmação: “Eu passei a me olhar de outra forma, uso o meu cabelo solto e não tenho vergonha, acho até que comecei a gostar mais de mim, mas para as pessoas eu aprendi que devemos respeitar os outros e eles nos respeitar também.”

Se concordamos que o corpo carrega muitas e diferentes mensagens, podemos concluir também que o entendimento da simbologia do corpo negro e os sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da cultura negra em nossa sociedade. (GOMES, 2003, p.81)

Já para um dos meninos, o entendimento da necessidade da valorização e luta de seus direitos veio com o desejo de mudança, com o sofrimento dos seus pares, visto que os adolescentes vinham do mesmo lugar, não só o geográfico, mas também o social. “Porque não esqueço dia da aula que falamos dos caras que foram tirados do ônibus, porque iam para praia sem dinheiro, isso é para deixar com raiva, porque o que dizia que eles eram bandidos? É o preconceito né professora!” Esse respirar fundo e as palavras “não esqueço” nos revela um incômodo, um sofrimento que o preconceito nos traz. “Se o preconceito provoca o fracasso pessoal, ele é limitador das potencialidades do sujeito e como tal não permite que esses sujeitos possam viver a vida, já tão limitada, em sua plenitude possível”. (SOUZA, 2007, p. 108). Mas esse incômodo também traz a necessidade de procurar o fortalecimento e nos ajuda a enfrentar preconceitos ou racismos que muitas vezes é negado e minimizado.

CONCLUSÃO: CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES

Os homens morrem, mas suas palavras e obras podem viver para sempre.⁶⁴



65

ONYANKOPON ADOM NTI BIRIBIARA BEYE YIE⁶⁶

Não tenho a intenção de trazer conclusões, mas trazer reflexões e mais conversas sobre a Temática da Educação das Relações Étnico-Raciais para as discussões acadêmicas e esta pesquisa buscou produzir, com as práticas pedagógicas, ideias e conhecimentos que pudessem ser considerados instrumentos de transformação.

Eu também, como Azoilda Trindade, “sou Mulher Negra, professora e ativista da luta contra o racismo.” (TRINDADE, 2009, p.17). Mas penso diferente da autora quanto à posição de “não pertença à roda dos docentes por motivos ideológicos” (Ibid, p.17), na sala dos professores, pois considero esse lugar também como um lugar de ativismo, porque, muitas vezes, sentada neste lugar, falei da obrigatoriedade da lei, indicando textos, conversando mostrei aos professores, que não viam racismo em situação dos jovens cantarem para a menina “nega do cabelo duro, qual é o pente que te penteia...”.

Também conversei com professores em escola onde só a diretora tinha alguma consciência das questões étnico-raciais, sem falar nas conversas dessa pesquisa, pois acredito que esse ativismo e a militância precisam ser atitudes constantes e em todos os espaços sociais e, principalmente, entre esses professores que ainda estão no processo de entendimento da decolonialidade, trazendo pedagogias outras para o sentimento de pertença da juventude negra no espaço escolar. “Temos, creio, o desafio teórico-prático de criar uma pedagogia da

⁶⁴ Provérbio Africano de Gana.

⁶⁵ Adinkra- Ideogramas oriundos dos muitos sistemas de escrita africanos antigos. Gana, África Central. Disponível em: < http://www.adinkra.org/htmls/adinkra_index.htm> Acesso em: 2 de fev. 2017.

⁶⁶ Símbolo de Esperança, providência, fé

diversidade, mas também da equidade, de descobirmos modos de ensinar para a incerteza, mas, também, para a vida, uma educação dialógica, polifônica e polissêmica”. (TRINDADE, 2009, p.24).

Ao fim desse estudo, voltamos aos nossos objetivos com a intenção de perceber até que ponto os mesmos foram alcançados. Em relação às análises dos aspectos relevantes para o entendimento da negritude por meio de experiências pedagógicas relacionadas à educação étnico-racial, implicadas na lei 10.639, pode-se dizer que consegui alcançar, pois foram feitas, dentro do possível, reflexões teórico-metodológicas com base nas leituras e estudos realizados, permitindo perceber, em algumas imagens das atividades que fizeram, a transformação e o pertencimento nas circunstâncias de cor e identidade étnico-racial.

No que se refere às análises das experiências pedagógicas, fundamentando-se em conceitos como identidade étnico-racial e interculturalidade, também identifiquei o resultado como positivo, pois além do entendimento que passaram a ter houve a possibilidade de conhecimento de pedagogias outras, participando e desenvolvendo outros caminhos para os estudos e aprendizado.

Ao investigar se professores de História, Literatura e Artes, de uma escola pública em Nova Iguaçu, perceberam mudanças de comportamento nos alunos que tiveram uma formação relacionada à educação étnico-racial, percebi que destacaram a questão de identidade, o que demonstra a importância desse conceito para a temática aqui estudada. Também destacaram que falta, para alguns alunos, o entendimento sobre as religiões de matriz africanas, demonstrando o quanto o preconceito ainda está presente quando o assunto é esse.

Dessas conversas, chega-se à conclusão de que não foi suficiente a transformação de só um determinado grupo, este selecionado por não atender aos critérios escolares, apesar da transformação atender a eles e ao grupo que convivem, mas apresenta-se a necessidade de abranger toda a escola, com esses processos educativos, tendo, nas ações pedagógicas os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, o pertencimento da identidade étnico-racial.

Para investigar se alunos que passaram pela formação para a educação das relações étnico-raciais, por meio de práticas pedagógicas realizadas para o grupo selecionado para o Programa Mais Educação, mudaram de postura diante do racismo, realizamos uma roda de conversa onde a pergunta chave foi “se eles achavam que as atividades que fizemos nas nossas aulas, trouxeram alguma mudança na vida de vocês? E quais?” Essa roda de conversa me mostrou que como, em pouco tempo, a juventude é capaz de absorver conceitos e conteúdos, trazendo a transformação de hábitos e rompendo com ideologias racistas.

Se a juventude se identifica com as aulas e oficinas e com essas práticas pedagógicas sobre educação para as relações étnico-raciais, não é por causa da nossa metodologia didática ou na forma de passar o conteúdo, mas pela nossa forma de lutar contra o racismo. Minha percepção é que os jovens negros se sentem protegidos. Eles sentem que têm alguém para quem recorrer. E muitas vezes recorrem mesmo, como a jovem que, em suas aulas vagas, mesmo não sendo da turma do projeto, estava sempre presente procurando entender seus caminhos, e algumas vezes me procurava para conversar sobre a situação de religião, de racismo.

Esse racismo é estrutural e é cometido em todas as instancias de poder, ou não, estatal, ou não, e produz também o racismo institucional. Esse é protegido pela sociedade, pela supremacia da branquitude. Os proprietários dessa branquitude se sentem no direito de excluir, discriminar e ainda usar a desculpa, comum, de que o racismo está na nossa cabeça e que também vemos racismo em tudo. É como nos diz Nilma Gomes, “no Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais.” (GOMES, 2005, p.148). Quando te excluem, colocam outro negro no lugar para não dizer que são racistas, mas este tem que ser “obediente” e seguir as regras da branquitude. Como diz Franz Fanon em “Pele Negra, Máscaras Brancas”, “Sim, do negro exige-se que seja um bom preto; isso posto, o resto vem naturalmente.” (FANON, 2008, p.47). Não podemos mais permitir que seja assim.


A pessoa que sofre o racismo, muitas vezes, não sabe como se defender, mas sabe o que está se passando e é tão forte o colonialismo que fere a alma, que às vezes, a pessoa, que passa por uma situação dessas, começa obedecer ao sistema racista, ou seja, passa a achar que a culpa é dela e que certas discriminações racistas são comuns. O negro se sente na obrigação de ser o melhor para ser aceito, para provar que sabe, que é bom. “É um fato: alguns negros querem, custe o que custar, demonstrar aos brancos a riqueza do seu pensamento, a potência respeitável do seu espírito. Como sair do impasse? Há pouco utilizamos o termo narcisismo. Na verdade, pensamos que só uma interpretação psicanalítica”. (FANON, 2008, p.27). Não precisamos ser melhor de que ninguém somos seres humanos e também erramos, apesar dos nossos erros serem avaliados e julgados com incompetência. Pois, temos o direito de ser bom no que fazemos, mas não para assumir várias funções tentando ser o melhor para provar capacidade intelectual. Esses fatos mexem com o psicológico e a pessoa passa a pensar nisso o tempo todo e se não consegue vive achando que ela é o problema.


Mas, quando essa pessoa descobre que o racismo é estrutural e que a sociedade conspira em favor dessa formatação, para hierarquizar, pode ser a libertação, pois percebe que não é um problema individual e que pode ser atenuado com seus pares porque é menos doloroso estar junto, por isso a necessidade de procurar eventos e lugares onde sejam ditas as nossas verdades, como em um quilombo.


Além do GEPEER, o meu grupo de pesquisa que considero um “quilombo de saberes”, aqui na UNIRIO, também tem outro “quilombo”, de educadoras negras “Etnoeducadoras”, que com inspirações e diálogo estabelecidos com a Red de Maestros y Maestras Hilos de Ananse (Bogotá/Colômbia) constituindo um evento de nome: “Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras”, trouxe o protagonismo e identidade de educadoras negras no contexto de educação básica, ensino médio e superior, trazendo experiências no evento anual que nos fortalece, assim como, os encontros com os amigos que ficaram do curso da Rural de Nova Iguaçu e o GPMC - Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas.


Pois como já falado em trabalhos anteriores, ainda hoje não houve mudanças no curso de Pedagogia da UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), como nos mostra Souza (2009). Em 2007, havia a proposta de criar uma disciplina obrigatória que abordasse a cultura africana e afro brasileira, onde os alunos pudessem, pelo menos, se familiarizar com a temática, mas essa proposta não foi aceita. Existe uma disciplina optativa, Ideologia Racial, mas que não é oferecida em todos os períodos e só se matricula quem já tem o interesse na área das relações étnico-raciais. Nesse sentido, quem não tem o interesse e não terá nem a oportunidade de ser sensibilizado para as questões e problemáticas encontradas na escola sobre as relações étnico-raciais. Outras universidades federais do Rio de Janeiro, além de estarem de acordo com a lei 10.639/03, cumprindo e dando subsídios para que os professores e futuros professores cumpram também a lei, estão preocupadas com a situação étnico-racial, como observei na UFF (Universidade Federal Fluminense), na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e na UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) que no curso de Pedagogia a adotaram como disciplina obrigatória.


No texto aqui apresentado, trouxe Adinkras africanos que são ideogramas, fazendo uma associação com o que está sendo abordado nos capítulos referidos. Adinkra são símbolos expressos graficamente, esses ideogramas são oriundos de um dos muitos sistemas de escrita africanos antigos. Esses símbolos têm como objetivo a transmissão de mensagens. Sendo assim, pensei em fazer relações entre o significado desses ideogramas com o processo disposto na pesquisa.


Na introdução de título “Somos o povo da oralidade e assim é menos difícil explorar e escrever as nossas vivências”, relatei ao epígrafe “escrevivência”, referindo-me ao que a escritora Conceição Evaristo traz em suas obras literárias as escrevivências, que é a palavra que criou para escrever as vivências do povo negro. Trouxe o **SANKOFA** , símbolo da importância de aprender com o passado, associando o meu passado contemporâneo, pois venho apresentando as minhas trajetórias de vida que constituíram a militância de uma professora ativista na educação para as relações étnico-raciais e pesquisadora para a problemática existente nas questões de aceitação e empoderamento étnico-racial e contra o racismo.

Já no primeiro capítulo, “Desafios e perspectivas em fundamentos teóricos-práticos”, fazendo relação com o provérbio Africano de Gana “A sabedoria é como o baobá: homem algum pode arrancá-la sozinho” e ao **ME WARE WO** , símbolo de compromisso, perseverança, para ponderar que devemos ter compromisso com esses embasamentos teóricos, perpetrar, refletir com perseverança em nossas práticas.

No segundo capítulo “Para uma educação das relações étnico-raciais”, fiz relação com o provérbio Africano “Quando as teias da aranha se juntam, elas podem amarrar um leão” e pensei no **NEA ONNIM NO SUA A OHU** , símbolo de conhecimento, educação ao longo da vida, pois vim fazendo um diálogo com a lei 10.639/03 e é indicado juntar todos esses fios e amarrar o conhecimento de uma educação para a vida.

No terceiro capítulo, “Educação para diversidade étnico-racial”, relatei com o provérbio Africano “a cabeça de uma pessoa faz dela um rei” e o **SESA WO SUBAN** , símbolo de transformação, pois venho trazendo as experiências com as atividades pedagógicas para a educação étnico-racial com os jovens e inspiro a transformação de atitudes, de envolvimento com a temática, de identificação e progressivamente de familiares e, por que não, da sociedade.

O quarto capítulo, “Conversas como metodologias e práticas ancestrais” trouxe o provérbio “quando um homem morre é como se uma biblioteca inteira se incendiasse”, pois fiz relação com a ancestralidade e como se valoriza o conhecimento e como ele é passado, então, trago o **ANANSE NTONTAN** , símbolo de sabedoria, criatividade, pois nas conversas onde o objetivo é a investigação metodológica, se produz; sabedoria e criatividade que são usadas como um espaço de formação e de troca de experiências e saberes para as análises na pesquisa.

O último Adinkra, a ser usado, foi na conclusão que são as “considerações e reflexões” de todo o trabalho e relacionei com o provérbio “os homens morrem, mas suas palavras e obras podem viver para sempre”, pois mesmo que esse tipo de educação tenha sido para alguns dos jovens que fizeram parte das atividades das Práticas Pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais e passaram por uma transformação, tenho esperança que viva para sempre e transborde aos seus familiares. Sendo assim, foi feita conexão com **ONYANKOPON ADOM NTI BIRIBIARA BEYE YIE** , símbolo de esperança, providência, fé de que esse trabalho possa incentivar novas possibilidades educacionais, com pedagogias outras, para motivar outros.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2002. 157 p.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo horizonte: ed. UFMG, 1998.
- BOAL Augusto, **A Estética do Oprimido** Rio de Janeiro : Garamond, 2009.
Disponível em: <http://www.fbnovas.edu.br/fbnovas/wp-content/themes/kingdom-theme/images/ebooks/cienciasteologicas/a_estetica_do_oprimido.pdf> Acessado fev de 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro; Lisboa, Portugal: Bertrand Brasil: Difel. 1989.
- BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Idéias & Letras; 2006. p. 21-54.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: 2004.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 10639/03**, de 9 de janeiro de 2003. Distrito Federal, 2003.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Distrito Federal: 1996.
- CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. 2008, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>> Acessado: set 2012.
- _____. **Ênfases e omissões no currículo. Educação & sociedade**, ano XXII, nº 78, abril/2002.
- _____. **Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37
- CARMICHAEL, Stokley. O poder negro. In: PEREIRA, Amauri Mendes. (Org.). **O poder negro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2016. 46 p.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961. 275p., 21cm. (Política, 42), Coleção Perspectivas do homem).
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008. 191p.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné – Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978 Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_cartas_a_guine_bissau.pdf> Acessado: 15 jun. 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

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

GOMES, Joaquim Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. (Org.) SANTOS, Sales Augusto dos In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**, 2007. Brasília, DF, p.47 Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=652-vol5afr-pdf&Itemid=30192>. Acessado: 2 de jan. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação Anti-Racista**: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em:
<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>> Acessado: jul. 2015.

_____. A Questão racial na escola: Desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03 In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89

_____. **Cultura negra e educação**. In: Revista Brasileira de Educação. 2003, pp.75-85 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05>> Acesso em: jan. 2015.

_____. **Educação e identidade negra**. Revista Aletria alteridades em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.6, n. 9, dez. 2002, p. 38-47. Disponível em:
<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/viewFile/1296/139>> Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. 2003, vol.29, n.1, pp. 167-182. ISSN 1678-4634. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>>
Acesso em: jan. 2015.

_____. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. (Org.) MUNANGA, K. In: SUPERANDO o racismo na escola. [Brasília]: Ministério da Educação, 2005. p. 143-155. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf> Acesso em: jan. 2015.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** In: Currículo sem fronteiras, v.12, n1, pp. 98-109. 2012.

Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>

Acesso em: set. 2014.

GUIA de enfrentamento do racismo institucional. [Rio de Janeiro]: [S. n.], [201-]. 35 p.

Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/05/FINAL-WEB-Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>>. Acesso em: 2 de jan. 2017.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: ed. UFMG, 2003.

LIMA, Maria da Glória S. B.; MOURA, A. B. F. **A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível.** *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em:

<<http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/448/414>>. Acesso em: 27 set. 2016.

LÓPEZ, Laura Cecilia. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 121-134, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: abr. 2016.

McLAREN, Peter. **Desconstruir a condição branca, repensar a democracia.** Cidadania na gringolândia. In: McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário.** MORAES, Márcia; COSTA, Roberto Cataldo (trads.). Porto Alegre: ed. Artes Médicas: 2000, p. 237-289.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n.34, p.287-324, 2008. Disponível em: <www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf> Acesso em: ago. 2016.

MIRANDA, Claudia. **Afro-colombianidade e outras narrativas a educação própria como agenda emergente.** *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 1053-1076, dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000900012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 5 dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000900012>.

MIRANDA, Claudia; SOUZA, Rogério José. **Continuísmos e rupturas na seleção de saberes escolares de história(s): entre um Brasil Colonial e um Brasil Decolonial.** In: *Relações ÉTNICO-RACIAIS na Escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n.10.639.* Rio de Janeiro: ed. Quartet, 2012, p.29-45.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial.** São Paulo: Ed.USP: Estação Ciência, 1996.

_____. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil.** - Resgate-Revista Interdisciplinar de Cultura, 1996 Disponível em: <<file:///C:/Users/usuario/Downloads/72-287-1-PB.pdf>> Acesso em: fev de 2015

_____. **Apresentação.** (Org) _____. In: **SUPERANDO o racismo na escola.** [Brasília]: Ministério da Educação, 2005. p. 15-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf> Acesso em: jan. 2015.

_____. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto Preto Quanto Branco: Estudos de Relações Raciais.** São Paulo: T.A. Queiroz Editor, Ltda, 1985.

OJO-ADE, Femi. **O Brasil, paraíso ou inferno para o negro? Subsídios para uma nova negritude.** In: BARCELAR, Jeferson A.; CAROSO, Carlos. (Orgs.). **Brasil, um país de negros?** 2. ed. Rio de Janeiro. Pallas, 1999, p. 35-50.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude.** Niterói [RJ]: Intertexto, 1999. 155p.

_____. **Relações raciais e educação: a formação continuada de docentes da escola básica - evidenciando alguns fatores relacionados às políticas estabelecidas.** Campo Grande-MS, n. 31, p. 85-101, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/120/245>> Acesso em: jan de 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A Razão do Outro: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. Disponível em: <http://www.academia.edu/25859565/A_RAZ%C3%83O_DO_OUTRO_uma_perspectiva_hist%C3%B3rica_intercultural_como_refer%C3%A2ncia_para_a_educac%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: jan. 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso> Acesso em: abr. 2016.

OLIVEIRA Luiz Fernandes de; LINS, Monica Regina Ferreira. **África e as relações étnico-raciais na educação de Jovens e Adultos.** In: **Relações ÉTNICO-RACIAIS na Escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n.10.639.** Rio de Janeiro: ed. Quartet, 2012, p. 355-370.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Vidas e lutas na diáspora africana nas Américas.** In: _____. (Org.). **O poder negro.** Belo Horizonte: Nandyala, 2016. 46 p.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologia do Sul.** São Paulo: ed. Almedina, 2009, p.73-117.

ROMÃO, Jeruse. **O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro.** In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação. Repensando nossa escola.** São Paulo: ed. Summus, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente**. Cortez, 2000.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. 2007. Disponível em:
<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_alem_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF>
Acesso em: nov. 2011.

SANTOS, Jorge Luís Rodrigues dos; SOUZA, Maria Elena Viana. **De A(bdias) à Z(umbi): lembrando que nossa luta não começou agora, e nem termina aqui...** IN. **Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. (Orgs) Fernando César Ferreira Gouvêa; Luiz Fernandes de Oliveira; Sandra Regina Sales. - 1. ed. - Petrópolis, RJ : De Petrus et Alii ; Brasília, DF: CAPES, 2014. 165-188

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. (Org.) MUNAMGA, K. In: **SUPERANDO o racismo na escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, 2005. p. 155-172. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf> Acesso em: jan. 2015.

_____. **Negros na universidade e produção do conhecimento**. In: **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. (Orgs) SILVA Petronilha Beatriz Gonçalves ; SILVÉRIO Valter Roberto. Brasília-DF 2003, PP 43-54. Disponível em:
<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf>
Acesso em: jul. 2016.

SILVA, Sonia Maria da. **Experiências Abayomi**, Cotidianos: coletivos, ancestrais, femininos artesanando empoderamentos. Niterói, 2008. Disponível em:
<http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/abayomi.pdf> Acesso em: nov. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 10. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154p.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1996.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. 2004, ed. Artmed , Disponível em:
<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 2003, Disponível em:
< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2015.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Educação étnico-racial brasileira: uma forma de educar para a cidadania**. In: MIRANDA, Claudia. **Relações ÉTNICO-RACIAIS na Escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n.10.639**. Rio de Janeiro: ed. Quartet, 2012, p.119-155.

_____. **O preconceito racial nas entrelinhas do cotidiano escolar**. In: GOUVÊA, Guaracira et al (Orgs.). **Pesquisas em educação**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 108-115.

_____. **Relações raciais no ensino superior:** experiências de ensino, aprendizagem e pesquisa. In: SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.) **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03.** Rio de Janeiro: ed. Rovellet, 2009, p. 63-87.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Tecendo africanidades com brasilidades:** desafios do cotidiano escolar. In: SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.) **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03.** Rio de Janeiro: ed. Rovellet, 2009, p. 15-30.

VYGOTSKY, L, S. **Pensamento e linguagem.** (2001). Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vibo.html>>. Acesso em: set. 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42

ANEXO - A



FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
FUNDE/EDUCAÇÃO INTEGRAL

RELATÓRIO MENSAL DE ATIVIDADES REALIZADAS POR MONITOR VOLTADAS À EDUCAÇÃO INTEGRAL

BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE EXECUTORA									
01 - Razão Social		02 - CNPJ		03 - Município		04 - UF		05 - Mês/Ano	

BLOCO 2 - IDENTIFICAÇÃO DO MONITOR									
06 - Nome				07 - CPF		08 - Endereço		09 - Telefone	

BLOCO 3 - TRABALHO REALIZADO				
10 - Data do Mês	11 - Dia da Semana	12 - Horário	13 - Atividades Realizadas	14 - Assinatura

15 - Nº de Turmas Monitoradas: _____				
16 - Valor Recebido no Mês (inclusive, por extenso): R\$ _____				
Cheque Nominal nº _____ (_____)				

BLOCO 4 - AUTENTICAÇÃO				
Local e Data _____		Assinatura do Monitor _____		

Certifico que o trabalho foi realizado nos termos relatados e de forma satisfatória.

Local e Data _____ Nome do(a) Dirigente ou do(a) Representante Legal da UE _____ Assinatura do(a) Dirigente ou do(a) Representante Legal da UEX _____