

Tanise Müller Ramos

**“NOSSOS ANTEPASSADOS ERAM AFRICANOS,
ENTÃO SOMOS NEGROS TAMBÉM!”:**

as intervenções pedagógicas na promoção das relações etnicorraciais
e na constituição das identidades discentes



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito para obtenção do título
de Doutora em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier

Porto Alegre, 2014

CIP - Catalogação na Publicação

Müller Ramos, Tanise

“NOSSOS ANTEPASSADOS ERAM AFRICANOS, ENTÃO SOMOS NEGROS TAMBÉM!”: as intervenções pedagógicas na promoção das relações etnicorraciais e na constituição das identidades discentes / Tanise Müller Ramos. -- 2014.
144 f.

Orientadora: Maria Luisa Merino de Freitas Xavier.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Estudos Culturais em Educação. 2. Narrativas.
3. Práticas pedagógicas. 4. Identidade cultural. 5.
Educação das relações etnicorraciais.. I. Merino de
Freitas Xavier, Maria Luisa, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Tanise Müller Ramos

**“NOSSOS ANTEPASSADOS ERAM AFRICANOS,
ENTÃO SOMOS NEGROS TAMBÉM!”:**

as intervenções pedagógicas na promoção das relações etnicorraciais
e na constituição das identidades discentes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito para obtenção do título
de Doutora em Educação.

Aprovada em 14 de janeiro de 2015.

Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – Orientadora

Profa. Dra. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher – FACED/UFRGS

Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles – PPGEDU/UFRGS

Profa. Dra. Iara Tatiana Bonin – ULBRA

À população negra do Brasil,
para que suas histórias sejam
reconhecidas, fortalecidas e
multiplicadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que acompanharam em alguma medida a realização dessa pesquisa, auxiliando e contribuindo para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, me remeto a alguns em especial:

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de uma vivência acadêmica pública e de qualidade desde a realização de meu curso de Graduação em Pedagogia;

Às instituições escolares nas quais atuei como professora, onde venho construindo há quase 15 anos minha prática docente. Em especial, ao Colégio de Aplicação da UFRGS, instituição à qual me encontro hoje vinculada;

Aos sujeitos participantes dessa pesquisa, especialmente às crianças, as quais foram me mostrando possibilidades para a construção de uma educação para as relações etnicorraciais;

À minha orientadora, professora Maria Luisa Merino de Freitas Xavier, que me acompanhou nos cursos de graduação, mestrado e agora doutorado, constituindo em muito a professora e pesquisadora que sou;

Às professoras componentes das bancas de qualificação e de defesa final da tese – Rosa Maria Hessel Silveira, Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, Iara Tatiana Bonin e Leni Vieira Dornelles - pela leitura atenciosa de meu trabalho e pelas valiosas contribuições;

Aos meus familiares e amigos, que foram a base para o meu fortalecimento ao realizar esse trabalho. Nomes são impossíveis nesse espaço, em função do risco de esquecer-me de alguém. Da mesma forma, impossível é descrever em palavras a minha gratidão a cada um pelo apoio, pela compreensão e pelo incentivo às minhas escolhas pessoais e profissionais.

“Encontrei minhas origens [...]

Em doces palavras
Cantos

Em furiosos tambores
Ritos

Encontrei minhas origens

Na cor de minha pele
Nos lanhos de minha alma

Em mim
Em minha gente escura
Em meus heróis altivos

Encontrei
Encontrei-as, enfim
Me encontrei.”

(Poema “Encontrei minhas origens”, de Oliveira Silveira,
professor, pesquisador e poeta gaúcho,
idealizador do Dia da Consciência Negra, 1941-2009)

RESUMO

A presente tese tem como objetivo apresentar, problematizar e discutir as implicações da inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, em face da obrigatoriedade trazida pela lei 10.639/2003, nas narrativas e identidades de estudantes dos Anos Iniciais da Educação Básica em uma escola pública federal situada em Porto Alegre/RS, na qual situações de racismo eram identificadas cotidianamente. Nessa investigação, realizada a partir da perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, sob uma abordagem pós-estruturalista, recebe destaque o papel da linguagem enquanto constituidora de realidades, sujeitos e identidades, tendo as abordagens de Stuart Hall como um dos focos principais para as análises realizadas. O estudo dedica-se a analisar os efeitos das práticas pedagógicas sobre as identidades discentes orientadas por uma proposta de educação das relações etnicorraciais. Dessa forma, é dado enfoque às narrativas negras produzidas através das práticas pedagógicas, as quais atuam na produção dos sujeitos, que do não-reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira começaram a autodeclararem-se negros afrodescendentes e ou a reconhecerem sua ancestralidade negra. Com o objetivo de viabilizar e visibilizar as referidas narrativas negras, repertórios culturais negros foram inseridos nas oficinas pedagógicas organizadas para os alunos, produzindo outras formas de narrar a história e cultura do povo negro, com o fim de contrapor-las às narrativas eurocentradas historicamente presentes na escola. O estudo indica que as práticas produzidas constituíram narrativas de contraponto à linguagem historicamente constituída sob enfoques eurocêntricos nos processos de escolarização moderna ocidental. Tais narrativas de contraponto, que se referem às narrativas negras no cotidiano escolar, vêm interpelando as identidades discentes, produzindo sujeitos que se posicionam de modo afirmativo enquanto negros, o que, em uma análise mais ampla, poderá estar contribuindo para a construção de uma proposta pedagógica pautada pela educação das relações etnicorraciais.

Palavras-chave: **Estudos Culturais em Educação. Narrativas. Práticas pedagógicas. Identidade cultural. História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Educação das relações etnicorraciais.**

RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo presentar, problematizar y discutir las implicancias de la inclusión de la enseñanza de historia y cultura africana y afrobrasileña, a partir de la obligatoriedad presentada por la ley 10.639/2013, en narrativas e identidades de estudiantes de los Años Iniciales de la Educación Básica en una escuela pública federal situada en Porto Alegre/RS, en la cual se identificaron diariamente situaciones racistas. En esta investigación, realizada a partir de la perspectiva de los Estudios Culturales en Educación, bajo un abordaje posestructuralista, recibe destaque el papel del lenguaje como constituyente de realidades, sujetos e identidades, considerando Stuart Hall como un foco importante para los análisis. El estudio se dedica a analizar los efectos de las prácticas pedagógicas sobre las identidades discentes orientadas por una propuesta de educación de las relaciones etnoraciales. De esa forma, se da enfoque a las narrativas negras producidas a través de las prácticas pedagógicas, las cuales actúan en la producción de los sujetos, que pasaron de no reconocer la historia y cultura africana y afrobrasileña a comenzar a autodeclararse negros afrodescendientes y o a reconocer su ancestralidad negra. Con el objetivo de viabilizar y visualizar las referidas narrativas negras, fueron incluidos repertorios culturales negros en los talleres pedagógicos organizados por los alumnos, produciendo otras formas de narrar la historia y cultura del pueblo negro, con el fin de contraponerlas a las históricas narrativas eurocentradas presentes en la escuela. El estudio indica que las prácticas producidas constituyeron narrativas de contrapunto al lenguaje históricamente constituido bajo enfoques eurocéntricos en los procesos de escolarización moderna occidental. Tales narrativas de contrapunto, que se refieren a las narrativas negras en el cotidiano escolar, vienen interpelando las identidades discentes, produciendo sujetos que se posicionan de modo afirmativo como negros, lo que, en un análisis más amplio, podrá estar contribuyendo para la construcción de una propuesta pedagógica marcada por la educación de las relaciones etnicorraciales.

Palabras clave: Estudios Culturales en Educación. Narrativas. Prácticas pedagógicas. Identidad cultural. Historia y Cultura Africana y Afro-Brasileña. Educación de las relaciones etnoraciales.

LISTA DE FIGURAS

Capa: desenho de um aluno produzido na oficina “Africanidades: África para todas as idades!”	
Fig.1: Caixa com lápis “cores de peles” produzida pelo Curso UNIAFRO/UFRGS com apoio da empresa Koralle	p. 46
Fig. 2: desenho de criança sobre o que imagina que há na África (deserto, elefante, leão e cactus)	p.70
Fig. 3: outro desenho, agora com deserto, leão, cactus e pirâmides do Egito	p.70
Fig. 4: Livro “Crianças como você”	p. 72
Fig. 5: Livro para contação da história “Por que a galinha d’Angola tem pintas brancas?”	p.72
Fig.6a e 6b: Construção da galinha d’Angola de argila	p. 74
Fig. 7: Livro “Bruna e a galinha d’Angola”	p. 75
Fig.8: Confeção de panôs africanos	p. 76
Fig. 9: Livro “As tranças de Bintou”	p. 78
Fig.10: Kirikou	p. 80
Fig.11: Contação do livro “O cabelo de Lelê”	p. 84
Fig.12: Livro “Bia na África”	p. 86
Fig.13: Livro “O filho do vento”	p. 88
Fig.14: Construção de bonecos	p. 93
Fig.15: Livro “O colecionador de pedras”	p. 96
Fig.16: As princesas africanas do livro “Dandara e a princesa perdida”	p. 98
Fig.17: Livro “Menina bonita do laço de fita”	p. 99
Fig.18: Roda de conversa	p.100

SUMÁRIO

“EU VOU LEVAR UMA FACA PARA ME PROTEGER DO LEÃO LÁ NA ÁFRICA!”: uma introdução ao estudo	p.12
1 “OS BRASILEIROS SÃO UM POUCO DA ÁFRICA!”: por uma educação das relações etnicorraciais a partir da valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira.....	p.15
2 “MINHA COR NÃO QUER DIZER NADA; SOU PRETINHA TAMBÉM”: Estudos Culturais e conexões possíveis com a proposta de educação das relações etnicorraciais e a produção das identidades negras	p.24
3 “RACISMO DÁ CADEIA!”: políticas públicas educacionais no Brasil e a emergência da educação das relações etnicorraciais	p.34
4 “AQUI NO CAP, EU ESTOU APRENDENDO A CRESCER SEM PRECONCEITO!”: o cenário da investigação - o Colégio de Aplicação da UFRGS e seu trabalho de educação das relações etnicorraciais	p.47
5 “NA OFICINA DA ÁFRICA, A GENTE APRENDE A NOSSA HISTÓRIA!”: os caminhos investigativos	p.55
5.1 Metodologia de trabalho: análise documental, observações e práticas pedagógicas potencializadoras da educação das relações etnicorraciais	p.55
5.2. A promoção da educação das relações etnicorraciais: a oficina “Africanidades: África para todas as idades!”	p.64
5.2.1 Oficina “Africanidades”- edição 2012/1	p.68
5.2.2 Oficina “Africanidades”- edição 2012/2	p.84
6 “NÓS NÃO SOMOS MAIS OS MESMOS DE ANTES; AGORA SABEMOS QUE SOMOS TODOS NEGROS”: narrativas orientando movimentos de análises	p.101
6.1 NARRATIVAS VISIBILIZANDO AUSÊNCIAS: o não-reconhecimento, o silenciamento e a invisibilidade da história e cultura negra na escola	p.102
6.2 NARRATIVAS DE DESNATURALIZAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR: Desnaturalizar concepções eurocentradas para naturalizar outras dimensões culturais	p.110

6.3 NARRATIVAS PRODUZINDO IDENTIDADES NEGRAS E RECONHECIMENTO DE ANCESTRALIDADES NÃO-EUROCÊNTRICAS: a produtividade da lei 10.639/2003	p.117
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.130
REFERÊNCIAS	p.134
APÊNDICE	p. 142
ANEXO A	p. 143
ANEXO B	p. 144

“EU VOU LEVAR UMA FACA PARA ME PROTEGER DO LEÃO LÁ NA ÁFRICA!”: uma introdução ao estudo

Não-reconhecimento. Silenciamento. Invisibilidade. Historicamente, tais dimensões marcaram os referenciais de matriz africana na escola moderna brasileira. Como aparece acima, no título da sessão introdutória da presente tese de doutorado, que refere a fala de um aluno de seis anos de idade em um contexto de sala de aula¹, algumas narrativas das crianças brasileiras do século XXI a respeito da história e cultura africana ainda são marcadas por representações em geral construídas a partir de conteúdos midiáticos. Conteúdos esses por vezes caracterizados por concepções únicas e absolutas de mundo, produzindo estereótipias a respeito de uma realidade².

Na situação em questão, em que eu na condição de professora do grupo³ havia proposto aos alunos fazer uma viagem imaginária de avião até o continente africano, a criança autora da fala que intitula essa introdução desenhou em uma folha de papel uma mala com uma grande faca dentro, argumentando sobre a necessidade da mesma enquanto instrumento de defesa pessoal quando a turma aterrissasse naquele continente. Embora se configurando como um recorte de uma cena de sala de aula, essa situação pode ser tomada como uma alegoria de uma constatação hoje já discutida no meio acadêmico e educacional, quando o foco são as questões de igualdade etnicorracial: a de que a escola é um espaço onde o desconhecimento, o silenciamento e a invisibilidade da história e cultura africana, entre outras, estão presentes, sendo veiculados e perpetuados no cotidiano institucional, produzindo preconceitos de ordem etnicorracial. O que pode, pois, fazer a escola diante dessa constatação é assumir tal problemática como uma demanda pedagógica, que requer planejamento de ações para que a história e cultura das diferentes etnias e raças presentes no Brasil, dentre elas a história e cultura da população negra, tenham a oportunidade de ser narradas de outros modos, orientados pelo princípio de uma visibilidade afirmativa no cotidiano escolar.

Essas são algumas das discussões desencadeadas a partir da lei 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de

¹ “Eu vou levar uma faca para me proteger do leão lá na África”. Fala de uma criança registrada no Diário de Campo (16/10/2012), quando o menino, imaginando uma viagem simulada até o referido continente, disse que era necessário levar “armas” para sobreviver por lá.

² Nessa situação retratada, o menino justificou sua representação de África a partir dos filmes que viu na TV, como o Rei Leão, e os programas que são veiculados nos canais chamados de “TV Fechada”, como o *Discovery Channel*.

³ Nesse contexto, trabalhava como professora com um grupo de oito alunos durante uma oficina pedagógica no Colégio de Aplicação. Esse contexto será melhor explicitado ao longo do estudo.

Ensino Fundamental e Médio no Brasil. Promulgada em um contexto de implementação de Ações Afirmativas para os segmentos sociais desfavorecidos no Brasil, a referida lei inaugurou a discussão do papel pedagógico da escola de incluir as questões da diferença etnicorracial, mas também geracional, religiosa, territorial, musical, de gênero e da deficiência, dentre tantas outras possibilidades, na construção de seus currículos. Os sujeitos escolares precisariam visibilizar nas práticas e narrativas escolares a diferença em suas múltiplas nuances, a fim de que possam produzir seus processos de identificação a partir do princípio da igualdade entre os diferentes.

Em outras palavras, a partir da lei 10.639, torna-se uma necessidade da escola brasileira visibilizar em seus currículos referenciais a respeito da história e cultura africana, a fim de que os sujeitos que compõem a comunidade escolar possam identificar-se com os elementos daquela história e cultura, rompendo com os modos de olhar para o referido continente e sua população enquanto marcados unicamente pela pobreza, pelo atraso urbano e tecnológico e pela vida tribal e selvagem, dentre outras estereotípias.

Visões como a citada acima, em que a criança parece ter sido constituída por narrativas que reduziram a África a um lugar inabitado por seres humanos e marcado unicamente por um contexto selvagem, precisam ser problematizadas a partir de referenciais que irão reposicionar as narrativas produzidas sobre tal continente, na intenção de que as crianças brasileiras possam reconhecer as africanidades presentes em nosso cotidiano enquanto brasileiros. Africanidades que podem ser percebidas na cor da pele das pessoas, nas manifestações religiosas, na culinária, nas crenças populares, no vocabulário, na arte, na arquitetura, na organização das cidades, etc. Poderia assim ser uma das decorrências da lei 10.639: pensar a escola como um instrumento para a problematização e desconstrução do preconceito etnicorracial na sociedade do século XXI.

É sobre esse tema que versa a presente tese: **a produtividade das intervenções pedagógicas na promoção das relações etnicorraciais e na produção das identidades discentes em face da lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.** Ou ainda, sobre como a escola se vê diante da necessidade de reorganizar seus tempos, espaços, narrativas e práticas a partir da promulgação da mencionada lei. Não pretendo apresentar um estudo que possa ser generalizado, mas apresentar um estudo sobre um recorte do cotidiano de uma escola pública federal situada em Porto Alegre: o Colégio de Aplicação da UFRGS.

Focando o trabalho dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, área de minha atuação, realizei algumas observações e registros de narrativas e práticas que circularam nessa instituição em 2011 e 2012, período em que dava início à pesquisa de campo para o presente estudo. Momento em que constatei que o não-reconhecimento, o silenciamento e a invisibilidade do tema em questão estavam presentes dentre os sujeitos daquele contexto, produzindo posicionamentos e atitudes que poderiam ser categorizadas como racistas. Partindo de minhas observações e registros, constatei também que as ações para a implementação da lei 10.639 eram bastante incipientes naquele contexto, o que se constituiu como condição necessária para que eu elaborasse o que considere um “projeto de intervenção”, em que propunha incluir o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo dos Anos Iniciais, através do planejamento, execução e avaliação de uma oficina pedagógica, intitulada “Africanidades: África para todas as idades!”⁴. Guiando-me pelos pressupostos trazidos pela lei 10.639, construí ações pedagógicas que procuravam visibilizar de modo afirmativo a história e cultura africana e afro-brasileira para os alunos dos Anos Iniciais naquela instituição. E, após um ano do desenvolvimento desse projeto, as observações realizadas com as crianças, as conversações estabelecidas com elas, bem como os trabalhos por elas produzidos, constituíram um vasto material para analisar a produtividade das intervenções pedagógicas guiadas pelos pressupostos colocados pela lei 10.639. As análises produzidas nesse estudo, portanto, procuraram destacar de que forma a proposta de um trabalho pedagógico propiciado a partir da referida lei possui potencial para produzir processos de identificação dos sujeitos numa perspectiva antirracista. Estudar os possíveis efeitos da lei 10.639 no contexto escolar em questão me levaram, assim, a construir argumentos que sustentam a necessidade de uma educação das relações etnicorraciais no Brasil contemporâneo.

Do não-reconhecimento, do silenciamento e da invisibilidade à valorização, à afirmação e à identificação com a história e cultura africana e afro-brasileira, a partir da invenção de outras narrativas e práticas escolares: sobre isso irá tratar essa tese. O convite para a leitura desse estudo, após essa breve introdução, coloca-se de forma a instigar o leitor a imaginar: o que esse menino, que pretendia levar para a África uma faca para defender-se dos leões, irá trazer de volta para o Brasil em sua mala, após a sua aproximação com elementos da história e cultura africana e afro-brasileira?

⁴ No capítulo 5, descrevo como aconteceu o trabalho da oficina “Africanidades: África para todas as idades”.

1. “OS BRASILEIROS SÃO UM POUCO DA ÁFRICA!”: por uma educação das relações etnicorraciais a partir da valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira

Como referiu um aluno participante da oficina “Africanidades” em um dos encontros, “os brasileiros são um pouco da África”⁵, o que é significativo a ponto de intitular o presente capítulo, no sentido de que essa tese irá tratar sobre como a educação das relações etnicorraciais a partir da valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira possui potencial para a identificação dos sujeitos enquanto afrodescendentes negros. A identidade negra, assim, pode ser pensada como uma construção que se dá a partir do reconhecimento e valorização do sujeito enquanto marcado pela ancestralidade africana.

Tais questões destacam em especial o contexto contemporâneo brasileiro de promulgação da lei 10.639, a qual tornou obrigatório o ensino da “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” nas escolas públicas e particulares, nos níveis de ensino Fundamental e Médio, em âmbito nacional. Impulsiona assim uma profunda reflexão sobre a lei em seus avanços e limitações, o que nos coloca, enquanto professores e pesquisadores, a necessidade de pensar a lei em seu maior desafio: à escola brasileira contemporânea cabe um novo papel, que é o de educar para as relações etnicorraciais, a fim de promover a igualdade etnicorracial na sociedade brasileira e, de forma ainda mais ampla, de produzir a identificação dos sujeitos enquanto descendentes de negros.

Considerando tais pressupostos, a presente pesquisa se propõe a analisar algumas práticas pedagógicas que foram implementadas em uma escola pública de Porto Alegre, tomando-as como práticas que se inserem em uma perspectiva de educação para/nas/das relações etnicorraciais⁶, com enfoque na história e cultura afro-brasileira. Sob o aporte dos Estudos Culturais em Educação, é possível considerar que essa reorganização das ações pedagógicas permite que se visibilize o cenário atual de “mal-estar” vivido pela escola moderna ocidental contemporânea. Tal instituição se vê diante da necessidade de reconfiguração de seus saberes, conhecimentos, tempos e espaços, sobre os quais a legislação hoje precisa exercer sua ação. Nesse cenário é pensada a lei 10.639, a qual, de certa forma, pode ser considerada responsável pela institucionalização da inclusão e valorização específica

⁵ Diário de Campo, 20/11/2012.

⁶ Não há consenso entre os pesquisadores e estudiosos sobre o tema a respeito da expressão mais adequada, afinal, educa-se “para” as relações etnicorraciais ou “nas” relações etnicorraciais? Essa é uma questão que não será desdobrada aqui, mas considero necessário marcar que estou atenta aos estudos que buscam discuti-la. Utilizo educação “das” relações etnicorraciais por ser a forma mais empregada nos diferentes textos e políticas.

da população negra na Educação Básica, cabendo aos professores, portanto, o papel de constituir práticas pedagógicas inclusivas também na perspectiva etnicorracial.

Tal “mal-estar” pode ser analisado sob os argumentos de Zygmunt Bauman (2003), permitindo que se constate que as práticas escolares que vêm sustentando um currículo moderno parecem contrapor-se à liquidez vivida em tempos pós-modernos, fazendo urgir a necessidade de se pensar profundamente sobre a resignificação do papel da escola na atualidade, especialmente no que diz respeito aos espaços, tempos e linguagens reconhecidos, autorizados e perpetuados na instituição escolar. Reconfiguração que se impõe como um problema central, dada a reconhecida liquidez do contexto contemporâneo, em que as certezas da modernidade aparecem questionadas em função das transformações provocadas, prioritariamente, pelo processo de globalização em todas as áreas, o que estaria traçando um contexto de impossibilidade da perpetuação das sólidas “verdades” modernas. O currículo escolar, bem como as práticas pedagógicas, neste sentido, estariam atravessando também um momento de dúvidas e questionamentos à sua organização tradicional, o que Alfredo Veiga-Neto (2003, p.108) denomina de um momento de crise da escola, caracterizado por um “descompasso entre as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual [...]”.

Pretendo destacar com isso que a lei 10.639, promulgada em um contexto de implementação do ECA/1990 e da LDB/1996, juntamente com outras legislações pertinentes, como é o caso da lei 11.645/2008, a qual ampliou a lei 10.639 ao tornar obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, abriu o caminho para a discussão a respeito da escola enquanto um espaço em que se educa para uma ação antirracista pois, através de suas práticas pedagógicas e curriculares, podemos perceber a tentativa de se considerar a igualdade etnicorracial entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, o que fragiliza e impossibilita a permanência de certas narrativas únicas e eurocentradas que, durante muito tempo, perpetuaram-se e organizaram a escola ocidental.

Enquanto professora em exercício em sala de aula e como pesquisadora envolvida na produção de uma tese sobre essas e outras questões, venho entrando em contato com professores e professoras de diferentes contextos educacionais, com os quais tenho refletido sobre a necessidade e sobre a relevância da lei 10.639 para o Brasil do século XXI. A partir de um texto muito provocativo, intitulado “As leis 10.639/03 e 11.465/08 se fazem necessárias?” (2008), o qual foi escrito pela professora e pesquisadora negra Petronilha Silva, juntamente com os pesquisadores Evaldo Ribeiro Oliveira e Danilo de Souza Morais, podemos

compreender que tais leis se fazem necessárias para todos os brasileiros, a partir da constatação de que, em primeiro lugar, estamos vivendo em um cenário onde uma grande parcela da população autodeclarou-se “negra”, “parda” e “indígena” no último censo do IBGE (2010), correspondendo a um total de mais de 50% dos brasileiros.

Portanto, parece-nos que valorizar a história e cultura negra e indígena na escola é, antes de tudo, reconhecer as diferenças étnicas e raciais que compõem a sociedade brasileira. Significa produzir nos sujeitos a sua identificação como negros e indígenas, ao questionar a situação de preconceito e desigualdade infringida historicamente a certos valores, saberes e modos de ser e viver no Brasil. Significa, em outras palavras, pensar (ou sentir) de outro modo, reconhecendo que “os jeitos de ser e viver e as visões de mundo de raízes indígenas e africanas continuam vigorosos, assim como os de origens asiáticas e europeias.” (SILVA *et al*, 2008, p.33). Talvez estejamos vivendo em um tempo de nos narrarmos enquanto sujeitos compostos por diversidades, o que potencializa a educação das relações etnicorraciais.

Em segundo lugar, destacam os autores naquele texto, a inclusão da história e cultura negra e indígena na escola traça, no Brasil, uma importante demanda pedagógica: “interferir na realidade social que exclui e marginaliza negros e indígenas” (SILVA *et al*, 2008, p.33), o que se traduz na escola como a criação de práticas pedagógicas capazes de reconhecer a diferença, ao mesmo tempo em que se luta pela igualdade entre os diferentes.

Educar as relações etnicorraciais e promover uma educação para a igualdade etnicorracial, assim, necessita do reconhecimento e do respeito à diferença na escola. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000), diferença é um conceito que vem ganhando cada vez mais espaço na educação a partir das teorias educacionais críticas, sendo produtivo para se pensar as políticas de identidade, ou seja, a produção dos sujeitos a partir de suas categorizações através de critérios como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade. A diferença, pois, é produzida socialmente e na cultura, não tendo nada de natural. É resultado de um processo social, em que as relações de poder entre os grupos acabam por produzir identidades de sujeitos. Assim, para o presente estudo, ser negro pode ser considerado uma diferença cultural que foi produzida em meio às relações entre os grupos sociais, formando as identidades dos sujeitos.

Nesse sentido, através da lei 10.639 podemos pensar na importante demanda trazida para os professores e professoras dos diferentes contextos escolares brasileiros: a de se construir uma ambiência para a igualdade etnicorracial na escola. Isso significa que essa instituição precisa estar provida de repertórios capazes de visibilizar de modo afirmativo todas

as raças e etnias possíveis, dentre as quais a negra/afrodescendente. Em outras palavras, a escola vem sendo demandada para a criação de ações pedagógicas capazes de destacar a diferença em sua perspectiva etnicorracial, o que exige a visibilidade do negro e da história e cultura africana e afro-brasileira através de vários artefatos (brinquedos, livros, filmes, etc.) e narrativas, que vão cada vez mais ocupando o cotidiano escolar (RAMOS; KAERCHER, 2012). Trata-se, portanto, de reposicionar culturalmente a diferença, por meio da criação de repertórios culturais na escola capazes de contrapor a desigualdade nas relações étnicas e raciais entre os grupos, produzindo as identidades negras de modo afirmativo.

Tal ambiência é aqui considerada como uma forma de se visibilizar outras narrativas dentro da escola, as quais acabam por romper com formas de narrar únicas e excludentes já consolidadas no espaço escolar. O conceito de narrativas, assim, é ancorado pelos estudos e pesquisas de diferentes estudiosos filiados aos Estudos Culturais, dentre os quais se destacam Jorge Larrosa (1996), Leonor Arfuch (2006) e Rosa Hessel Silveira (2005). Iara Bonin é também uma pesquisadora desse tema, a qual considera as narrativas como construções contextuais, que terminam por constituir os posicionamentos dos sujeitos:

[...] se somos capazes de dar sentido às nossas vidas e aos acontecimentos, é porque participamos de redes de comunicação, e nelas narramos/somos narrados, nos posicionamos/somos posicionados. As narrativas não são invenções individuais, não dependem unicamente da vontade do sujeito, não representam simplesmente as coisas do mundo, elas são produzidas dentro de certas condições, de acordo com certas convenções estabelecidas socialmente. (BONIN, 2007, p.51)

Desse modo, nesse estudo, adquire relevância e potencialidade o conceito de narrativas, partindo das contribuições dos citados autores. Assim, é possível conceber as identidades culturais como processos narrativos que se constituem a partir das histórias que contamos sobre nossas experiências e que os outros contam de nós, as quais estão implicadas em um processo contínuo de posicionamento dos sujeitos no interior das múltiplas tramas. Em outras palavras, as identidades dos sujeitos são construções narrativas, daí a possibilidade de se considerar as práticas pedagógicas organizadas a partir da lei 10.639 como produtoras de narrativas potentes para a constituição das identidades dos sujeitos, tendo como referência a valorização da diferença etnicorracial, aqui nesse estudo localizada no segmento “negro”.

Embora minha filiação aos Estudos Culturais me leve ao uso do conceito de diferença, é importante considerar a presença do conceito de diversidade na teorização educacional brasileira contemporânea, bem como a distinção feita entre os dois conceitos por

alguns autores, dentre os quais se destacam os estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2000), Hommi Bhabha (2005) e Skliar (2003). Partindo de estudos como esses, de maneira geral considero que a diversidade seria entendida como uma condição natural dos sujeitos, enquanto a diferença pode ser pensada enquanto uma construção social, marcada pelo posicionamento dos sujeitos segundo uma lógica desigual de categorização.

Para Silva (2000), embora a diversidade seja utilizada para analisar políticas de tolerância à diferença, seus efeitos são irrelevantes, devido ao determinismo cultural que acaba por gerar, uma vez que sugere que a diversidade entre sujeitos e grupos está dada e é preexistente a qualquer processo de produção social e cultural. Já o conceito de diferença, para os Estudos Culturais especialmente é preferível “[...] por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder.” (*idem*, p.45)

No entanto, também destaco que diversidade é um conceito bastante presente nas políticas brasileiras atuais voltadas a uma proposta de inclusão de todos os segmentos sociais nos diferentes setores, dentre os quais a instituição escolar. Para pensar a presença do conceito de diversidade na criação de políticas públicas, destaco apenas a criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), criada em 2010, dentre tantas outras ações e documentos legais:

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.⁷

Daí é possível perceber a coexistência dos conceitos de diversidade e diferença nas políticas brasileiras, o que me leva à assunção de ambos os conceitos na produção do presente estudo. Embora reconheça a peculiaridade conceitual e teórica de cada um, entendo que os dois conceitos recebem visibilidade e produzem seus efeitos ao se pensar a implementação da lei 10.639 e a educação das relações etnicorraciais.

⁷ Disponível em [www. http://portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em 18 de outubro de 2014.

À luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (parecer 03/04 do CNE), as quais podem ser consideradas como um desdobramento da lei 10.639, considero a importância que vem sendo dada cada vez mais ao conceito de “africanidades” para a implementação da proposta de se educar para a igualdade etnicorracial. A já referida pesquisadora Petronilha B. Silva (2005, p.155) esclarece tal conceito, ao referir que “africanidades brasileiras” se referem 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”. Africanidades dizem respeito, portanto, à influência africana nas manifestações culturais no Brasil, constituindo-se em valores, formas de vida, de trabalho, eventos, dados e demais processos empreendidos pelos descendentes de africanos e incorporados pela sociedade brasileira em seus diferentes grupos etnicorraciais. Segundo a autora

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, *op.cit.*, p.156)

Para a autora, as africanidades brasileiras estariam compondo hoje uma pedagogia antirracista, por possibilitarem que os currículos escolares “permitam aprender e respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país” (*ibidem*, p.157). Desse modo, as africanidades, assim como os estudos das culturas indígenas, poderiam ser reconhecidas como peça-chave para a promoção da igualdade etnicorracial na escola, por subsidiarem ações pedagógicas potentes para se criar uma ambiência multirracial no espaço da sala de aula.

Com a visibilidade das africanidades em sala de aula, é possível remeter-se aos estudos de Stuart Hall (2009b), quando podemos considerar que o processo de descolonização do espaço escolar acaba por produzir as identidades culturais, dentre as quais estão as

identidades negras, numa perspectiva mais igualitária. Para Hall (*in* SOVIK, 2009), a identidade negra é construída em meio a políticas culturais travadas na vida cotidiana, em meio à cultura popular e de massa. Portanto, analisar a identidade negra é considerar que essa se constitui em meio a outros atravessamentos, tais como gênero e orientação sexual. Em outras palavras, Hall termina por formular argumentos em torno de políticas culturais negras, constituindo estudos sobre questões de raça e etnicidade. Sua teorização é, pois, cultural, pois seu “discurso teórico é uma prática cultural crítica” (SOVIK, 2009, p.13). Seria possível considerar, assim, que o currículo escolar é um conjunto de narrativas construídas e reconstruídas em um contexto com seus múltiplos atravessamentos, exercendo uma política cultural de produção de identidades. Desse modo, a escola é tomada como um espaço social de relevância central para a produção das identidades negras, por meio da construção de uma ambiência de valorização de referenciais negros em seu cotidiano, a qual se traduz na produção de narrativas antirracistas.

Para Veiga-Neto (2001), existe uma conexão indissociável entre currículo e história, pois o currículo escolar é um artefato produzido na história e que também produz história, ao criar sentidos para o mundo. Por meio da linguagem, o currículo produz sujeitos e identidades, daí seu caráter produtivo enquanto agente que inclui e exclui sujeitos, grupos e modos de vida. Assim é possível conceber a centralidade que assume a linguagem e, portanto, as narrativas nas análises que orientam a produção do presente estudo.

Tomaz Tadeu da Silva (2009a) já analisava tais questões, ao afirmar que “nós fazemos o currículo e o currículo nos faz”, levando suas discussões para a análise dos efeitos do currículo sobre o processo de produção de sujeitos. Silva destaca o papel da linguagem no currículo, discutindo a força produtora das narrativas presentes na escola, as quais dizem qual conhecimento é legítimo, quais formas de conhecer são válidas, quais vozes são autorizadas, quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Para o autor: “as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos.” (*ibidem*, p.195).

Nilma Lino Gomes (2008, p.22), indo ao encontro dessa discussão, concebe o processo de construção das identidades culturais como atrelado à vida social e cultural dos sujeitos, atribuindo importância à escola enquanto um espaço de diversidades, que possui potencial para a produção de identidades:

Ao discutir a diversidade cultural, não podemos nos esquecer de pontuar que ela se dá lado a lado com a construção de processos identitários. Assim como a diversidade, a identidade, enquanto processo, não é inata. Ela se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural [...] Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros.

Reconhecer as diversidades e diferenças, desse modo, implica descolonizar o que historicamente fora erigido na escola: os saberes considerados válidos, os ajustes espaço-temporais, a filosofia, as concepções, as metas e objetivos, a epistemologia do conhecimento, dentre outros. Daí a importância da formação de professores, em que se possa discutir sobre as questões aqui apresentadas e para que se possa pensar sobre a implementação de ações capazes de reconhecer a lei 10.639. Nas palavras de Gomes (2008), à escola contemporânea cabe o papel de “indagar os currículos” acerca do direito de todos à educação, o que se constitui como uma condição para garantir o acesso e permanência na escola de todos. Em outras palavras, o contexto contemporâneo de “mal-estar” vivido na escola tem trazido a necessidade de revisão das práticas curriculares, o que nos remete à relevância de se “indagar os currículos”, especialmente acerca das narrativas e práticas que, historicamente, engessaram-se na escola enquanto verdades absolutas, limitando a visibilidade de outras possibilidades.

Se o etnocentrismo⁸ constitui-se na possibilidade de enxergar o mundo sob um prisma reduzido, seria a educação das relações etnicorraciais a possibilidade de se produzir um olhar caleidoscópico na escola, pois aberto à visibilidade de diferentes formas de conhecer, sentir e viver? Talvez fosse o caso de “naturalizar” na escola também os modos de ver, sentir e conhecer afro-brasileiro, dentre as demais etnias e raças, produzindo nos sujeitos uma identificação com tais diversidades. À escola brasileira do século XXI parece caber, portanto, a produção de outras narrativas, que implicam em menos fala e mais escuta. Digo “menos fala”, porque caberia ao professor criar espaços para que o diálogo entre as diversidades e diferenças aconteça, onde a escuta do outro, os conflitos e os avanços possam ocorrer.

Em face de tais considerações, apresento minhas intenções de pesquisa, a partir da seguinte questão:

⁸ Etnocentrismo: “tendência a considerar as características do grupo cultural ao qual se pertence como referências absolutas relativamente às quais as características de outros grupos são consideradas como inferiores.” (Silva, 2000, p.56-57)

De que modo intervenções pedagógicas, orientadas pela lei 10.639, podem potencializar a construção e a valorização de identidades negras discentes e promover a educação das relações etnicorraciais entre alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação?

Partindo de tal problema, o estudo aqui apresentado, sob os aportes dos Estudos Culturais, em uma perspectiva pós-estruturalista, tem como intenção final visibilizar a experiência de uma oficina pedagógica realizada no Colégio de Aplicação, desdobrada em dois momentos com dois grupos de alunos, na construção e valorização das identidades negras e inserida em uma proposta de uma educação das relações etnicorraciais, focando a história e cultura africana e afro-brasileira. O intuito desse trabalho é analisar como as narrativas e práticas pedagógicas produzidas nesse contexto poderiam estar produzindo as identidades e posicionamentos de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No próximo capítulo, pretendo marcar como o presente estudo se insere nas discussões colocadas pelos Estudos Culturais, enfatizando a produção das identidades negras, o que, acredito, também são produzidas por meio das práticas pedagógicas.

2 “MINHA COR NÃO QUER DIZER NADA; SOU PRETINHA TAMBÉM”: Estudos Culturais e conexões possíveis com a proposta de educação das relações etnicorraciais e a produção das identidades negras

Filiada à linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade de Educação da UFRGS, proponho, nesse capítulo, apresentar como os Estudos Culturais podem constituir um campo de análise para o desenvolvimento de uma proposta de educação das relações etnicorraciais no contexto contemporâneo brasileiro, com ênfase no ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, analisando seus efeitos sobre o processo de produção das identidades negras dos sujeitos.

Minha inserção nesses estudos data desde a época de conclusão de meu curso de Graduação em Pedagogia (FACED/UFRGS), no ano de 2003. Mais tarde, ao realizar o curso de Mestrado em Educação pela mesma instituição, tive a oportunidade de aprofundar muitos estudos realizados nessa linha de pesquisa, analisando conceitos como identidade, diferença, subjetividade, discurso, narrativa, dentre outros. Os estudos sobre as produções de determinados intelectuais, nesse sentido, foram bastante recorrentes, cabendo citar Stuart Hall, Carlos Skliar, Jorge Larrosa, Leonor Arfuch, além de Michel Foucault, bem como de muitos dos professores e professoras que compõem essa linha de pesquisa no PPGEDU/UFRGS.

Constituídos na segunda metade do século passado na Inglaterra, os Estudos Culturais, de forma pioneira, colocaram no centro de suas análises o deslocamento do conceito de cultura nas investigações acadêmicas, a partir dos estudos realizados pelos primeiros pesquisadores oriundos da classe operária britânica, os quais acessaram a educação universitária pelo processo de democratização instalado no período pós-segunda guerra no contexto daquele país⁹.

As análises desses pesquisadores traziam um novo olhar em relação àquele tradicionalmente apresentado na academia, impulsionando a emergência de estudos sobre a cultura popular e as ações de resistência, uma vez que eram desenvolvidos por autores integrantes dessa cultura. Tais estudos, desse modo, começaram um processo de rompimento com a tendência acadêmica em polarizar as chamadas “alta” e “baixa” cultura, uma vez que as

⁹ Para tecer esse histórico sobre os Estudos Culturais, utilizo os estudos de Marisa Costa (2004). Segundo a autora, a origem britânica desse campo teórico está associada à publicação de dois livros nos anos 50: o *The uses of literacy*, de Richard Hoggart (1957) e o *Culture and Society*, de Raymond Williams (1958).

manifestações, eventos e práticas culturais passaram a ser vistos como possibilidades de expressão dos diferentes grupos humanos. Decorre disso que a concepção de cultura passou a ser deslocada, no sentido de ser submetida a um profundo questionamento enquanto uma instância única e elitista, referente a saberes e valores prioritariamente ocidentais. As palavras de Marisa Costa (2004, p.13-14) são convergentes às considerações aqui apresentadas:

Nesse sentido, os Estudos Culturais, ao operarem uma reversão nesta tendência naturalizada de admitir um único ponto central de referência para os estudos da cultura, configuram um movimento das margens contra o centro. Sua principal virtude talvez seja a de começar a admitir que a inspiração possa advir de qualquer lugar, contribuindo para desfazer os binarismos tão fortemente aderidos às epistemologias tradicionais.

Nesse período, cultura, pluralizada através da concepção de “culturas”, passou a ser considerada como “[...] um campo de construção de significados, valores e saberes produzidos nas relações de poder, o que tem repercussões sobre a constituição dos sujeitos e de suas identidades.” (RAMOS, 2009, p.36).

Segundo Costa (2004) e outros autores, é a partir de tais concepções que os Estudos Culturais podem ser considerados como uma pós-disciplina, pois em muito têm questionado a arbitrariedade das fronteiras disciplinares historicamente construídas. Os Estudos Culturais, portanto, através de suas análises, operam um movimento de manifestação, de “guerra contra o canône” (COSTA, 2004, p.14), o que faz das produções acadêmicas um espaço sensível às questões culturais em seus atravessamentos de raça, etnia, gênero, religião, dentre tantos outros. Dessa forma, torna-se possível pensar na conexão entre os Estudos Culturais e a proposta de construção de uma educação das relações etnicorraciais no Brasil, com ênfase no ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, o que remete o presente estudo à emergência do trabalho de um importante pesquisador negro: Stuart Hall.

Nascido em 1932 na Jamaica, em uma família negra que se identificava com os discursos colonizadores, Hall manifestou desde cedo preocupação com questões anticoloniais suscitadas em seu país, questões essas que passavam por experiências relacionadas à dependência econômica, à classe e à cor.¹⁰

Segundo Liv Sovik (2009), Hall teria feito parte de um primeiro movimento negro jamaicano engajado em uma geração de inteligência anticolonialista. Mais tarde, já na Inglaterra em razão de seus estudos, por volta dos anos 50-60, juntamente com E.P.

¹⁰ Registro que Stuart Hall, pensador central para essa tese, veio a falecer ao final do presente estudo, a 10 de fevereiro de 2014.

Thompson e Raymond Williams, todos marginalizados por questões geográficas ou de classe, compõem uma “nova esquerda”, interessada em levantar uma perspectiva crítica sobre o nacionalismo britânico e seu projeto imperialista. Através da revista *New Left Review* (1958-1961), do qual foi editor, Hall e os intelectuais acima citados levantaram novas discussões sobre compreensões de classe social, movimentos sociais e questões raciais e de gênero.

Assim, em 1964, com a participação de Hall, foi fundado o *Centre for Contemporary Cultural Studies*, da Universidade de Birmingham, denominando de “Estudos Culturais”, esse movimento pioneiro de se pensar a cultura. Atuando como diretor do centro durante os seus primeiros anos, Hall consolidou os Estudos Culturais enquanto análises centradas em preocupações políticas sobre a cultura. Fortemente inspirado por Antonio Gramsci, Hall possuía convicções democráticas que o levaram a sustentar a necessidade de construção de políticas culturais, as quais se traduzem em estratégias culturais capazes de deslocar as posições e disposições de poder. O conceito de “deslocamento”, associado ao de “posições de poder”, é explicitado por Sovik (2009, p.11):

Deslocamento, aliás, é a imagem que Hall faz da relação da cultura com estruturas sociais de poder; pode-se fazer pressões através de políticas culturais, em uma “guerra de posições”, mas a absorção dessas pressões pelas relações hegemônicas de poder faz com que a pressão resulte não em transformação, mas em deslocamento; da nova posição fazem-se novas pressões.

Tratando daquilo que denomina políticas culturais, Hall versa sobre políticas identitárias, manifestando a motivação racial que possui sua ação. Questionando-se acerca da identidade negra, Hall conclui que essa é construída em meio a políticas culturais travadas na vida cotidiana, em meio à cultura popular e de massa. Portanto, analisar a identidade negra é considerar que essa se constitui em meio a outros atravessamentos, tais como gênero e orientação sexual, dentre outras. Em outras palavras, Hall termina por formular argumentos em torno de políticas culturais negras, constituindo estudos sobre questões de raça e etnicidade. Sua teorização é, pois, cultural, pois seu “discurso teórico é uma prática cultural crítica” (SOVIK, 2009, p.13).

Ao longo dos anos de 1980-90, Hall empreendeu seus esforços no sentido de institucionalizar os Estudos Culturais no meio acadêmico britânico, com o objetivo de institucionalizar uma prática capaz de produzir um “intelectual orgânico”¹¹, entendido como o intelectual capaz de comprometer-se com uma produção acadêmica radical, a ponto de

¹¹ Termo inspirado em Gramsci.

fomentar mudanças sociais e econômicas (SOVIK, 2009). Daí em diante, os Estudos Culturais passaram a receber uma maior atenção e aceitação também fora da Grã-Bretanha, especialmente nos Estados Unidos.

Devido à centralidade que tais estudos conferem à linguagem, inspirados por teorizações pós-modernas, suas análises se dão no movimento de tensão entre os discursos oficiais e as outras questões que “escapam” a essa textualidade. Assim, os discursos sobre a identidade negra precisam ser contextualizados de acordo com as diferentes formações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais. A identidade negra e, em especial, as identidades diaspóricas, são, portanto, hibridizadas, pois antes de tudo são construções contextuais. Isso porque “[...] a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada.” (SOVIK, 2009, p.15). Daí a impossibilidade de a identidade negra ser essencializada por meio de teorizações; ela é fundamentalmente uma questão de posicionamento do sujeito em um dado contexto, cabendo ao intelectual uma análise das questões possíveis que atravessam a construção dessas posições. E tal trabalho intelectual trata-se de uma produção política e cultural e, portanto, trata-se da produção de discursos em que diferentes interesses estão em jogo.

Ainda segundo Hall (2006), as identidades podem ser consideradas descentradas, deslocadas ou fragmentadas, pois se constituem como construções efetivadas a partir de múltiplos e diferenciados contextos culturais, nos quais operam condições de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, dentre outras. Nas palavras do referido autor: “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.” (*ibidem*, p.13).

Hall empreendeu, assim, uma dura crítica ao elitismo cultural presente nos discursos públicos contemporâneos, fortemente marcados por tendências eurocêntricas e colonialistas, de desprezo às culturas de massa. É aqui que Hall acaba por definir-se como um “intelectual diaspórico”, criticando o lugar que o discurso eurocêntrico lhe denominou: o lugar de “negro” (SOVIK, 2009). Esse foi o ponto central das análises de Hall em seu livro “Da diáspora: identidades e mediações culturais” (2009), em que o autor analisa questões de raça e racismo, a partir da identidade negra. Problematizando tais questões, especialmente a partir do tratamento dado a elas no meio acadêmico, Hall argumentou sobre a impossibilidade de se sustentar teoricamente um lugar de “negro”. Isso porque a identidade negra é resultado de uma construção política, calcada, sobretudo, nos movimentos de diáspora africana e de

atravessamentos sociais e culturais de um dado contexto. Em outras palavras, “identidades são situações” (SOVIK, 2009, p.20), teria concluído Hall, pois são resultados de discursos tecidos na cultura.

As análises de Hall acerca da identidade negra, mesmo que levantadas de modo breve nas considerações acima, são relevantes para uma investigação acerca da produtividade da implementação de uma proposta de educação das relações etnicorraciais na escola brasileira contemporânea. Tal proposta pode ser analisada como a produção de uma nova paisagem cultural na escola, em que a visibilidade e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira no contexto escolar se tornam um dos focos do planejamento e da promoção de práticas pedagógicas. Tais considerações permitem que se pense como essas práticas pedagógicas, inseridas em uma proposta de educação das relações etnicorraciais, poderiam produzir seus efeitos na construção das identidades negras, o que se coloca como o problema de pesquisa da presente tese.

Tais considerações, juntamente com o problema de pesquisa, nasceram das leituras empreendidas sobre as produções de Hall e se conectam às observações e às conversações que foram estabelecidas com as crianças da oficina “Africanidades”. Constatei que o trabalho pedagógico desenvolvido nas oficinas, o qual primava pela interação das crianças participantes com materiais pedagógicos que tinham a história e cultura negra como referência, foi capaz de produzir novas posturas em alguns alunos, que do preconceito e da não-aceitação começaram a se autoafirmar enquanto afrodescendentes negros. Assim aconteceu com uma menina de pele branca e cabelos loiros, que após alguns encontros nas oficinas manifestou durante uma atividade com bonecos a fala que veio a intitular o presente capítulo: “Olhem para mim, sou branca, mas meu biso [bisavô] era negro. Minha cor não quer dizer nada. Sou pretinha também.” (D.C., 12/06/2012).

A fala dessa criança me leva a afirmar, em face dos estudos de Hall, que a identidade negra é também uma construção cultural. É, pois, cambiante, pois não se restringe à cor e ao fenótipo, mas talvez flua, oscile, flutue entre a cor, a ancestralidade, as práticas familiares, escolares, enfim, sociais. Penso, portanto, que a escola assume um importante papel ao planejar e executar uma proposta de educação das relações etnicorraciais – com ênfase na valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Ao assumir essa proposta, a escola possivelmente estará criando uma paisagem cultural capaz de produzir as identidades negras de modo afirmativo e inclusivo.

Já tive a oportunidade de levantar essa discussão ao produzir minha pesquisa de Mestrado, quando entrevistei jovens estudantes de uma escola pública municipal de Porto Alegre e lhes perguntei: *Como você se autodeclara em relação à sua raça/etnia?* As respostas dos alunos me levaram a pensar que o processo de identificação dos sujeitos como negros não é unicamente dada pela cor da pele. É, antes de qualquer coisa, dada pelo repertório cultural do qual cada sujeito faz parte. Assim, encontrei alunos que se afirmavam sim como negros em função da cor negra de sua pele. Porém, a maioria deles afirmou-se como “negro” em função de sua ancestralidade (nomeando seus pais e avós negros), suas práticas religiosas (alguns se definiram como de religião “afro”) e, principalmente, suas práticas culturais e suas condições sociais (“sou carnavalesco”, “sou colorado, time de negão”, “sou da vila”, “sou pobre”)¹².

Creio, portanto, que a escola corrobora como mais uma instância social a oferecer repertórios culturais capazes de produzir as identidades negras, independentemente da cor que cada sujeito traz na sua pele ao nascer. O argumento de Hall de que a identidade negra é um processo que ocorre na cultura em meio aos discursos, permite pensar a escola como um espaço social potencial para a construção de tal identidade, o que requer o reconhecimento e a valorização da cultura negra enquanto conhecimento válido no cotidiano escolar. Essa questão marca uma importante articulação entre os Estudos Culturais e o tema de estudo em questão, pois cultura, conhecimento, currículo e identidade são aqui temas centrais, conforme as palavras de Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.32):

Na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, a cultura é teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade.

A partir dessa retomada histórica sobre a emergência dos Estudos Culturais, sintetizando o foco de suas análises, torna-se viável pensar a possível conexão entre tal perspectiva e a sustentação teórica adotada nessa tese. A inclusão de tal referencial cultural na escola, dada pela lei 10.639/2003, pode ser analisada como um movimento de produção de novas narrativas sobre o negro, contrapondo ou, ao menos, fragilizando tendências eurocentradas e colonialistas presentes historicamente nos discursos oficiais da escola moderna ocidental. Em outras palavras, trata-se de reposicionar a diferença étnica e racial

¹² RAMOS (2009).

dentro da escola, utilizando, sobretudo, recursos linguísticos com a finalidade de intervir na produção das identidades culturais negras, pois, nas palavras de Silva (2000, p. 69):

De acordo com a teorização pós-estruturalista que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais contemporâneos, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo.

Pensando sobre essas questões no meio empírico estudado – os Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFRGS – torna-se relevante analisar como as práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão da cultura e história africana e afro-brasileira no cotidiano escolar, entendidas enquanto narrativas culturais, estão produzindo seus efeitos sobre a produção das identidades discentes, especialmente sobre as identidades negras.

Costa (2001) destaca em muitos de seus trabalhos o currículo escolar enquanto política cultural, em função do potencial que possui o currículo e a escola de produzir sujeitos e suas identidades. “O currículo escolar é um lugar de circulação de narrativas”, refere Costa (*idem*, 51), o que ressalta a importância da linguagem no processo de produção de conhecimentos considerados válidos na escola, que terminam por produzir identidades culturais. A autora, então, postula pela necessidade que possui a escola contemporânea de garantir aos sujeitos o direito de narrar-se e não apenas de serem narrados, o que historicamente vem sendo feito através de textos etnocêntricos que colocam alguns sujeitos e grupos em situação de privilégio em detrimento de outros, que são colocados no lugar de inferiores e exóticos. Ao pensar as narrativas negras, portanto, é possível encontrar apoio nas palavras da autora, quando ela refere que “é preciso encontrar as brechas, praticando a política cultural [...] É preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças [...] É preciso colocar essas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos.” (*ibidem*, p.65)

Fazendo um mapeamento de pesquisas que versam sobre a questão da inclusão do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira na escola como parte de um processo de promoção da educação das relações étnicorraciais, é possível encontrar uma proliferação de estudos, dentre teses, dissertações e artigos científicos, principalmente a partir da promulgação da lei 10.639/2003. Penso que a relevância desses estudos se dá em função de esses constituírem-se em narrativas que “falam” sobre o negro na escola, deslocando as tendências eurocentradas que historicamente enraizaram-se no espaço escolar. Ao narrar de

outras formas, assim, tais estudos acabam por contribuir para a constituição de identidades no interior da escola, especialmente no que diz respeito à constituição das identidades negras.

Usando como palavras-chave para um levantamento bibliográfico os descritores “lei 10.639”, “educação das relações etnicorraciais” e “história e cultura afro-brasileira” e, realizando tal pesquisa nos bancos “LUME/UFRGS”, “Cadernos do Aplicação” e “CAPES”, encontrei muitos trabalhos relacionados ao cotidiano escolar e à promoção da educação das relações etnicorraciais. A maioria dos estudos contempla análises de práticas pedagógicas antirracistas em escolas de Educação Básica, visibilidade do posicionamento de estudantes negros, questões de acesso, permanência, sucesso e fracasso escolar da população negra, formação de professores para uma prática antirracista e produção de materiais didáticos capazes de promover uma educação das relações etnicorraciais. Chamou minha atenção o fato de um bom número de estudos provir de Porto Alegre, os quais se ocupam de pesquisar sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas da rede municipal na capital gaúcha. Um deles, em especial, considero interessante de ser mencionado: “A lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento etnicorracial em escolas públicas de Porto Alegre”, o qual consiste na dissertação de Mestrado de Eliane Almeida de Souza (2009), produzida dentro do PPGEDU/UFRGS. Encontrei uma proximidade significativa entre esse estudo e minha proposta de pesquisa, a partir do questionamento que a autora levanta: “O que fazer para que professores e gestores educacionais abordem questões referentes à negritude em sala de aula, com a categoria de pertencimento etnicorracial?” Assim como Souza, também atento para as condições que possibilitam/possibilitaram a emergência do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira na escola, o que mantém meu estudo focado nas práticas pedagógicas e nos posicionamentos discentes.

Ao longo desse levantamento bibliográfico, muitos outros estudos contribuíram para a constituição de meu problema de pesquisa. Encontrei, em especial, alguns artigos publicados nos “Cadernos do Aplicação”, uma revista semestral organizada pela instituição. Embora não sendo muito numerosos, tais artigos permitem conhecer parte da história do Colégio em seu trabalho de promoção da educação das relações etnicorraciais.

Dentre eles, sem dúvida, merece ser reproduzido em parte o relato de uma ex-aluna negra, a qual estudou no colégio entre os anos de 1963 a 1969. Nesse relato, publicado na edição comemorativa dos 50 anos do CAP¹³, a aluna refere sobre as dificuldades de “ser

¹³ CAP: Colégio de Aplicação.

diferente” na instituição e sobre como a superação dessa situação exigiu um esforço pessoal, familiar e a ação ainda muito tímida e individual por parte de alguns professores:

O “ser diferente” no Aplicação (1963-69): relatos dos encantos e desencantos na trajetória de uma aluna negra

[...] Lá sabia eu e minha família, contudo, que por detrás do currículo de vanguarda, das ações inovadoras e do conhecimento de “ponta” dos quais a escola e seu corpo docente se orgulhavam em nos oferecer, se escondia um outro currículo, bem diferenciado – aquele que na literatura especializada mais recente denomina-se currículo oculto, repleto de “não-ditos” preconceituosos, que se tornou responsável pelos meus primeiros desencantos na escola. Foi então que descobri que eu era “diferente” e que essa diferença gerava atos, olhares e gestos excludentes, não-inclusivos. Naquela época, era a única aluna negra na escola! Foi muito difícil conviver, principalmente na pré-adolescência, com o apelido de *cisne branco em negativo* que meus colegas criativamente me colocaram. O que é o imaginário do ser humano! De onde saiu a idéia de me compararem a um cisne? Que analogia é essa? Mas se existem cisnes negros, porque o “branco em negativo”? Pelo que me lembro, nem os autores do apelido conseguiram alguma vez me explicar tal associação.[...]

Desnecessário dizer que também nos recreios, na hora dos esportes de equipe, percebia que me esforçava para participar revidando as poucas bolas que me repassavam (embora me esforçasse bastante por participar e não “fazer feio!”). E por que isso acontecia? “Esse é um assunto que vocês têm que resolver entre vocês!” era o que ouvia quando buscava ajuda na Secretaria ou junto a alguém responsável. [...] “Mas por que quando eu peço ajuda não consigo?”, me perguntava com frequência. Nem mesmo as idas ao SOE conseguiram resolver o problema. Foi então que o “barato” de ir à escola começou a se tornar muito chato, um desprazer, algo feria muito o que aprendi mais tarde a denominar minha auto-estima e minha autoimagem.

Certo dia tomei coragem e decidi: “Não quero mais ir à escola! Vou parar de estudar! Está muito difícil fazer amigos aqui. Me sinto estranha aqui!”[...]

Tendo o tempo como aliado, e uma família forte em suas raízes e metas me dando apoio, a despeito dos “grilos” normais da adolescência, tive forças para continuar frequentando a escola e buscar superar os desafios impostos pelo famigerado currículo oculto. Assim como eu, meus colegas começaram a aceitar minha diferença como “normal.” (E que bom que somos iguais como seres humanos mas NÃO somos idênticos!)

Aos poucos foram percebendo (ou talvez aprendendo através da convivência comigo, tanto nas tarefas da escola como nas festas e/ou reuniões dançantes que organizávamos) que o apelido não “tava legal”, que “Pô, Gomes (meu segundo apelido), tu não leva a mal mas foi besteira de piá”. “É, mas pra quem ouve não é besteira não. Dói e incomoda muito! Não gosto de apelidos e nunca chamei vocês de apelido algum”, corajosamente respondia, às vezes.[...]

Finalmente, ao concluir o terceiro ano do então “clássico” (hoje denominado de ensino médio) tive meu momento “apoteótico” junto ao meu grupo de colegas, ao ser eleita representante da turma. De “cisne branco em negativo” à representante da turma de 1963 foi uma longa e árdua caminhada, com encantos e desencantos. Hoje percebo que tudo poderia ter sido bem diferente se não tivesse tido o apoio “amoroso e forte”

de minha família nessa trajetória – a família, para a criança negra, é a primeira e grande âncora social; sem ela, fica muito difícil enfrentar e sobreviver no universo escolar, principalmente enquanto minoria étnica. A importância desse elo FAMÍLIA-ESCOLA é que gerou o equilíbrio e me propiciou os “antídotos” necessários e eficazes ao currículo oculto que, para muitas crianças negras, como eu, ainda persiste enquanto forma de exclusão ou não-acesso aos bancos escolares, ou ainda, em não querer enxergar e apreciar os seus talentos.

Quiçá no Colégio de Aplicação de hoje, ao completar seus 50 anos, as sombras dos “não-ditos”, dos implícitos e dos preconceitos não mais perdurem pelos corredores da escola e no imaginário dos alunos!

Maria da Graça Gomes Paiva (2005)

O relato acima apresentado retoma a ideia já apresentada no título do presente capítulo: os múltiplos atravessamentos de ordem cultural que podem estar em ação para a produção das identidades negras. A escola é, como já dito anteriormente, um dos espaços sociais em que tal processo irá acontecer, através da produção e circulação de narrativas e práticas com conteúdo afirmativo da história e cultura negra. Daí a relevância que assume uma proposta de educação das relações etnicorraciais, no sentido de atuar na produção de tais narrativas e práticas, com vistas a produzir uma visibilidade afirmativa da história e cultura negra e, com isso, produzir os processos de identificação dos sujeitos enquanto negros afrodescendentes.

Entendo que parte dessa ação pedagógica vem sendo impulsionada pela promulgação de diferentes políticas, portanto, passarei a realizar no próximo capítulo um levantamento de algumas legislações pertinentes à temática de estudo.

3 “RACISMO DÁ CADEIA!”: políticas públicas educacionais no Brasil e a emergência da educação das relações etnicorraciais

A fala “Racismo dá cadeia” foi escolhida para intitular o presente capítulo por ter sido produzida em meio a um contexto de interação entre crianças¹⁴, quando elas começaram a discutir sobre as relações estabelecidas entre elas, nas quais, para seu julgamento infantil, havia a presença de atos considerados racistas (chamar a pessoa negra de “feia” em função de sua cor, por exemplo). O que chamou minha atenção foi o fato de termos hoje uma geração de crianças que reconhece o racismo como crime, o que também respalda o trabalho pedagógico atento para a educação das relações etnicorraciais. Assim, tenho como intenção neste capítulo realizar um mapeamento de leis e ações políticas que tiveram como foco a inclusão e a valorização da população negra no Brasil, pensando a inserção da lei 10.639 em meio a esse contexto.

A atenção para com a população negra na escola é um fato relativamente recente quando se consideram as políticas educacionais brasileiras. Como pude apresentar em minha dissertação de mestrado¹⁵, um dos primeiros registros que mostram ações de inclusão da criança negra na escola brasileira, embora ainda muito inexpressivas, remonta ao período pós-Lei do Ventre Livre (1871), em que as crianças negras libertas da condição de escravidão consistiam em uma “ameaça” à nação em fase de desenvolvimento, pois eram vistas como vulneráveis à marginalidade e à criminalidade, necessitando, pois, de formação – leia-se “escolarização” – para se tornarem cidadãos disciplinados, produtivos e úteis ao país. Em outras palavras, a educação dessa população passou a ocupar as atenções do poder público da época, com o objetivo de “preparar” os sujeitos negros para a liberdade.¹⁶

Indo além, é somente nas décadas de 20 e 30 dos anos 1900 que se começa a problematizar o processo de escolarização da criança negra no Brasil. Como refere Gilberto F. da Silva (2001), por volta de 1920, especialmente nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, emergiram organizações civis e militâncias negras que concebiam a educação como um processo de integração e ascensão social, o que as levava a reivindicar mudanças nos

¹⁴ Diário de Campo: 05 de junho de 2012.

¹⁵ RAMOS, Tanise Müller. *Tecendo tramas, trançando gentes: narrativas constituindo identidades em uma escola municipal de Porto Alegre/RS no ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2009, 239f.;

¹⁶ Para tecer essas análises, utilizo os estudos de Alessandra Schueler (1999), Fernanda Rocha (2007) e Marcos Vinícius Fonseca (2000), os quais convergem em suas análises acerca da educação das crianças negras no contexto de transição do Império para a República no Brasil.

conteúdos escolares, principalmente aqueles que estigmatizavam os negros através de saberes e valores que os representavam por meio de uma imagem de inferioridade.¹⁷

Desse modo, ao analisar as Constituições Brasileiras, merece ser destacada a Carta de 1934, pois essa foi claramente influenciada pela ação de movimentos sociais organizados, dentre os quais estava o Movimento Negro, estabelecendo a educação como um “direito de todos” (art.149), regida pelos princípios de obrigatoriedade e gratuidade (art. 150). No contexto efervescente da Revolução de 30 e da circulação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” no ano de 1932, tal Constituição representou uma inovação no que concerne ao caráter democrático da educação, reconhecendo também a desigualdade sofrida por algumas parcelas da população no Brasil, dentre as quais a população negra.

A partir dessas e de outras iniciativas, os anos que se seguiram foram marcados por ações sociais em prol de políticas que tinham etnia e raça como o centro das discussões, especialmente no que dizia respeito à crítica ao sistema educacional vigente, em que era reivindicada uma nova forma de se representar os sujeitos negros na escola¹⁸.

A Constituição de 1988, ao instaurar o racismo como crime no seu artigo 5º (parágrafo XLII)¹⁹, sob grande influência das ações do Movimento Negro Unificado (MNU) surgido nos anos 70, configura-se, portanto, como a primeira Constituição Brasileira a reconhecer a diversidade entre sujeitos e grupos como uma realidade presente no país, bem como a existência da desigualdade de oportunidades para alguns grupos raciais em relação a outros. A Carta de 1988, assim, abre caminho para a criação de estratégias em diferentes setores sociais, dentre os quais a educação, com vistas a garantir a igualdade de direitos e deveres entre todos os cidadãos.

É interessante pensar que esse cenário nacional, por sua vez influenciado pelos acontecimentos internacionais²⁰, consistiu em condições de possibilidade para a emergência

¹⁷ Segundo os estudos de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2002), as organizações negras das décadas de 20 e 30 consistiram-se nas primeiras ações do Movimento Negro no Brasil, as quais foram potencializadas na década de 1970. Para o autor, enquanto as ações de 1920-30 lutavam para construir a democracia racial na sociedade brasileira, o de 1970 trabalhou no sentido de repudiar o “mito” criado em torno dessa ideia harmoniosa de democracia, denunciando a desigualdade racial e reivindicando a dignidade e o orgulho negro. O que une os dois movimentos, entretanto, é o combate à discriminação racial e a luta pela integração do negro na sociedade.

¹⁸ Um exemplo da emergência dessas novas concepções aparece na Constituição de 1967, em pleno contexto de ditadura no Brasil, onde é referido no artigo 150, §1º: “[t]odos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas.” Neste mesmo artigo, pela primeira vez na história das Constituições Brasileiras, o preconceito racial é mencionado, ainda não considerado crime, mas já previsto como prática sujeita à punição.

¹⁹ Diz a lei: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

²⁰ Os movimentos sociais pela igualdade racial nos Estados Unidos, de forma mais presente na segunda metade do século passado, juntamente com a abolição do regime de *apartheid* na África do Sul no início da década de

de políticas educacionais voltadas à população negra ao final do século XX e início do século XXI. Um importante acontecimento, nesse sentido, foi a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001 em Durban/África do Sul. Contando com representantes de 170 países, dentre os quais o Brasil, “a Conferência demonstrou o interesse da comunidade internacional pelo combate às práticas de racismo e discriminação em âmbito mundial” (RAMOS, 2009, p.71), incumbindo os países de elaborar e executar ações políticas voltadas à busca da igualdade entre os sujeitos, nações e culturas. Focando em especial a infância e a juventude, a conferência reconheceu a importância da educação para o processo de combate à desigualdade e à discriminação, destacando, em especial, a necessidade de se qualificar a formação de professores.

Tais movimentos, tanto de ordem nacional como internacional, permitem pensar o contexto vivido no Brasil ao final do século XX. O programa de Ações Afirmativas (AAs), assim, o qual emergiu após a Constituição de 1988, esteve relacionado a esse contexto, consistindo em um conjunto de práticas e estratégias voltadas à superação das situações de discriminação sofridas historicamente por alguns grupos, como refere Valter Silvério (2002, p.91-92):

Ações Afirmativas são um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. [...] As políticas de ação afirmativa têm por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade. E [...] prevenir a ocorrência de discriminação.

Corroborando para essa discussão Carlos Alberto Medeiros (2004), para quem as políticas de AAs podem ser justificadas, como já tive a oportunidade de analisar em minha dissertação de Mestrado (RAMOS, 2009, p.72), a partir de três argumentos:

o da justiça compensatória (reparação de danos sofridos pelos negros no passado), o da justiça distributiva (distribuição justa das oportunidades, direitos, vantagens e benefícios sociais entre os diferentes grupos raciais) e o do multiculturalismo (reconhecimento social das diferentes identidades culturais que compõem uma sociedade).

A partir dessas considerações, torna-se possível pensar que a forma encontrada pelas AAs de combater o racismo está na valorização da história e cultura negra, “por meio da

1990, foram alguns acontecimentos que repercutiram mundialmente, instaurando discussões, ações e políticas pelo fim da segregação racial (RAMOS, 2009).

reconstrução dos significados sociais que até então vinham associando o negro à condição histórica de inferioridade” (RAMOS, 2009, p.72)

Nesse cenário de valorização da história e cultura negra, potencializado especialmente a partir da ação do MNU – Movimento Negro Unificado - e da Constituição de 1988, cabe destacar como uma importante política de AAs a aprovação em 2010 da lei 12.288, denominada “Estatuto da Igualdade Racial”, cujo projeto é da autoria do Senador Paulo Paim (PT/RS). Com o objetivo de “[...] garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (artigo 1º), o estatuto possui uma seção dedicada à educação, em que o ensino da história geral da África e da população negra no Brasil é colocado como obrigatório²¹, ratificando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, é interessante chamar a atenção para o fato de o estatuto reconhecer a capoeira como um esporte nacional a ser incentivado nas escolas públicas e privadas.²²

Com base nesses argumentos, é possível concluir que a intenção central das AAs seja a de corrigir, reparar e superar as desigualdades sociais historicamente construídas sobre a população negra, colocando-se como estratégia principal para tal fim a criação de ações para a afirmação da alteridade²³ negra (sua história e cultura, por exemplo). As leis e políticas, nesse sentido, colocam-se como estratégias primordiais de intervenção para a criação do contexto atual de afirmação e valorização dos sujeitos negros no Brasil, constituindo as condições de possibilidade para a emergência da educação para as relações etnicorraciais no país.

Inserido nesse contexto, cabe citar o engajamento de Porto Alegre, tanto através de ações implementadas em um momento histórico anterior, como por meio de ações mais atuais. A fundação da Organização Não-Governamental (ONG) Maria Mulher, em 1987, composta, sobretudo, por mulheres negras, explicita a articulação de discussões e ações para combater a violência racial e sexista na sociedade brasileira, sendo uma de suas importantes ações a criação, em 2001, do serviço denominado SOS Racismo, voltado à denúncia da violência sofrida por mulheres negras, contando com o apoio do Ministério da Justiça e a Secretaria dos Direitos Humanos do município.

²¹ Lei 12.288/10. Artigo 11, §1º.

²² Destaco que, em 2014, a capoeira passou a ser considerada um patrimônio cultural brasileiro, recebendo da UNESCO o título de “Patrimônio Imaterial da Humanidade”.

²³ Alteridade: “a condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro” (Silva, 2000, p.16).

Ainda referente ao engajamento de Porto Alegre ao movimento de criação de ações de afirmação da população negra no Brasil, merece ser citada a lei municipal nº 8.423/1999, em um contexto anterior ao da lei 10.639. A referida lei municipal foi responsável por instituir o conteúdo de ensino “Educação Antirracista e antidiscriminatória” nas escolas municipais para toda a Educação Básica, prevendo ainda investimentos para a formação de professores com o objetivo de construir uma educação interétnica, pluricultural, antietnocêntrica e antirracista²⁴.

Configura também como uma relevante ação de afirmação da população negra no contexto de Porto Alegre a criação do Grupo de Trabalho Antirracismo, pelo decreto nº 14.242/2003, subordinado à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana. Foi também no ano de 2003 que se instituiu a reserva de vagas para candidatos afro-brasileiros nos concursos do município pelo Decreto 14.288. Cabe referir que, no ano anterior, através do decreto 13.961, foi estabelecida a identificação de raça/etnia nos dados e documentos da Administração Municipal, pautadas no autorreconhecimento dos declarantes, a partir dos seguintes atributos: branca, negra, amarela, indígena, outra.

Torna-se interessante referir as ações de Porto Alegre para pensá-las como uma inserção em ações de âmbito nacional, o que provocou desdobramentos em diferentes setores, dentre os quais a educação. A rede municipal de ensino de Porto Alegre, assim, apresenta-se como um movimento pioneiro, mas também engajado às discussões e ações nacionais em prol da valorização da população negra no Brasil.²⁵

Como pude destacar em meus estudos anteriores, vários movimentos – traduzidos em convenções, leis e políticas públicas – contribuíram para a construção de um cenário de valorização da diversidade etnicorracial negra no Brasil. Além da Constituição de 1988, merecem ser consideradas ainda: a lei 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconheceu a criança como sujeito a ser protegido de toda a forma de discriminação, dentre elas a discriminação racial; a lei federal 9.394/1996, a LDBEN, ao reconhecer e afirmar as diferenças étnicas e culturais em seu artigo 26, § 4º, em que dispõe que o currículo escolar dos ensinos Fundamental e Médio deverá considerar as diferentes

²⁴ Como já pude mencionar em minha dissertação de Mestrado, foi decorrente desse contexto vivido no Brasil que a Câmara de Vereadores de Santa Cruz do Sul/RS aprovou a Lei 2.387, de 21 de novembro de 1991, na qual fora instituído o estudo da cultura negra nos currículos das disciplinas de Estudos Sociais e Ensino Religioso das escolas municipais.

²⁵ Pude analisar algumas ações denominadas “antirracistas” na rede de ensino de Porto Alegre durante o período em que trabalhei como professora dos Anos Iniciais em diferentes escolas municipais, entre 2006 a 2011. Uma delas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental João Antonio Satta, em função de seu trabalho pedagógico antirracista reconhecido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED/POA), tornou-se o campo de análise dos estudos desenvolvidos em minha pesquisa de Mestrado (2007-2009).

culturas e etnias que formaram a história e cultura brasileira, destacando as matrizes indígena, africana e europeia; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação a partir de 1997, com o propósito de orientar os currículos escolares da Educação Básica, primando pelo reconhecimento da pluralidade cultural e racial no Brasil; a lei 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos das escolas públicas e particulares, por meio de uma emenda à LDB em seu artigo 26²⁶; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), com base no parecer da Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, traduzindo a parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; a lei 11.645/2008, que ampliou o conteúdo da lei 10.639, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; o novo Plano Nacional de Educação (PNE – 2011-2020), o qual possui suas metas orientadas pelas discussões em torno dos temas da inclusão, da diversidade e da igualdade social.

Embora todas essas ações de âmbito nacional e internacional devam ser consideradas como um conjunto responsável pela instalação de um movimento de afirmação da população negra no Brasil, a lei 10.639/2003 é considerada como um marco em termos de políticas educacionais, no que diz respeito à inclusão e valorização da história e cultura afro-brasileira na escola²⁷. Em Porto Alegre, por exemplo, várias ações foram desencadeadas após a promulgação da referida emenda. Uma delas foi a promoção da formação de professores, através do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria de Extensão em parceria com Secretarias Municipais de Educação e o Movimento Negro, onde a UFRGS implantou em 2004 o Programa de Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, com o objetivo de proporcionar espaços de discussão e ação para a instauração de práticas antirracistas no cotidiano de escolas e da própria universidade. E, ainda em 2005, Porto Alegre sediou o Fórum Estadual “Educação e Diversidade Etnicorracial” do Rio Grande do Sul, o que também ocorreu em outros estados da federação ao longo de 2004 e 2005, em um movimento pela elaboração de ações para a efetivação da lei 10.639/03.

²⁶ Decorrente da elaboração e aprovação da lei 10.639/2003, o governo federal elaborou no ano subsequente um projeto voltado à formação e à capacitação dos professores em torno da temática da diversidade cultural brasileira, visibilizando em especial a cultura negra, o qual foi denominado de “Projeto A Cor da Cultura”.

²⁷ Essa constatação é amparada pelas conclusões que pude construir a partir da realização de minha pesquisa de Mestrado, em que os depoimentos das professoras entrevistadas foram muito recorrentes no que diz respeito à relevância da lei 10.639 para a construção de práticas antirracistas no cotidiano da escola.

A constituição de secretarias atreladas ao governo federal também pode ser analisada como condição que possibilitou o olhar para a população negra no Brasil e para a decorrente proposta de educação das relações etnicorraciais, as quais hoje se configuram como marcas das políticas sociais e educacionais. Nesse sentido, o ano de 2003 contou com a criação de duas importantes secretarias, segundo Sabrina Moehlecke (2009): a Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE), que lançou as bases para a criação do Programa Bolsa-Escola, e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), a qual definia como objetivos a inclusão educacional, a equidade e a melhoria da situação de desigualdade e vulnerabilidade social e educacional, apresentando ainda como meta iniciar um trabalho de alfabetização em regiões quilombolas e comunidades indígenas.

O ano de 2004 é bastante significativo nesse sentido, ainda segundo Moehlecke (2009), por ser o ano de instituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)²⁸, onde se iniciou a tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira. O documento de apresentação da secretaria à comunidade brasileira justifica a criação dessa a partir do diagnóstico da discriminação como um problema social no Brasil, conferindo lugar para a discriminação de ordem racial:

A constituição da SECAD traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. (BRASIL, 2004, p.1, in MOEHLECKE, 2009, p.468)

Começa a ser defendido, então, que questões de discriminação e desigualdade social precisam ser revertidas, o que coloca a educação como um dos setores capazes de atuar neste sentido, segundo o que apresenta tal documento. Daí, talvez, possa ser explicado o interesse por fomentar políticas educacionais voltadas à valorização da diversidade:

Um de seus objetivos [da SECAD] é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da

²⁸ Hoje SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2004, p.1, in MOEHLECKE, 2009, p.469)

É importante destacar algumas leis e documentos que foram promulgados durante os anos de 2003 e 2004, sob a influência de tais secretarias, dentre as quais a SECADI, sendo que alguns desses documentos já pude referir:

- Lei n. 10.639/03;
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2003);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Resolução n.1, de 17/6/2004);
- Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004);
- Programa Brasil Sem Homofobia (2004).

As proposições de tais secretarias, principalmente da SECADI, em consonância com uma rede de leis, diretrizes, planos e programas, têm provocado várias ações e estratégias que se propõem a contrapor a discriminação enquanto problema social, por meio da retórica de “valorização da diversidade”. Uma destas importantes ações diz respeito à produção do Documento Final da última Conferência Nacional de Educação (CONAE), a qual, realizada ao longo de 2009 e 2010, forneceu as bases para a criação do Novo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência prevista para os anos de 2011 a 2020.

Marcada pela presença de diferentes movimentos sociais organizados, dentre os quais os movimentos negros e quilombolas, a CONAE produziu seu documento final fortemente inspirada pelos princípios de “combate à discriminação e desigualdade” e “valorização da diversidade”. Tanto que, dentre os seis eixos apresentados no Documento Final, o último parece tratar especificamente destes temas, como se percebe no título “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” (BRASIL/CONAE, 2010). Nesse eixo, a luta dos movimentos sociais é reconhecida em seu papel de combate à desigualdade social, cabendo à educação uma função importante nessa luta:

São esses sujeitos que, articulados em lutas sociais, movimentos sociais, sindicatos etc. politizam o seu lugar na sociedade e denunciam o trato desigual que historicamente lhes têm sido reservado. Desvelam contextos de dominação, injustiça,

discriminação e desigualdade, sobretudo na educação.
(BRASIL/CONAE, 2010, p.127)

A valorização da diversidade é apresentada como condição para que a desigualdade seja superada, apoiando-se também na concepção de direitos humanos, como refere o documento: “Tratar desigualmente os desiguais requer o pleno reconhecimento do direito à diferença e ao posicionamento radical na luta pela superação das desigualdades [...] possibilitando o usufruto dos direitos humanos.” (BRASIL/CONAE, 2010, p.127). O tratamento “desigual” é justificado em função de, historicamente, ter sido imposta uma possível padronização da diversidade:

Ao introduzir essa reflexão, os movimentos sociais explicitam para o Estado, sociedade, escolas de educação básica e universidade o jogo de forças e de relações de poder nos quais se apoiam, historicamente, algumas discussões hegemônicas sobre os direitos humanos. Denunciam que, por detrás de muitos desses discursos, prevalece a concepção de humanidade que nega a diversidade e reforça um determinado padrão de humano: branco, masculino, de classe média, heterossexual e ocidental.
(BRASIL/CONAE, 2010, p.128)

É possível perceber como igualdade e diferença constituem-se como processos interligados, influenciando a ação de movimentos sociais e criação de leis e políticas. Assim parecem ser os documentos em prol da igualdade social, fortalecendo-se a partir do reconhecimento da diferença entre sujeitos da população brasileira.

O Documento Final da CONAE parece significativamente imbuído por tal questão. Ao referir sua concepção de “diversidade”, o Documento a considera enquanto uma construção histórica, social e cultural da diferença em meio a relações de poder. O resultado dessa construção é que alguns grupos são subalternizados em relação a outros, por meio de processos de exclusão, discriminação e segregação. O problema, portanto, não se trata da diferença e sim da *desigualdade*:

Nessa concepção homogeneizante de direitos humanos universais, a diversidade é colocada como um problema e não como um dos principais eixos da experiência humana. Por isso, é preciso compreender a diversidade como a construção histórica, cultural, social e política das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural do homem e da mulher, no meio social e no contexto das relações de poder. *A produção social, cultural e histórica das diferenças não é problemática em si.* A questão que se coloca é que, no contexto das relações de poder, os grupos humanos não só classificam as diferenças como, também, hierarquizam-nas, colocam-nas em escalas de valor e, nesse processo, subalternizam uns em relação a outros. Quando

os vínculos sociais se quebram, devido a processos autoritários, ao uso da força e à colonização, o poder se exacerba, a ponto de um grupo (país, nação, etnia etc) excluir, discriminar e segregar o outro, devido a suas diferenças. Nesse processo, *as diferenças são transformadas em desigualdade*. (BRASIL/CONAE, 2010, p.128 – grifos meus)

Assim, é possível entender que, para superar as condições sociais de desigualdade, é preciso um movimento de valorização da diversidade, tão recorrente na luta histórica dos movimentos sociais e nas ações atuais de implementação de políticas públicas. Portanto, o reconhecimento da diversidade é aceito, valorizado e afirmado como estratégia de luta contra a discriminação historicamente sofrida por alguns grupos no Brasil. Frente a tal situação, a diversidade e a igualdade aparecem como processos interligados. É preciso, pois, reconhecer as diferenças em nome da igualdade social:

Para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo. (*idem*, p.128)

Por fim, cabe ressaltar que o racismo foi destacado pelo Documento como um processo central na produção da desigualdade – e, portanto, como um obstáculo para o alcance da igualdade - exigindo ações de superação, o que tange à construção de práticas pedagógicas antirracistas: “Embora possamos reconhecer a especificidade de cada um dos conceitos envolvidos no tema do presente eixo, não há como negar, especialmente, o papel estruturante do racismo na produção das desigualdades.” (BRASIL/CONAE, 2010, p.125).

Como desdobramentos da CONAE e de seu Documento Final, pode-se visualizar a criação de secretarias estaduais e municipais com políticas antidiscriminatórias e/ou de valorização da diversidade cultural, fornecendo as bases para uma educação das relações etnicorraciais. Foram criadas também estratégias que permanecem como ações a serem implementadas até 2020, tais como políticas de pesquisa voltadas para as temáticas que abordam a diversidade (dentre as quais está a educação e as relações etnicorraciais), estimulando e garantindo a criação de linhas de pesquisa em nível de pós-graduação que

visem ao estudo da diversidade etnicorracial; a construção de uma política de material didático e paradidático na perspectiva da diversidade, articulada ao Programa Nacional do Livro Didático; o desenvolvimento de políticas e ações que comprometam os diferentes sistemas de ensino a criar mecanismos que eliminem a desigualdade educacional entre brancos/as e negros/as (dentre os quais está a melhoria das condições de acesso e permanência de populações de diferentes origens étnicas nos diferentes níveis e modalidades de ensino).

Sobre essa última intenção, cabe salientar que o novo Plano Nacional de Educação refere como uma de suas metas:

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como *igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional*.²⁹ (BRASIL/CONAE, 2010 – grifo meu).

Algumas leis e diretrizes são apontadas pelo novo PNE como recursos para o alcance de tal meta, destacando-se a lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (parecer CNE 03/2004). Reconhecendo e fortalecendo essa política educacional, propõe o PNE construir até 2020 o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras”. É sobre a influência de tais propostas, atuais e futuras, que o presente projeto de tese destaca em seu título a “educação das relações etnicorraciais.”

É interessante destacar que o novo PNE reconhece ainda a importância da formação de professores para o alcance de suas metas. Como exemplo, pode ser citada a medida que prevê que os sistemas de ensino serão responsáveis por promover, facilitar e assegurar a formação docente inicial e continuada, a fim de

garantir o estudo/aprofundamento da política de educação ambiental, estudo de libras, história da África e culturas afro-brasileiras (Lei n. 10.639, alterada para n.11.645/08), cultura indígena, *diversidade etnicorracial*, religiosa, orientação sexual e direitos humanos. (BRASIL/CONAE, 2010, p. 91 – grifo meu).

²⁹ Meta 8.

A formação de professores, assim, aparece como condição para o sucesso das políticas de ações afirmativas, que para o novo PNE são aquelas destinadas a reverter a situação de desigualdade vivida por alguns grupos:

As ações afirmativas são políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção de desigualdades e injustiças históricas face a determinados grupos sociais (mulheres/homens, população LGBT - lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, ciganos). São políticas emergenciais, transitórias e passíveis de avaliação sistemática. Ao serem implementadas poderão ser extintas no futuro, desde que comprovada a superação da desigualdade original. Elas implicam uma mudança cultural, pedagógica e política. Na educação, dizem respeito ao direito a acesso e permanência na instituição escolar aos grupos dela excluídos, em todos os níveis e modalidades de educação. (BRASIL/CONAE, 2010, p.126)

No que tange à formação de professores para a constituição de uma educação atenta à diversidade e à diferença no plano das relações etnicorraciais, considero relevante destacar dois cursos de formação continuada dos quais participei como professora ao longo da realização dessa tese de doutorado. O primeiro, intitulado “Produção de materiais didáticos para a diversidade”, através de suas três edições ocorridas entre 2011 e 2014, constituiu-se como um curso de extensão da UFRGS na modalidade educação a distância com a intenção de fomentar a construção de materiais didáticos nas escolas, destinando-se a professores e a profissionais da educação. Nesse curso, a diversidade na escola era tratada em suas múltiplas facetas, dentre as quais estava a dimensão etnicorracial. Atendendo a vários polos em diferentes cidades no interior do estado gaúcho, o curso gerou a publicação de livros, para onde escrevi dois textos juntamente com a professora Gládis Kaercher, propondo também atividades e construção de materiais para a implementação da lei 10.639³⁰.

O outro curso, intitulado “UNIAFRO: igualdade racial na escola”, também se constituiu como um curso de aperfeiçoamento docente da UFRGS, destinado a professores e profissionais da educação de diversos municípios gaúchos. Até a conclusão dessa tese, o curso já preparava sua terceira edição para o ano de 2015, juntamente com a proposta de um curso de especialização, com a finalidade de discutir o racismo na escola e de propor a construção de projetos, materiais e atividades pedagógicas. Coordenado pela professora Gládis Kaercher,

³⁰ Os textos assim se intitulam: “Educação para a diversidade na perspectiva etnicorracial: desafios para a construção de uma prática pedagógica antirracista na escola contemporânea” (RAMOS; KAERCHER, 2013) e “Diversidade e a educação das relações etnicorraciais: reflexões e possibilidades para uma educação antirracista na escola contemporânea.” (RAMOS; KAERCHER, 2014).

o curso produziu um *kit* pedagógico para as escolas, composto por um livro contendo os textos trabalhados e um material didático chamado de “caixa de lápis de cores de peles”, com o propósito de fomentar a discussão e a problematização do racismo nas minúcias do cotidiano escolar, dentre as quais estava o preconceito contra a cor, o cabelo, enfim contra o fenótipo da estética negra³¹.



Fig.1: Caixa com lápis “cores de peles” produzida pelo Curso UNIAFRO/UFRGS com apoio da empresa Koralle.

Encerro esse capítulo, então, concluindo que o movimento de reconhecimento e afirmação da população negra no Brasil, através de lutas, discussões, ações e legislações coloca a *formação de professores* como estratégia central para a constituição de um quadro histórico, social e cultural capaz de corrigir, reparar e superar a desigualdade vivida pelos negros no Brasil. A formação de professores, portanto, insere-se no movimento de constituição de ações afirmativas no contexto contemporâneo, fazendo emergir a proposta de educação das relações etnicorraciais no Brasil no século XXI.

³¹ Tenho publicado um artigo no livro do *kit* do curso, que intitulei: “Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola” (RAMOS, 2014).

4 “AQUI NO CAP, EU ESTOU APRENDENDO A CRESCER SEM PRECONCEITO!”: o cenário da investigação - o Colégio de Aplicação da UFRGS e seu trabalho de educação das relações etnicorraciais

A fala que intitula o presente capítulo emergiu em meio às oficinas pedagógicas e é útil para pensar a história peculiar do Colégio de Aplicação da UFRGS em suas ações para a construção de uma educação das relações etnicorraciais. Em meio a um trabalho marcado por continuidades/descontinuidades, é interessante perceber que os alunos reconhecem a ação da instituição de uma forma antirracista, pois como afirmou um menino de seis anos, no colégio aprende-se a crescer sem preconceito.³² Pretendo então, nesse capítulo, apresentar alguns aspectos que marcaram a história da instituição em seu trabalho de inclusão da cultura negra, em um momento ainda anterior à lei 10.639, a fim de contextualizar o estudo desenvolvido nesse espaço.

O Colégio de Aplicação da UFRGS, instituição federal de Ensino Fundamental e Médio que se configura como parte da universidade, é marcado pelo princípio da gratuidade e pela heterogeneidade de seus alunos (em seus perfis sociais, culturais, econômicos), de seus docentes (no que diz respeito à sua formação) e das práticas pedagógicas naquele espaço desenvolvidas.

Em muito a presença dessa heterogeneidade deve-se à forma de ingresso dos alunos, adotada desde 1996: o sorteio público. Desse modo, a instituição assume-se como um espaço de inclusão por excelência, servindo como cenário para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, pautadas, sobretudo, pelo princípio da inclusão. Como parte da universidade, propõe-se o Colégio a pensar, experimentar e produzir conhecimento pedagógico sobre os ensinos Fundamental e Médio, através de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tais considerações são assim expressas no *site* do CAP³³:

O Colégio de Aplicação - Escola de Ensino Fundamental e Médio da UFRGS - tem como finalidade desenvolver o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Envolve-se com experiências em parcerias com outras escolas do sistema público e privado, e com oferta de campo de estágio junto à universidade. *A preocupação em inovar para melhorar* caracteriza o Colégio de Aplicação que, como parte da universidade, tem o compromisso de dinamizar, atualizar, construir, criar o conhecimento no que se refere ao Ensino Fundamental e Médio. (grifos originais)

³² Diário de Campo, 27/11/2012.

³³ As informações retiradas do *site* foram acessadas em 25 de julho de 2012, através do endereço www.cap.ufrgs.br

No CAP, os anos iniciais do Ensino Fundamental compõem um projeto pedagógico singular, chamado, desde 1999, de “Projeto Unialfas”, o qual é dessa forma intitulado em função de consistir na primeira etapa de escolarização do Colégio, o que corresponde à alfabetização, fazendo referência a primeira letra do alfabeto grego (Alfa). O nome “Unialfas” também pretendia manifestar a intenção dos professores da época, que era a de promover práticas integradas entre os alunos dos anos iniciais. Tais informações foram colhidas no estudo de Mestrado de Danusa Mansur Lopez, professora do Colégio, a qual analisou a constituição de práticas pedagógicas alternativas nos anos iniciais do CAP, em função da diversidade presente no corpo discente. Ressalto esse estudo, intitulado de “O que pode ser tão interessante na escola quanto a hora do recreio: em busca de práticas alternativas na escola contemporânea” (LOPEZ, 2010), em virtude de esse abarcar um interessante histórico do CAP, como também uma relevante caracterização de parte dos trabalhos desenvolvidos na instituição na contemporaneidade.

As crianças do Projeto Unialfas, em geral, encontram-se habituadas com a circulação de pesquisadores de diferentes áreas no colégio, assim como suas famílias, que são comunicadas, no momento da entrevista para ingresso do aluno sorteado, sobre essa particularidade da instituição, que é a de servir como palco de pesquisas em educação. Aliás, a pesquisa em educação é fortemente marcada como um dos vetores do Colégio, como é mencionado no *site* da instituição:

O Colégio constitui-se em um centro de investigação educacional que atende objetivos de um saber reflexivo consonante com as necessidades da sociedade em que está inserido. [...]. Este dinamismo nas suas ações decorre da ideia de que todo o professor é também um investigador de sua própria prática e esta, fonte dos problemas a serem estudados, e este é mais um dos vetores da existência do Colégio de Aplicação. (*sic*)

Atualmente contando com cerca de 700 alunos e 120 professores, o CAP possui seis turmas dos anos iniciais, sendo duas turmas de 3º ano e uma turma do 1º, 2º, 4º e 5º ano, as quais compõem um total de cerca de 140 alunos. Cada turma possui uma professora chamada “polivalente”, responsável pelo desenvolvimento das atividades das diferentes áreas do conhecimento, com a exceção daquelas disciplinas que são desenvolvidas por professores “especialistas” (Educação Física, Música, Língua Estrangeira e Artes). Há ainda a presença marcante de bolsistas, monitores/as e estagiárias/os dos cursos de Graduação da UFRGS, além de professores substitutos contratados via processo seletivo.

A intenção de desenvolver a minha pesquisa de Doutorado nos anos iniciais do Ensino Fundamental – o que abarca as turmas do 1º ao 5º ano - deve-se ao fato de esse constituir meu campo de atuação profissional há quase quinze anos, em escolas públicas da rede estadual e municipal em Porto Alegre. Além disso, penso ser relevante analisar como os alunos em suas primeiras experiências escolares no Ensino Fundamental agem e reagem em situações de preconceito racial, motivando por parte do grupo de professores ações pedagógicas inseridas em uma proposta de educação das relações etnicorraciais. Assim, pensando na instituição onde se realizou o estudo, considero relevante fazer um levantamento histórico sobre a caminhada dessa instituição, analisando alguns momentos significativos para o presente estudo.

Fundado em 1954, a partir do movimento de criação de ginásios de Educação, desencadeado pelo decreto Federal nº 9053 em 1946³⁴, o CAP/UFRG, assim como os demais colégios, nasceu com a intenção de servir de cenário para a aplicação dos estudos realizados pelos alunos dos cursos de licenciatura da universidade, o que marcou a importância da formação de professores nos cursos superiores.

Como decorrência do contexto histórico da época, marcado por uma grande efervescência política, tais instituições caracterizavam-se pela presença de práticas pedagógicas inovadoras, dentre as quais estavam as ideias pedagógicas disseminadas pelo movimento escolanovista, que postulava a defesa da “centralidade do aluno e sua atividade no processo de aprendizagem” (BENITES, 2006, p.31). Desse modo, destaca-se, no CAP, a criação de propostas pedagógicas ativas, inspiradas, sobretudo, na produção do biólogo suíço Jean Piaget, especialmente no que diz respeito aos estudos referentes à epistemologia genética.

Em parceria com outras escolas públicas e privadas, o CAP tem como compromisso atuar como uma escola-laboratório, capaz de produzir conhecimentos inovadores para os Ensinos Fundamental e Médio, por meio de suas ações de ensino, pesquisa e extensão, além de funcionar como um campo para estágio das licenciaturas, o que denota a sua relevante função social. Uma das estratégias para disseminação de suas práticas pedagógicas consiste nos “Cadernos do Aplicação”, uma publicação semestral organizada pelos professores do Colégio, a qual contém artigos e relatos de experiências pedagógicas,

³⁴ Para a construção do histórico do Colégio de Aplicação da UFRGS, lancei mão de alguns estudos realizados por pesquisadores nessa instituição, dentre os quais, destaca-se: BENITES, Letícia N.. *Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos Inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2006.

sendo aberto também à possibilidade de publicação de professores/as de outras escolas, funcionando como um veículo para a troca de experiências educacionais de interesse e necessidade da comunidade³⁵. Dentre as práticas inovadoras que atualmente tem recebido um grande investimento por parte dos professores/as no Colégio, chamando a atenção de pesquisadores e professores de outras escolas, estão a Iniciação Científica, que consiste na realização de projetos de pesquisa desde o 1º ano do Ensino Fundamental, e o projeto U.C.A. (Um Computador por Aluno), em que cada aluno recebe um *laptop* no momento de seu ingresso na instituição, fazendo uso praticamente diário dessa ferramenta no Colégio.

Situado desde 1996 no Campus do Vale da UFRGS, no bairro Agronomia, zona leste de Porto Alegre, o Colégio de Aplicação, inicialmente, tinha como condição para o ingresso do aluno a realização de exames seletivos. Critério esse, penso, contraditório para uma instituição que primava pela democratização do ensino. Daí decorre que, desde 1996, o critério de seleção foi reformulado para a modalidade exclusiva de sorteio público³⁶. Assim, geralmente em torno do último trimestre do ano, é publicado um edital no *site* do Colégio e em jornais de grande circulação, comunicando à comunidade sobre a abertura de inscrições para alunos novos, sendo 20 vagas para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e mais algumas vagas aleatórias para os demais anos, conforme a disponibilidade das turmas.

A mudança do critério de seleção para ingresso no Colégio, já em 1982, consistiu em um fato extremamente marcante para a organização administrativa e pedagógica da instituição, uma vez que o sorteio público permitiu o acesso de estudantes de diferentes procedências familiares, econômicas, culturais e, também, etnicorraciais, o que me despertou a atenção desde minha entrada na instituição. Os alunos, em geral, provindos de diferentes bairros de Porto Alegre e da Região Metropolitana, possuem perfis bastante diferenciados, significativamente marcados pela heterogeneidade, conforme expressam os relatos de professores/as e os registros escritos (artigos, relatos de experiências, projetos pedagógicos, publicações nos Cadernos do CAP, etc.).

Tal situação tem mobilizado enormemente o corpo docente para a pesquisa, discussão, criação e implementação de novas práticas pedagógicas, comprometidas com a

³⁵ Referente às publicações do CAP, destaco a “Edição Comemorativa” dos 50 anos de criação da instituição (2004), a qual contém artigos, relatos, depoimentos e homenagens à comunidade do Colégio. Considero que essa edição consiste em uma das poucas fontes escritas que narram a história do Colégio, daí sua relevância.

³⁶ Importante destacar que, em 1982, fora realizado pela primeira vez o sorteio público para ingresso de novos alunos. Porém, alguns alunos ainda tinham o privilégio de ingressar em função de outros critérios, dentre os quais, a matrícula de filhos de funcionários públicos sem necessidade de sorteio. Somente em 1996, por uma decisão judicial, o Colégio passou a adotar a modalidade exclusiva de ingresso via sorteio público (BENITES, 2006).

organização de novos tempos e espaços escolares, capazes de considerar a referida heterogeneidade discente. A ação docente, desse modo, busca promover práticas inclusivas em suas diferentes dimensões: de classe, de raça e etnia, de gênero, de território, de deficiências, de religiões, de experiências escolares anteriores diversas, de ritmos de aprendizagem, dentre tantas outras possibilidades que, muitas vezes, entrecruzam-se na composição da diversidade na instituição.

Hoje, a atenção para com a diversidade pode ser vista no cotidiano do Colégio, através de suas ações, dentre as quais destaco: 1. os projetos de sala de aula desenvolvidos pelos professores/as em função das necessidades de suas turmas; 2. o trabalho da equipe de Orientação Pedagógica e Educacional junto aos alunos e suas famílias, além de seus professores; 3. os Laboratórios de Aprendizagem, destinados ao trabalho, no turno inverso, com as dificuldades de cada aluno nas diferentes áreas do conhecimento; 4. as atividades de extensão, as quais possuem ingresso facultativo de acordo com os interesses de cada aluno (também no turno inverso). É importante referir que, algumas dessas atividades destinam-se exclusivamente a alunos selecionados por seus professores/as em função de suas necessidades. Destaco, ainda, nos anos iniciais, as Oficinas Pedagógicas, que se tratam de disciplinas eletivas oferecidas nas terças-feiras, das 10h40min às 12h10min. Os professores que aderem por opção ao trabalho com as oficinas ficam responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação de uma oficina, sobre a temática escolhida de acordo com os interesses e necessidades da comunidade escolar. Os alunos, então, têm a possibilidade de escolher de qual oficina irão participar, fazendo sua inscrição. O que se observa, nas terças-feiras após o recreio é, portanto, uma grande movimentação por parte dos alunos, que se deslocam cada qual para a oficina escolhida naquele semestre, compondo grupos marcados pela presença de diferentes faixas etárias.

Na mesma linha de atenção para com a diversidade, é possível analisar a emergência do Projeto “Nossas Origens”: como um conjunto de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade discente, em especial, à diversidade etnicorracial. Trata-se de um projeto de extensão desenvolvido na instituição em meados dos anos 1990, tendo como uma de suas principais fomentadoras a professora Marilene Leal Paré³⁷, considerada, segundo os relatos dos professores atualmente, uma liderança no CAP no que diz respeito à criação de práticas inclusivas da cultura e história negra no currículo da instituição.

³⁷ Marilene Leal Paré, além de professora do Colégio, também compunha a assessoria do Programa de Educação Antirracista no Cotidiano Escolar junto à PROEXT/UFRGS.

Sabendo da existência desse projeto, que hoje já não é mais desenvolvido no Colégio, lancei mão de alguns registros escritos sobre ele, encontrando um artigo, em especial, produzido pela própria professora Marilene Paré (2008). Intitulado “Heterogeneidade – Nossas Origens: o viés etnicorracial na pesquisa e extensão no Colégio de Aplicação da UFRGS”, o artigo relata alguns aspectos da constituição de uma ação antirracista no CAP, em meados do ano de 1995. Segundo a autora, o ingresso dos alunos por meio de sorteio público modificou o perfil discente, oferecendo uma “mostra real da heterogeneidade encontrada na sociedade brasileira” (PARÉ, 2008, p.131). Em função desse novo perfil do alunado, marcado pela diferença, o setor de Orientação Educacional na época realizou um estudo com fins de traçar as características dessa nova constituição discente, o que levou as seguintes conclusões: os alunos eram marcados por diferenças em relação aos arranjos familiares, ao desempenho escolar, ao tempo de adaptação à nova instituição, à composição etnicorracial, dentre outras. Chamo a atenção para outra conclusão importante na época, a qual também venho percebendo desde que ingressei como professora da instituição: o reduzido número de alunos negros no Colégio.

A partir de tais considerações, foi desenvolvido naquele contexto o projeto de pesquisa “Heterogeneidade: um estudo sobre gênero, etnia e tempo de escolaridade”, o qual tinha como finalidade “investigar os sentimentos de alunos, contemplando as diferenças quanto a sexo, cor e raça e por antiguidade na escola.” (PARÉ, 2008, p.132). A partir dos depoimentos dos alunos nessa pesquisa - e contando com o trabalho do Programa de Extensão “Educação Antirracista no Cotidiano Escolar: História e Cultura Afro-Brasileira” (PROEXT/UFRGS) - foi elaborado o projeto de extensão “Nossas Origens”, “com o intuito de desenvolver uma prática educacional transformadora e libertadora” (*ibidem*).

Inicialmente pensado para as séries finais do Ensino Fundamental (na época ainda composto por 8 séries), o projeto estendeu-se para todas as demais séries, atingindo, de modo especial, as séries iniciais. A temática central desse projeto foi a origem etnicorracial de alunos e professores, valorizada por meio da pesquisa da árvore genealógica de cada sujeito e do estudo dos principais povos que a compunham: indígenas, portugueses, africanos, dentre tantos outros. Para isso, fez-se necessária uma ação pedagógica interdisciplinar, com a participação dos professores das diferentes áreas do conhecimento.

Parece adequado afirmar, portanto, que, por meio do reconhecimento das diferenças entre os alunos estudantes do CAP, foram lançadas as bases para a emergência de uma educação das relações etnicorraciais, na qual a valorização da cultura e história dos

negros afrodescendentes constituiu-se como uma das questões em destaque. Para tal valorização, uma das ações centrais nesse projeto foi a atenção para o cotidiano escolar, no qual o preconceito racial aparecia dentre os estudantes constantemente. Problematizar essas situações, assim, tornou-se uma das práticas principais das professoras dos anos iniciais, as quais lançavam mão de recursos como a literatura infantil, a fim de romper com muitas representações preconceituosas que os alunos demonstravam em relação aos colegas negros. Outra intenção, nessa problematização do cotidiano, foi a de potencializar a autoestima dos alunos negros, os quais, segundo os estudos de Paré, eram fortemente discriminados na instituição, o que repercutia sobre seu rendimento escolar.³⁸

Interessante mencionar ainda que, mesmo antes da lei 10.639, o projeto “Nossas Origens” já contemplava alguns dos princípios sustentadores da referida lei, dentre os quais estão o trabalho pedagógico com a autoestima do alunado afrodescendente, as origens africanas desse alunado e o reconhecimento e valorização da história e cultura negra em sua participação na formação da sociedade brasileira (PARÉ, 2008).

A partir desse breve levantamento histórico, é possível afirmar que o CAP possui uma caminhada própria de construção de uma educação das relações etnicorraciais, na qual se percebe uma ênfase na cultura e história africana e afro-brasileira. Instigante pensar também que, antes mesmo da lei 10.639, o Colégio já procurava construir uma prática pedagógica inclusiva na perspectiva etnicorracial, atendendo de antemão a muitos pressupostos hoje colocados pela referida lei, como também às orientações trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Em função desse histórico do CAP e dessas considerações iniciais, ao ingressar na instituição perguntava-me sobre as razões para a aparente ausência de propostas ligadas à questão etnicorracial no colégio³⁹. Segundo os relatos das professoras, a falta de lideranças – como foi a professora Paré – associada à rotatividade de professores/as na instituição provocou certas discontinuidades no trabalho. Retomar o projeto era uma intenção e um

³⁸ Um dos estudos de Paré sobre essa questão diz respeito à sua pesquisa de Mestrado, concluída em 2000 pela Pontifícia Universidade Católica do RS (Porto Alegre), intitulada “Auto-Imagem e Auto-Estima na Criança Negra: um olhar sobre seu desempenho escolar.”

³⁹ Relativo a uma proposta de educação das relações etnicorraciais, o trabalho mais atualizado que encontrei nos registros escritos do Colégio quando ingressei diz respeito ao projeto de Extensão “Capoeirando no CAP: Capoeira Angola e Inclusão Social” (2009 e 2010), sob a coordenação do professor Ivan Livindo de Senna Corrêa, tendo como objetivos, segundo informações disponíveis no *site* da instituição, “oportunizar a vivência da cultura corporal afro-descendente brasileira através do ensino de capoeira; conhecer a história da capoeira; ensinar os fundamentos básicos da Capoeira Angola; vivenciar o jogo de capoeira; proporcionar um ambiente para a criação de um grupo de capoeira do CAP.”

desejo manifestado pelo corpo docente, porém, logo que comecei a trabalhar na instituição, não consegui perceber uma ação efetiva nesse sentido. Além disso, observei várias situações em que o preconceito racial manifestava-se no cotidiano escolar, o que me mobilizou para a implementação de um trabalho pedagógico voltado à educação das relações étnicorraciais no Projeto Uniafas, como passarei a descrever e brevemente analisar no próximo capítulo.

5. “NA OFICINA DA ÁFRICA, A GENTE APRENDE A NOSSA HISTÓRIA!”: os caminhos investigativos

Nesse capítulo, tenho como intenção descrever a metodologia de trabalho pensada para o desenvolvimento do estudo, focando a análise documental, as observações do cotidiano dos Anos Iniciais no Colégio de Aplicação e, por fim, as oficinas pedagógicas desenvolvidas como estratégias para a promoção da educação das relações etnicorraciais. A fala que intitula esse capítulo, assim, proferida por um aluno em meio a um momento de sala de aula, tem como intenção marcar a relevância que adquiriram as oficinas enquanto espaço de educação das relações etnicorraciais⁴⁰, produzindo narrativas e identidades discentes. Passo agora a descrever esse trabalho metodológico.

5.1 Metodologia de trabalho: análise documental, observações e práticas pedagógicas potencializadoras da educação das relações etnicorraciais

Tendo como problema de pesquisa analisar a produtividade das intervenções pedagógicas na promoção das relações etnicorraciais e na produção das identidades discentes em face da lei 10.639/2003, nessa seção discuto sobre a metodologia empregada para o desenvolvimento desse estudo.

Inseridas na perspectiva teórica dos Estudos Culturais em uma abordagem pós-estruturalista, as análises que pretendo desenvolver adiante se encontram centradas em questões culturais e de linguagem enquanto elementos produtores de identidades.

Desse modo, adquire relevância o conceito de *narrativas*, sustentado por alguns intelectuais, dentre os quais, Jorge Larrosa (1996) e Leonor Arfuch (2006). A partir das contribuições de tais autores, concebo as identidades culturais como processos narrativos que se constituem a partir das histórias que contamos sobre nossas experiências e que os outros contam de nós, as quais estão implicadas em um processo contínuo de posicionamento dos sujeitos no interior das múltiplas tramas. Em outras palavras, as identidades dos sujeitos são construções narrativas, daí a necessidade que percebo em visibilizar as narrativas que foram constituídas no interior do Colégio de Aplicação, ao longo da história do Projeto Unialfas, as quais podem ser pensadas como responsáveis por produzir as identidades dos sujeitos a partir

⁴⁰ Diário de Campo, 27/11/2012.

da valorização ou do preconceito para com a diversidade etnicorracial, aqui nesse estudo localizada no outro “negro”.

Compartilha dessas considerações Iara Tatiana Bonin (2007), a qual, em sua pesquisa de doutorado, abordou a produção de narrativas de estudantes de licenciaturas sobre povos indígenas, analisando como as narrativas são construções contextuais, as quais constituem os posicionamentos dos sujeitos:

Nessa direção, se somos capazes de dar sentido às nossas vidas e aos acontecimentos, é porque participamos de redes de comunicação, e nelas narramos/somos narrados, nos posicionamos/somos posicionados. As narrativas não são invenções individuais, não dependem unicamente da vontade do sujeito, não representam simplesmente as coisas do mundo, elas são produzidas dentro de certas condições, de acordo com certas convenções estabelecidas socialmente. (BONIN, 2007, p.51)

Encontro relação entre o referido estudo de Bonin e minhas intenções de pesquisa, a partir da centralidade que pretendo conferir às narrativas produzidas em meio às propostas pedagógicas desenvolvidas nas “oficinas” por mim coordenadas em 2012 nos Anos Iniciais no CAP sobre o tema “africanidades”, acreditando que tais propostas poderiam estar constituindo as identidades dos alunos, dentro de uma perspectiva de valorização afirmativa da negritude. A partir das leituras de Larrosa e de Arfuch, além de outros autores, Bonin (*idem*, p.50) afirma que “as narrativas produzem o que somos, produzem o mundo em que vivemos”, o que me leva ao interesse por analisar os modos como as escolas constituem-se enquanto espaços de produção de narrativas em uma perspectiva de valorização da diversidade etnicorracial, produzindo identidades de sujeitos.

Em face de tais considerações, para o desenvolvimento do estudo, que se inscreve como de abordagem qualitativa, foram três as principais estratégias de trabalho metodológicas: 1. análise de documentos institucionais; 2. observação de práticas pedagógicas e de posicionamentos discentes presentes na escola; 3. proposta de uma oficina pedagógica para os Anos Iniciais, onde foi possível estabelecer conversações sobre a temática com os alunos dessa etapa de escolarização.

A realização da análise documental teve como intenção visibilizar as narrativas construídas sobre a educação etnicorracial no Projeto Unialfas do CAP, com destaque para o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira. Para tanto, como o Colégio ainda não possuía seu Projeto Político Pedagógico (PPP) no contexto de trabalho empírico para a pesquisa, atentei para a publicação “Cadernos do Aplicação”, para os projetos de trabalho

docentes, para os planejamentos pedagógicos e para as ações de extensão voltadas às turmas dos anos iniciais, a fim de constatar a visibilidade que vinha sendo dada ao tema da negritude no currículo do Projeto Unialfas. Procurei focar nas falas presentes em cada um desses documentos institucionais, procurando mapear de que forma tais narrativas contribuíram para a construção da educação das relações etnicorraciais no CAP em suas continuidades e descontinuidades.

Como já foi destacado anteriormente, o colégio já possuiu um trabalho pedagógico focado em questões de racismo e negritude, orientado na época pela professora Marilene Paré, a qual diagnosticou a situação de fracasso escolar na escola como um fato que atingia predominantemente os estudantes negros. A saída da professora, no entanto, configurou uma situação de enfraquecimento do trabalho, o que já venho observando em outros contextos escolares, em que a implementação da lei 10.639 é delegada a alguns profissionais, que acabam se tornando expoentes do trabalho em suas escolas, quando sua saída da instituição causa uma ruptura no trabalho realizado.

Porém, excetuando o projeto “Nossas origens” sustentado pela professora Paré, chamou minha atenção a inexistência, no ano de 2012, de documentos institucionais referentes à temática, o que acabou provocando um trabalho analítico bastante restrito sobre os documentos oficiais da instituição. Assim, a leitura de poucos documentos serviu-me especificamente para justificar a necessidade de uma prática pedagógica atenta à inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como me moveu para batalhar pela inclusão da temática nos documentos oficiais, como é o caso do PPP da escola, que se encontra em fase de construção em 2014, ano de conclusão da tese⁴¹.

A observação das práticas pedagógicas e dos posicionamentos discentes registrados em um Diário de Campo através de registros escritos e imagens fotografadas e filmadas, pretendeu visibilizar como o trabalho com a educação das relações etnicorraciais estaria ou não presente nas narrativas e práticas do cotidiano dos anos iniciais em diferentes situações, procurando levantar como o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira vinha sendo concebido e tratado pelos professores dos anos iniciais em seu trabalho com os alunos, analisando práticas antidiscriminatórias que se inscrevem na questão etnicorracial.

⁴¹ Outro movimento meu em face da inexistência de um projeto de educação das relações etnicorraciais no CAP foi o meu ingresso como membro no LHISTE – Laboratório de História e Educação - criado no segundo semestre de 2014 e com sede no colégio. Através desse Laboratório, pretendo trabalhar pela educação das relações etnicorraciais no Colégio de Aplicação, desenvolvendo ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas a essa proposta. Saiba mais em www.ufrgs.br/lhiste.

Além disso, o registro das observações permitiu que se focalizasse os posicionamentos dos alunos nas diferentes situações referidas, produzindo dados para uma análise sobre os modos de constituição das identidades discentes, em muito marcadas pela presença do preconceito de ordem étnica e racial.

Assim, as observações ratificaram uma hipótese que já carregava comigo desde meu ingresso na instituição: não havia nenhuma ação de educação das relações etnicorraciais e/ou de ensino de história e cultura africana e afro-brasileira naquele contexto em que começava o trabalho empírico, o que justificou a necessidade de uma intervenção a esse respeito⁴².

Cabe destacar também que, ao longo das observações, algumas conversações foram estabelecidas com os diferentes sujeitos pertencentes à comunidade escolar, na intenção de visibilizar as narrativas produzidas por alunos, professores e gestores. Assim, foi possível identificar como a educação das relações etnicorraciais foi constituída em suas continuidades e descontinuidades nos anos iniciais do CAP, analisando em especial os efeitos que tais descontinuidades vinham produzindo, no que diz respeito à presença do preconceito e da discriminação no cotidiano da instituição.

Embora não tenha realizado entrevistas, considero interessantes as ideias de Rosa Hessel Silveira (2005), especialmente por permitirem pensar as conversações enquanto estratégias de pesquisa. Para a autora, as entrevistas parecem proporcionar de modo especial a emergência de narrativas e personagens singulares e contingentes, o que permite visibilizar práticas culturais e de produção de “verdades” locais e situadas, que prescindem de generalização. O interesse do presente estudo, portanto, ao aliar observações e conversações, estava em localizar o lugar conferido à educação das relações etnicorraciais e ao ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nos anos iniciais do CAP. Concebo que as narrativas dos sujeitos, inseridas em suas práticas e posicionamentos, marcam o lugar construído para a negritude nesse espaço, um local de “verdade”, que é contextual, pois marcado pela própria trajetória do Colégio.

Concordo com as afirmações de Silveira (1996), quando refere que a postura de um pesquisador na escola é analisar a polifonia e a heterogeneidade de vozes que produzem a cultura presente nesse espaço. Isso supõe não tomar uma fala, uma história, uma voz como verdade única, mas sim como uma instância em construção permanente, atravessada por outros discursos, narrativas e vozes que se articulam naquele contexto. Assim, a própria

⁴² Apenas observei como um projeto institucional a Semana da Consciência Negra, realizada anualmente em novembro.

entrevista pode ser entendida como uma construção entre o entrevistador e o entrevistado, onde as possibilidades de perguntas e respostas são culturalmente produzidas (SILVEIRA, 2002, p. 135). Toda entrevista é, pois, uma conversação, uma busca de sentidos (*idem*).

Também a partir da mesma autora, considero que as narrativas produzem protagonistas em meio a práticas sociais situadas cultural e historicamente, o que alimenta a cultura em um nível mais específico e também mais geral. Destaco abaixo algumas reflexões da autora sobre isso:

[...] as práticas culturais cotidianas, nas casas, na rua, nos lugares de trabalho e de lazer, nos clubes de futebol, na mídia, se valem é de pequenas narrativas, de textos particulares que narram eventos, fazem protagonistas agirem em ambientes e tempos, apresentam circunstâncias, apontam causalidades ou contiguidades [...]. Enfim, a cultura é alimentada, criada, reproduzida, reforçada e, por vezes, subvertida, largamente, pelas narrativas com protagonistas pontuais, em circunstâncias e lugares datados (indiferentemente de sua veracidade). (SILVEIRA, 2005, p.199)

A partir dessas considerações, ao relatar o trabalho empírico, julgo importante mencionar ainda sobre a impossibilidade que consiste em descrever os fatos de forma neutra, pois ao registrá-los, estava empreendendo um processo de construção de uma realidade parcial, de um recorte, o que me leva ao entendimento de que não realizei uma *coleta de dados*, mas antes, pude *produzi-los*, tanto em meu Diário de Campo como em minhas análises posteriores, pois a realidade observada e escutada esteve condicionada ao meu olhar, aos meus pressupostos teórico-metodológicos, ao recorte que realizei sobre a realidade multifacetada (TURA, 2003), enfim, às minhas próprias narrativas. Entendo que minha escrita, portanto, construiu aqueles “outros”, não propondo um modelo de verdade única, mas sim uma possibilidade sujeita a outras interpretações, com vistas a contribuir para a discussão no campo da educação. Com o apoio de Silveira (2005, p.203-204), afirmo que minha pretensão foi, em última instância, abrir espaço para que as *histórias contáveis* dos sujeitos pudessem emergir, *construindo narrativamente a realidade* dos Anos Iniciais do CAP. O presente texto, portanto, que trata da pesquisa desenvolvida, nada mais é do que minha própria narrativa, pois como diz Santos (2005, p. 14):

[...] é a história que eu contei a partir daquilo que, com meus olhos de aprendiz-pesquisador, passei a olhar como importante e que constituí como relevante para o trabalho – embora muitas vezes me perguntasse se aquilo que estava (d)escrivendo era o que, “de fato”, acontecia.

Outra metodologia de trabalho empírico que desenvolvi nesse estudo diz respeito à promoção de práticas pedagógicas potencializadoras da educação das relações etnicorraciais. Tal metodologia foi pensada à luz dos Estudos Culturais enquanto uma forma de se constituir um espaço para a produção de narrativas discentes a respeito do ser negro, bem como no que concerne às narrativas construídas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Segundo Costa (2002) todo trabalho em educação, seja ele pesquisa ou prática pedagógica, poderia ser pensado enquanto uma forma de política cultural, atenta para a produção de identidades. Daí a necessidade de se criar espaços na escola para a visibilidade de narrativas dos sujeitos que não ocupam os lugares hegemônicos no processo de produção cultural:

Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-os em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos. (Costa, 2002, p. 93-94)

O objetivo, portanto, ao pensar as práticas pedagógicas planejadas e propositivas para a produção de narrativas foi o de visibilizar histórias e relatos advindos dos próprios alunos, a partir de suas experiências com as relações etnicorraciais e a diferença negra. E, de modo mais audacioso, visibilizar como as práticas pedagógicas possuem potencial para proporcionar as experiências dos alunos e assim atuar no processo de produção de suas identidades, por meio da visibilidade de narrativas que atuam como contraponto às “verdades” hegemônicas e absolutas:

Os relatos produzidos por grupos considerados “outros” nas narrativas hegemônicas podem criar um espaço de escape em que histórias de contestação, resistência e insubordinação vão inventando novas narrativas de igualdade e solidariedade que podem subverter as “verdades” circulantes. (Costa, 2002, p.94)

Ainda fazendo uso das palavras de Costa (2002), é possível tomar o presente estudo enquanto uma pesquisa-ação, pois uma de suas principais características é a produção de narrativas, saberes e discursos que atuam na produção de identidades. Portanto, por consistir em uma estratégia central de trabalho com os sujeitos do espaço investigado (os alunos dos Anos Iniciais), dedico uma sessão própria para o relato da proposta de produção de

práticas pedagógicas enquanto metodologia de pesquisa, como passarei a discorrer em seguida.

Interessante destacar ainda que os Estudos Culturais são profícuos para a criação de outras metodologias de trabalho de pesquisa, uma vez que não postulam o uso de uma metodologia única ou absoluta. Assim, diante da falta de regras precisas para a condução das análises, as metodologias nas pesquisas inseridas nos Estudos Culturais por vezes adquirem estatuto de ambiguidade, produzindo um posicionamento político que prima pelo ecletismo e pela bricolagem ao subverter as metodologias rigidamente estabelecidas (SANTOS, 2005). Senti-me, deste modo, instigada a criar uma estratégia de trabalho que, além de romper com algumas tradições metodológicas pudessem criar um espaço para a produção de narrativas onde os sujeitos pesquisados – as crianças – fossem colocadas enquanto protagonistas e condutoras daquilo que seria narrado.

Outra questão que destaco na criação das oficinas enquanto estratégias metodológicas para esse estudo diz respeito à abordagem teórica que orientou minha interação enquanto pesquisadora, com destaque para os referenciais trazidos pela Sociologia da Infância, abordagem essa que constitui uma epistemologia de pesquisa e uma metodologia própria de uma pesquisadora que se propôs a pesquisar com a participação de crianças⁴³. Tal abordagem vai tomando corpo ao longo do desenvolvimento do trabalho, orientando e pautando sua escrita. A opção por fazer das falas das crianças, oriundas dos encontros das oficinas, os títulos para esse estudo, já informam o leitor acerca do lugar de protagonismo dado às crianças partícipes da pesquisa. Procurei, assim, visibilizar e analisar como as crianças foram posicionando-se frente ao trabalho proposto, utilizando para tanto registros escritos, fotográficos e audiovisuais. Desse modo, é possível visibilizar, ao longo da investigação, como as crianças foram se posicionando frente às propostas feitas em face da lei 10.639, o que pode ser considerado, de uma certa forma, uma possível avaliação da produtividade da mesma. As crianças em questão, tomadas como protagonistas, foram construindo conjuntamente comigo esse estudo, planejando, executando e avaliando todas as ações propostas. Assumi, ainda, a atitude de dispensar as entrevistas com professores e gestores da instituição, a fim de visibilizar e valorizar prioritariamente as vozes das crianças, uma das categorias para quem a lei 10.639 – e também a presente pesquisa – foi pensada e direcionada. Penso que as narrativas e práticas infantis possuem condições suficientes para

⁴³ Além dos estudos de Manuel Sarmiento (2003), cito a obra que fundamentou essa postura metodológica: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: 2005.

posicionar os sujeitos crianças em um lugar de poder, como autoras e produtoras de narrativas e práticas capazes de constituir outros sujeitos e outras realidades.

O que propus, ao longo do estudo, foi analisar como uma lei, pensada com o objetivo de reduzir o preconceito racial entre os sujeitos, por meio da valorização da história e cultura negra, pode produzir seus efeitos sobre os modos diversos de ser criança, atuando em seus posicionamentos enquanto sujeitos. Assim, ao considerar as crianças, cuja faixa etária estava entre seis e doze anos, não pretendi meramente “ouvir” suas opiniões acerca das propostas pedagógicas guiadas pela lei 10.639, mas sim reconhecer as crianças enquanto sujeitos produtores de conhecimento. Sendo assim, as próprias crianças em suas relações umas com as outras, em suas narrativas, em seus posicionamentos acerca da presença do racismo em seus grupos sociais, bem como as alternativas e estratégias para reduzi-lo, foram foco do estudo, reposicionando as crianças enquanto protagonistas da pesquisa.

Para esse trabalho, foi preciso começar por romper com a tendência de olhar para a infância de um modo generalizado, pois pautado em um ideal. Minha intenção foi a de visibilizar os modos como as crianças, provindas de diferentes contextos sociais⁴⁴, vivem as experiências de racismo, bem como o papel que pode exercer a escola ao intervir seus modos de sentir, pensar, conceber e contra-argumentar tal prática. Assim, a intenção foi a de visibilizar as produções infantis, a partir das propostas pedagógicas apresentadas em face da lei 10.639 no ambiente escolar.

Entendo, desse modo, que cabe ao pesquisador um trabalho de desconstrução de narrativas hegemônicas que regulam o mundo adulto e que, por vezes, impedem a visibilidade das crianças enquanto produtoras culturais. Trata-se, portanto, de um desafio de ordem metodológica, mas antes de tudo, epistemológica, pois pressupõe um repensar adulto acerca de seu próprio etnocentrismo, considerando as crianças enquanto formas legítimas de produção de conhecimento. Uma ruptura, por conseguinte, que precisa estar mais presente no meio acadêmico, pois supõe uma profunda consideração e sensibilidade à diversidade dos mundos infantis.

Ao pesquisar com crianças e considerar suas produções, construí argumentos que, talvez, possam servir como uma avaliação da produtividade da lei 10.639, a partir do ponto de vista das próprias crianças. A lei diz em seu conteúdo que é obrigatório à escola oferecer o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Minha intenção foi visibilizar como as

⁴⁴ Destaco que o ingresso de alunos novos no Colégio de Aplicação da UFRGS ocorre por meio de sorteio público, o que contribui para a presença de alunos que provêm de diferentes meios sociais e culturais.

crianças significam essa proposta, quando a escola passa a desenvolver algumas de suas práticas guiadas por essa obrigatoriedade.

Interessante observar como as produções infantis estiveram pouco permeadas pelas experiências envolvendo a “história e cultura afro” em si e, muito mais, pelas suas próprias experiências e modos de entender/sentir/ver o racismo. Os encontros planejados com elas foram bastante marcados pelos momentos em que as crianças falavam, desenhavam e escreviam sobre si mesmas em suas experiências envolvendo preconceitos de várias ordens, para além da racial. Parece-me, portanto, que a lei 10.639, nesse grupo com o qual pesquisei, foi também ressignificada pelas próprias crianças, apenas funcionando como disparadora para a discussão em sala de aula acerca da discriminação. Assim, a diversidade dos mundos infantis encontrou espaço para ser visibilizada, potencializando o trabalho da escola – e também da pesquisadora – enquanto agentes capazes de descentrar suas formas únicas de enxergar as infâncias, abrindo a discussão para o quanto a infância é um *status* social plural.

Encerrando essa breve reflexão, gostaria de destacar o quanto foi necessário repensar a forma de se trabalhar com as crianças ao desenvolver esse estudo. O planejamento do trabalho a ser desenvolvido com elas pressupunha menos a elaboração de estratégias a serem aplicadas e muito mais uma postura de disposição à conversação e à observação atenta e sensível a todos os seus posicionamentos, vistos como produções. Conversar com as crianças, ouvi-las, responder às suas perguntas, questioná-las sobre as formas como iniciar, desenvolver e continuar o trabalho são algumas estratégias metodológicas que pude aprender nesse estudo, rompendo com algumas certezas que eu já acreditava ter consolidado enquanto pesquisadora.

Passo agora a produzir minha própria narrativa docente, ao relatar como aconteceram os 16 encontros nas duas edições das oficinas. Pontuo que a narração desses encontros já carrega algumas de minhas análises, daí a opção que tive por manter todo esse material empírico na produção final da presente tese. Também registro que a seção a seguir apresenta um resumo do trabalho realizado em cada encontro, suprimindo algumas situações por uma questão de organização sucinta, as quais poderão ser citadas no capítulo seis, na ocasião das análises.

5.2. A promoção da educação das relações etnicorraciais: a oficina “Africanidades: África para todas as idades!”

Como professora efetiva dos anos iniciais no Projeto Unialfas, tenho como uma de minhas atribuições planejar e oferecer semestralmente uma disciplina eletiva para os alunos desse projeto, nas terças-feiras, no horário das 10h40 às 12h10.

Tal disciplina – chamada de “oficina” – tem a duração de um semestre, com o objetivo de promover a interação de crianças de diferentes faixas etárias dos anos iniciais, as quais se inscrevem, de acordo com seus interesses, em uma das diferentes oficinas propostas. A característica principal das oficinas é que elas primam pelo desenvolvimento de propostas lúdicas, propondo outros arranjos de saberes, conhecimentos, espaços e tempos escolares. Cada professor oficinairo escolhe um tema para sua oficina, ficando responsável por sua organização, planejamento e desenvolvimento das propostas. Os temas podem surgir de interesses advindos dos alunos ou de necessidades detectadas pelos professores. Os registros audiovisuais das oficinas são feitos por bolsistas, estudantes de graduação, os quais disponibilizam informações – textos, fotos, vídeos – no *blog* do Projeto Unialfas.⁴⁵

Diante de tal demanda, elaborei para o semestre 2012-1 a oficina “Africanidades: África para todas as idades!”, com a intenção de inserir o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Projeto Unialfas. Justifiquei minha escolha em função de ter observado uma certa ausência de propostas pedagógicas voltadas à educação das relações etnicorraciais nos anos iniciais da instituição. Também contribuiu para minha opção as constatações advindas das observações do cotidiano, quando observei situações que sugeriam a presença de práticas racistas no cotidiano da instituição. Algumas delas considero importante relatar:

Um aluno do 4º ano começou a caçoar da sua colega negra no momento do recreio, provavelmente em função de um desentendimento durante um jogo. Dentre os vários termos utilizados pelo menino, um deles referia-se à colega como “buraco negro”. Uma professora interveio e questionou o aluno sobre o que ele estava dizendo, acreditando que este faria alguma referência ao fato de sua turma estar estudando o tema “universo”. O menino respondeu de forma bastante irônica: “Estou chamando a S. de ‘buraco negro’, porque olha bem pra a cor dela!” (Diário de Campo, 12 de março de 2012).

⁴⁵ <http://www.unialfas.blogspot.com.br/>

Durante o recreio, uma menina negra do 3º ano queria entrar em uma brincadeira de pega-pega, juntamente com outras crianças de idades variadas. Aqueles que já estavam brincando não permitiram que a menina entrasse no jogo. Ela reagiu gritando que queria participar, quando os demais começaram a menosprezá-la e rir dela, referindo-se à sua cor e à sua condição social (tratava-se de uma criança com recursos econômicos limitados). A cor da menina acabou tornando-se o centro do conflito. (Diário de Campo, 22 de março de 2012).

A professora da turma de 3º ano procurou-me durante o recreio para me relatar sobre uma situação ocorrida em sua turma naquela manhã. Ela apresentou aos seus alunos a estória “Teresinha e Gabriela”, do livro “Marcelo, Marmelo, Martelo” de Ruth Rocha. Nessa estória, aparecem duas meninas bem diferentes, e a professora solicitou aos alunos que imaginassem quais eram as características de cada uma. Os alunos, que não conheciam a história, disseram que uma era negra e outra era branca. Relativo à branca, falaram: “bonita”, “loirinha”, “inteligente”, “estudiosa”, enquanto nomearam a menina negra de “feia”, “burra”, “suja”, “porca”. Havia uma aluna negra nesta turma, que, segundo a professora, era bastante hostilizada pelos colegas no dia-a-dia. (Diário de Campo, 03 de abril de 2012)

Uma criança do 4º ano relatou para a professora que estava sentindo-se “muito triste” com o que vinha acontecendo com um colega seu dentro do ônibus escolar durante o trajeto de ida e de volta do colégio. Contou que esse colega, um menino negro, vinha sofrendo agressões verbais de outros meninos mais velhos, os quais constantemente ofendiam e humilhavam o aluno. A menina disse que, naquele dia, o colega chegou ao colégio chorando, em função das piadas e ofensas às quais fora submetido durante a viagem. (Diário de Campo, 10 de abril de 2012).

Dirigi-me à Biblioteca do CAP para acessar o Material “A Cor da Cultura”, disponibilizado pelo Governo Federal às escolas públicas após a promulgação da lei 10.639. Tal material constitui-se como um *kit* paradidático destinado ao apoio e incentivo do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Não consegui localizar o material nem no *site* da biblioteca e nem nas prateleiras, o que me levou a solicitar a ajuda dos funcionários daquele setor. Todos foram bastante atenciosos e se colocaram à disposição para procurar os materiais, pois não estavam cadastrados no sistema. Após cerca de duas semanas de buscas, uma bibliotecária me informou que o material estava sendo dado como “extraviado”, pois não fora localizado. (Diário de Campo, 16 de maio de 2012).

Durante uma reunião de estudos dos professores do Projeto Unialfas, estávamos lendo e discutindo o documento orientador do currículo dos anos iniciais na instituição, a fim de redigir sua versão final. Chamou a minha atenção a ausência da lei 10.639/2003 no Projeto Unialfas, bem como qualquer menção à educação das relações etnicorraciais. (Diário de Campo, 26 de março de 2012).

Dentre essas situações, observei várias outras em que se fazia presente o preconceito racial, especialmente entre os alunos (negros e não-negros e de diferentes faixas

etárias). Um dos espaços em que tais situações eram mais recorrentes tratava-se do recreio. As situações, em sua maioria, centravam-se em apelidos pejorativos e em adjetivos que relacionavam questões de raça, de classe social e de aprendizagem (exemplo: “negra-pobre-burra”). Tais problemas, em geral, eram tratados através de “conversas” das professoras e da equipe pedagógica com as crianças envolvidas, havendo, no entanto, uma ausência de propostas pedagógicas voltadas à discussão de tais questões de preconceito de forma mais aprofundada.

A partir daí, nasceu uma suspeita: será que tais “conversas”, das professoras e equipe pedagógica com as crianças, seriam suficientes para o enfrentamento e/ou redução do preconceito? A partir de minha hipótese de que tais “conversas” não eram suficientes, uma vez que tais episódios permaneciam ocorrendo, propus a oficina “Africanidades: África para todas as idades!”, com a intenção de valorizar a cultura e a história africana e afro-brasileira, discutindo e problematizando o preconceito racial entre as crianças. A proposta estava centrada não em conversas, mas sim no uso intensivo de artefatos culturais em que o negro seria visibilizado de forma positiva. Acreditava que tais artefatos permitiriam às crianças negras e não-negras identificarem-se com a cultura e a história africana, amenizando, possivelmente, as situações de preconceito racial.

Um dos artefatos mais interessantes para a produção de narrativas de valorização da cultura e história africana e afro-brasileira nos processos de escolarização inicial pareceu-me ser a literatura infantil, o que já venho constatando desde o início de minha atuação docente e que pude analisar em minha pesquisa de Mestrado (RAMOS, 2009). A partir dessa constatação, associo-me a Gládis Kaercher (2006), para quem a Literatura Infantil exerce o poder de *narratividade*, através de seus personagens, espaços e tempos, os quais constituem uma estrutura potencializadora de modos diferenciados de contar, diferentemente dos modos historicamente validados pelas narrativas escolares. Dentre esses modos, pode-se pensar na afirmação dos personagens negros, por meio de narrativas de seu protagonismo, inteligência, perspicácia, beleza, entre outros. Portanto, ao selecionar as atividades a serem desenvolvidas na oficina, considerei a literatura infantil como uma ferramenta central, utilizando livros que narravam de modo afirmativo a cultura e história afro-brasileira, concebendo que tais formas de narrar possuíam potencial para constituir as identidades dos alunos dos anos iniciais do CAP, produzindo o seu pertencimento etnicorracial e afirmando muitos deles enquanto negros afrodescendentes, o que me faz retornar ao que defende Larrosa (1996, p.147), de que “o sentido de quem somos está construído narrativamente”.

Reconheço que a escolha de tal estratégia de trabalho – oficinas pedagógicas – constitui em uma metodologia produzida por mim e defendida enquanto legítima para o desenvolvimento da pesquisa. Considerando os estudos de Larrosa (1996), entendo que o sentido dado à experiência produz as posições de sujeito. Assim, as experiências vividas pelos sujeitos, bem como as narrativas produzidas em meio a tais experiências, constituem identidades e modos de ser. As oficinas, a partir de tal referencial teórico, podem ser tomadas como práticas que produzem sentidos, experiências e narrativas, formando sujeitos. O objetivo era propor práticas, experiências e narrativas afirmativas da história e cultura africana e afro-brasileira, analisando de que modo isso seria significado pelos sujeitos, ou, nas palavras de Larrosa (1996, p.141-142), o modo como seria produzido o “saber da experiência”: “o que se adquire pelo modo como se vai respondendo àquilo que se passa ao longo da vida e o que vai conformando o que alguém é.” A experiência, portanto, nos transforma e nos constitui enquanto sujeitos.

Desse modo, foram desenvolvidos naquela oficina oito encontros com oito crianças de 6 a 8 anos em fase de alfabetização, as quais se inscreveram na mesma por opção. Cada encontro foi desenvolvido a partir de histórias da literatura infantil em que os personagens protagonistas eram negros, do uso de bonecas negras, de imagens de países africanos e de pessoas negras em posições de destaque social. Seguindo as leituras dos trabalhos de Larrosa (1996), procurei controlar o menos possível as experiências dos sujeitos, atuando de forma mais intensa no planejamento das atividades. Ao longo de cada oficina, procurei criar um espaço para que as crianças agissem e falassem, experimentando com elas um exercício de pluralidade, em que as diferenças fossem liberadas sem ser capturadas, como refere o referido autor, ou seja, sem reduzir tal experiência a um mero experimento, o que abriu margem para a incerteza de forma permanente.

É importante relatar que, inicialmente, propus a oficina para alunos do 1º ao 5º ano, pois procurei atender a um dos pressupostos dessa atividade, que é justamente a interação entre crianças de diferentes faixas etárias. No entanto, em função de alguns professores terem proposto oficinas exclusivas para crianças de determinadas faixas etárias, houve falta de oficinas e disso decorreu que a equipe responsável pela coordenação do trabalho considerou necessário destinar a oficina “Africanidades” somente para crianças do 1º e 2º anos.

Ao término do 1º semestre do ano de 2012, realizando uma avaliação das oficinas oferecidas, a equipe de trabalho e o grupo de alunos participantes indicou o interesse pela permanência da oficina “Africanidades” no 2º semestre, devido à relevância do tema. Assim,

segui ministrando a mesma oficina no segundo semestre daquele ano através de mais oito encontros, dessa vez contemplando 10 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, o que totalizou um ano de trabalho com o tema e permitiu a construção dos dados de pesquisa.

A partir de agora, segue um breve registro sobre cada um dos dezesseis encontros realizados ao longo da oficina nas edições 2012/1 e 2012/2. Destaco que a versão aqui apresentada diz respeito a uma síntese de cada encontro realizado, tendo como finalidade auxiliar o leitor na compreensão do trabalho metodológico desenvolvido. No Diário de Campo em sua versão mais completa, que não será aqui apresentada, há um maior detalhamento de cada encontro, o que poderá decorrer que algumas situações e narrativas serão citadas apenas nas análises mais aprofundadas, no capítulo 6.

5.2.1. Oficina “Africanidades” - edição 2012/1

1º encontro – 17/04/2012

PROPOSTA DE ATIVIDADES:

1. Conversar com as crianças sobre:

- O que imaginam que iremos fazer nessa oficina?
- É importante estudar a África?
- O que sabemos sobre a África?

2. Brincar de “FARINHADA”⁴⁶.

- Enquanto brincamos, a proposta é contar um pouco sobre a participação do negro na história e cultura brasileira, destacando as brincadeiras infantis.

3. Propor uma “viagem” até a África:

- Localizar com as crianças o Brasil e a África no mapa mundi;
- Conversar sobre o que imaginavam que iriam encontrar na África. Fazer um desenho sobre suas expectativas.
- Fazer uma viagem simulada de avião até o continente africano.

⁴⁶ Brincadeira infantil do folclore brasileiro que teve sua origem no trabalho escravo africano de preparo da farinha de mandioca.

ALGUMAS CONSTATAÇÕES:

A primeira reação das crianças, as quais possuíam entre 6 e 8 anos e se encontravam nas turmas de Alfa I e II⁴⁷, foi a de manifestarem estar muito felizes em ter conseguido vaga na oficina. Às minhas perguntas “O que imaginam que iremos fazer na oficina?”, “É importante estudar a África?” e “O que sabemos sobre a África?”, responderam com bastante interesse e curiosidade, dizendo que desejavam estudar a África e que era importante conhecê-la, porque “é um lugar muito bonito”, sobre o qual sabemos que tem “muitos bichos, como leão, elefante e girafa”. Perguntei se existem pessoas na África, ao que responderam que não, “pois não tem nada lá”, além de “animais ferozes” e “florestas”. Apenas uma menina da Alfa I disse que imaginava que na África deveria existir apenas “um moço, que fica por lá dando comida aos animais”. Perguntei sobre as casas, as escolas, ao que responderam dizendo não conhecer. Peguei o mapa-múndi e, juntos, localizamos o Brasil e a África. Olhando para o mapa da África, as crianças começaram a ler os nomes dos países, alguns ajudando a ler, outros rindo (considerando os nomes muito diferentes). Eis quando uma menina da Alfa II localizou o Egito e disse muito surpresa: “Então o Egito fica na África? Eu não sabia!”. Por ocasião do projeto de iniciação científica desenvolvido em sua turma, o qual era sobre o Egito, a menina comentou que a África, então, é habitada por “gente-Egito”. Também ficaram muito admirados quando leram o nome da ilha de “Madagascar”, dizendo que conheciam esse lugar em função de um desenho animado muito famoso na atualidade, mas que não imaginavam que se tratava de uma ilha africana.

Propus que desenhassem como imaginavam a África e, diante da proposta de fazermos uma viagem simulada até lá, pedi-lhes que desenhassem sobre suas expectativas. Os desenhos expressaram algumas hipóteses, com predominância da ideia de uma África “selvagem”, centrada na imagem de florestas, desertos, animais ferozes. Por influência da menina que falou sobre o Egito, alguns desenharam pirâmides e pessoas.

⁴⁷Correspondem respectivamente ao primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação.



Fig. 2: desenho de criança sobre o que imagina que há na África (deserto, elefante, leão e cactus)



Fig. 3: outro desenho, agora com deserto, leão, cactus e pirâmides do Egito

O desconhecimento das crianças não me surpreendeu, ainda mais em se tratando de crianças em fase inicial de escolarização. Considerei suas hipóteses interessantes, o que reforça a necessidade do ensino da cultura e história afro-brasileira na escola.

Ainda nesse encontro, as crianças brincaram muito alegremente com os instrumentos musicais que disponibilizei – chocalhos, afoxés, tambores. Fizemos a brincadeira da “Farinhada”, usando o próprio corpo, a música e o contato com o outro. Como não houve tempo para a viagem simulada até a África, planejei fazer isso no próximo encontro.

Nesse primeiro encontro, considerei que a atividade do desenho dos alunos sobre como imaginavam a África indicou as representações que estes tinham sobre o continente. Como já referido, as narrativas centraram-se em imagens de uma África “selvagem”, repleta de animais ferozes. Em sua maioria, os alunos não conceberam a existência de pessoas na África.

2º encontro – 24/04

PROPOSTA DE ATIVIDADES:

1. Ensinar às crianças algumas saudações de origem africana:

- Cumprimentar-se: “Mojubá!”⁴⁸
- Cantar: “Sanibonami!”⁴⁹

2. Realizar uma gravação de vídeo: cada aluno explicará o desenho feito na aula passada:

⁴⁸ “Eu te dou o meu respeito”. Saudação em yorubá praticada em alguns países africanos e comum nos rituais religiosos de matriz africana no Brasil.

⁴⁹ “Como vai você?”. Saudação em zulu praticada em alguns países africanos.

- “Como imagino a África?”
 - Fazer explorações. Por exemplo: na África, tem pessoas?
3. “Viajar” até a África:
- Localizar no mapa o Brasil e a África.
 - O que será que vamos encontrar lá?
 - Fazer a viagem de avião.
4. Explorar o livro: “Crianças como vocês”⁵⁰
- Conhecer as crianças africanas, através das imagens presentes no livro.
 - Discutir sobre: “Quais as impressões que temos dessas crianças?”
5. Contar a história infantil: “Por que a Galinha de Angola tem pintas brancas?”, de Rogério Andrade Barbosa.
- Observar a imagem da galinha através da projeção de *slides*.
 - Fazer a galinha de argila. Se secar, pintar com tinta guache, se não, deixar para a próxima semana.

ALGUMAS CONSTATAÇÕES:

As crianças exploraram diferentes formas de se cumprimentar, usando expressões de algumas tradições africanas. Começaram a inventar formas de saudar o colega usando as expressões aprendidas e associando-as com algum movimento (abraçar o colega, apertar sua mão, etc.).

Com uma câmera para gravar vídeos, pedi que cada aluno, mostrando o desenho feito na aula passada, explicasse o que imaginava que iríamos encontrar em nossa “viagem” até a África. Problematizei a ausência de africanos nos desenhos, mas nem todos os alunos pareceram convencidos de que existem pessoas na África.

Após as gravações, os alunos ficaram impacientes; queriam “viajar” logo para a África. Usando o mapa-múndi e simulando um avião usando as cadeiras, em um misto de ludicidade e imaginação, fizemos nossa viagem até a África. Na chegada, começaram a gritar, dizendo que estavam sentindo medo dos animais ferozes – leões e tigres, principalmente.

Mostrei o livro “Crianças como Vocês”, para que conhecessem algumas crianças africanas.⁵¹ Esse livro retrata as diferentes formas de se viver a infância no mundo

⁵⁰ BARNABAS; KINDERSLEY. *Crianças como você*. São Paulo: Ática, 2006 – 6ª edição.

⁵¹ Destaco que a escolha dos livros literários que foram utilizados nas oficinas baseou-se em dois critérios: 1. livros que visibilizavam personagens negros; 2. Livros que faziam parte do acervo da biblioteca escolar, devido à sua possibilidade de veiculação junto aos estudantes.

contemporâneo, apresentando crianças de vários países. Detive-me nas crianças que representavam países africanos, explorando onde e com quem moravam, como eram suas casas, o que vestiam, o que comiam, do que brincavam, como eram suas escolas, etc. Os alunos reagiram, em sua maioria, dizendo que se tratavam de crianças “muito feias”. “Feias” em função de seus cabelos, roupas e aparência. Percebi que seria preciso, nos próximos encontros, apresentar imagens e discursos que contra-argumentassem essas afirmações.

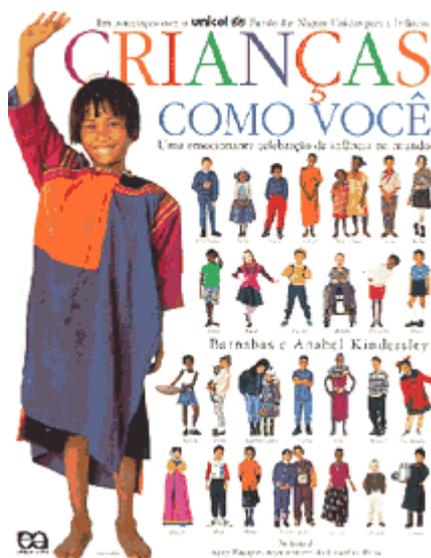


Fig. 4: Livro “Crianças como você”

Contei a história “Por que a Galinha d’Angola tem pintas brancas”, do livro “Outros contos africanos para crianças brasileiras”, de Rogério Andrade Barbosa, ao que reagiram com total silêncio e atenção. Manifestaram muito interesse pela galinha e denominaram-na como um animal “bonito”. Constatei, nessa situação, a importância da literatura infantil para a implementação da lei 10.639. Fizemos, então, uma galinha usando argila, a qual seria colorida com tinta no próximo encontro.

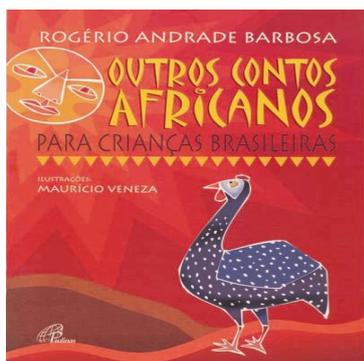


Fig. 5: Livro para contação da história “Por que a galinha d’Angola tem pintas brancas?”

Interessante que um menino da Alfa I, ao longo da semana que se seguiu, procurou-me para mostrar uma pena de galinha d'Angola que ele encontrou em uma agropecuária. Cabe mencionar que os pais deste menino me procuraram anteriormente para me cumprimentar pela oficina desenvolvida, a qual estaria ajudando-o a ter interesse pela escola e pelo tema tratado.

3º encontro – 08/05

PROPOSTA DE ATIVIDADES:

1. Cumprimentar os colegas usando expressões de origem africana: “Mojubá”; “Sanibonami”.
2. Retomar a viagem até a África: o que vamos encontrar naquele continente?
3. Através de vídeos e imagens exibidas no projetor, visualizar a Galinha d'Angola, lembrando do conto “Por que a Galinha de Angola tem pintas brancas?”
4. Pintar a galinha feita com argila no encontro anterior.
5. Assistir um conto da coleção “Contos Animados”⁵². Conto selecionado: “Bruna e a Galinha d'Angola”. Conversar sobre as impressões que tiveram e combinar a dinâmica do próximo encontro.

ALGUMAS CONSTATAÇÕES:

As crianças chegaram à sala já se cumprimentando, utilizando as saudações de origem africana. Contaram-me que estavam ensinando esses cumprimentos para os colegas de suas turmas.

Queriam saber se estavam na África ainda, lembrando-se da viagem simulada que fizemos na aula passada. Respondi que sim e que só iríamos retornar no último encontro de nossas oficinas. Vibraram muito com a ideia, contando que falaram sobre isso em casa com seus familiares e amigos, além dos colegas de escola e de suas professoras.

Retomei o conto “Por que a Galinha d'Angola tem pintas brancas”, mostrando o livro. Os alunos mesmos recontaram a história, mudando e acrescentando elementos à narrativa. Manifestaram estar empolgados com a ideia de existir galinhas na África, as quais

⁵² “Contos animados” trata-se de uma coleção de vídeos que retratam algumas histórias da literatura infantil, as quais têm como temática a história e cultura afro-brasileira. Essa coleção faz parte dos materiais disponibilizados pelo *kit* “A cor da cultura” e também está disponível no *site youtube*.

poderiam ter chegado ao Brasil por meio dos africanos. E mais ainda com a ideia de que existem países africanos onde se fala português, sendo Angola um desses exemplos.

Mostrei-lhes algumas imagens e vídeos de galinhas d'Angola, para que o animal se tornasse mais concreto para aquelas crianças, uma vez que nenhuma delas relatou já ter visto esse animal fora da televisão ou dos livros. Ficaram imitando o cacarejar da galinha e levantaram como questão: “Será que os ovos da galinha também têm pintinhas?”

Em seguida, pintamos as galinhas de argila feitas no encontro anterior. Usando tintas e pincéis, as crianças pintaram as galinhas de preto com pintinhas brancas. Muito compenetrados no trabalho, manifestaram falas bem carinhosas em relação a esse animal.



Fig. 6a e 6b: construção da galinha d'Angola de argila

Terminada a pintura, deixamos as galinhas secando na janela. Propus que assistíssemos um desenho animado chamado “Bruna e a Galinha de Angola”. Tivemos tempo apenas para assistir o desenho e deixamos para conversar no próximo encontro.

O mais interessante desse encontro foi observar que as crianças começaram a falar com naturalidade sobre a existência de pessoas na África, as quais trabalhavam, estudavam e também criavam galinhas, dentre muitos outros afazeres.

4º encontro: 15/05

PROPOSTA DE ATIVIDADES:

1. Ler o conto “Bruna e a Galinha d'Angola”, usando o livro infantil;

2. Conversar sobre as impressões provocadas pelo conto, especialmente sobre a tradição de confeccionar “panôs”⁵³.
3. Pintar o seu panô, usando tecidos e cola colorida: registrar memórias, lembranças, relíquias de cada um.
4. Socializar os desenhos e expor em um varal.

ALGUMAS CONSTATAÇÕES:

Nesse encontro, as crianças já chegaram à porta cumprimentando-se através das saudações africanas trabalhadas. Outras crianças que passavam por ali e que estavam encaminhando-se para outras oficinas, viram-me na porta da sala e disseram que queriam participar das minhas oficinas no próximo semestre. Fiquei pensando sobre o que os alunos participantes da atual oficina poderiam estar relatando em suas turmas durante a semana, o que estaria interessando outras crianças.

Após os cumprimentos, sentados em círculo, retomamos o vídeo assistido ao final do último encontro. Mostrei o livro que inspirou o vídeo, chamado “Bruna e a Galinha d’Angola”. Nesse livro, a personagem protagonista (Bruna) é uma menina negra, a qual interage com uma galinha de Angola e, através desse animal, conhece alguns mitos da cultura africana, dentre os quais um que explica a criação do mundo. A figura da avó de Bruna é central enquanto aquela que conta histórias para sua neta, retratando seu passado, sua memória, suas lembranças, sua ancestralidade. Porém, o que mais chama a atenção nessa história são os “panôs”: pedacinhos de tecido onde Bruna, sua avó e suas amigas pintam suas memórias.

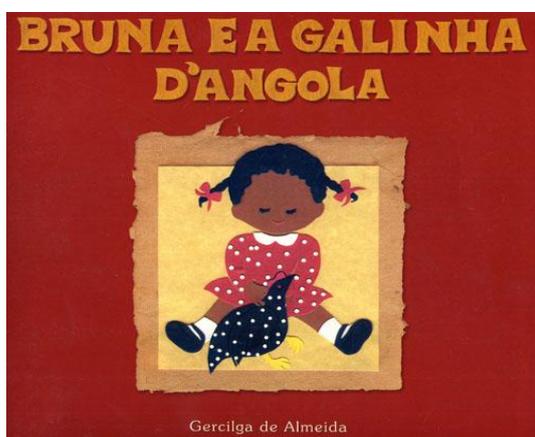


Fig. 7: Livro “Bruna e a Galinha d’Angola

⁵³ “Panôs” são um tipo de artesanato feito basicamente a partir de tecidos, sendo bastante confeccionados em alguns países africanos.

Mais uma vez, percebi o quanto a literatura infantil é capaz de sensibilizar as crianças e de fazê-las interessadas por certas temáticas. Antes que eu anunciasse a proposta, as crianças já começaram a dizer que queriam pintar também os seus próprios panôs, assim como fez Bruna.

Usando TNT e cola colorida, começamos então a pintar coisas significativas em nossas vidas: nossas lembranças, memórias e relíquias. Vários optaram por pintar a galinha de Angola, dizendo que não queriam esquecer-se dela.

Após a pintura, colocamos os panôs em um varal na janela para secarem. Conversamos um pouquinho sobre a África e percebi que os alunos agora estavam concebendo que tinham pessoas lá, como por exemplo, Bruna, suas amigas e sua avó. Planejei, então, explorar isso no próximo encontro.



Fig. 8: confecção de panos africanos

5º encontro: 29/05

PROPOSTA DE ATIVIDADES:

1. Ler o conto “As tranças de Bintou”.
2. Conversar sobre impressões e sobre o significado das tranças na cultura do país em que vive a personagem Bintou.
3. Em uma folha A3 com o desenho da personagem: decorar a Bintou, enfeitando seus cabelos com lápis, giz de cera, adereços, lantejoulas.
4. Socializar os desenhos e expor.

ALGUMAS CONSTATAÇÕES:

Mais uma vez, notei que as crianças chegaram à oficina já se cumprimentando da forma como trabalhamos ao longo dos encontros. Fizeram disso uma brincadeira, fazendo questão de cumprimentar o mesmo colega por mais de uma vez, além dos professores que lá estão.

Depois dos cumprimentos, as crianças foram sentando nas cadeiras dispostas em círculo, onde lhes mostrei mais uma vez o livro “Crianças como Vocês”, retomando as imagens de crianças africanas que aparecem ali estampadas. Os alunos, em geral, consideraram que aquelas crianças são “estranhas”, por causa do cabelo, da roupa e de como viviam. Conversamos sobre a estória de Bruna contada na aula passada e a comparamos com as crianças daquele livro. Disse-lhes que Bruna era uma menina africana também, ao que complementaram dizendo que Bruna era “bonita”. Continuaram afirmando que as crianças daquele livro eram “estranhas” ou “diferentes”. Chamou minha atenção a postura de um menino de fenótipo branco, o qual insistentemente repetiu que aquelas crianças eram “muito feias”. Um colega tentou argumentar que elas não eram “feias”, mas sim diferentes de nós (brasileiros).

Observei então que, mesmo já trabalhando com a literatura infantil onde os personagens negros eram protagonistas, ainda permaneciam muito presentes os discursos que afirmam a inferioridade do negro, em função de sua aparência e modo de ser e viver. Um aluno disse que aquelas crianças eram como “índios, porque lá na África não tem tecnologia, tipo cidades e prédios.”

Comecei a contar, então, a história “As tranças de Bintou”, que retrata a história de uma menina africana que deseja trançar seus cabelos. Porém, na cultura de seu país, as tranças são reservadas às mulheres, cabendo às meninas apenas o uso de birotos (pequenos coques, bastante comuns dentre as brasileiras). Bintou tenta compreender o significado dessa norma social, ao mesmo tempo em que sonha com as tranças. Ao final da história, a personagem aprende sobre a importância do cabelo para a constituição de sua própria identidade.

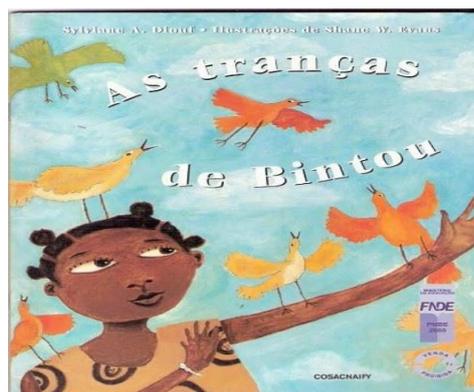


Fig. 9: Livro “As tranças de Bintou”

As crianças gostaram muito da história e se referiram à personagem como uma menina muito bonita. Lembraram que, se Bintou vivesse no Brasil, poderia fazer suas tão sonhadas tranças, como assim estava o cabelo de uma das colegas naquele encontro das oficinas. A aluna P., uma menina negra, estava com seu cabelo trançado. Os colegas pediram então para tocar na sua trança e a menina começou a contar sobre como fazia seus penteados.

Logo passaram a enfeitar a Bintou da folha de papel que entreguei, empenhando-se em deixar seu cabelo bem enfeitado. Ofereci vários recursos e as crianças colaram vários enfeites nos cabelos dela. Ao final, fizemos uma exposição, onde cada aluno falou de sua Bintou⁵⁴. Para o próximo encontro, pretendo comparar a personagem confeccionada com as crianças africanas do livro “Crianças como Você”, procurando constatar se os discursos de estranhamento ou feiura ainda irão permanecer.

6º encontro: 05/06

PROPOSTA DE ATIVIDADES:

1. Retomar o conto “As tranças de Bintou”.
2. Conversar sobre as impressões causadas pelo livro e sobre o significado das tranças na cultura do país em que vive a personagem Bintou.
3. Terminar de decorar a Bintou, enfeitando seus cabelos com lápis, giz de cera, adereços, lantejoulas.
4. Socialização dos desenhos, com exposição;

⁵⁴ Um dos trabalhos originou a capa da presente tese.

6. Assistir ao desenho animado “Kirikou”⁵⁵.

ALGUMAS CONSTATAÇÕES:

As crianças chegaram se cumprimentando conforme as saudações que trabalhamos nos encontros anteriores. Prontamente, perguntam sobre a personagem Bintou, querendo saber se iriam dispor de tempo para terminá-la nesse encontro. Respondi que sim e comecei a lhes entregar suas bonecas, bem como o material necessário para continuar a sua confecção.

Espontaneamente, as crianças começaram a retomar a história de Bintou, falando sobre suas tranças. Percebi que elas aceitaram bem a ideia de Bintou não poder usar tranças, afinal ela pertence a outra cultura, diferente da brasileira. Concluíram que, se Bintou fosse brasileira, poderia usar trança.

Observei que o mesmo menino que, nos encontros anteriores, manifestou falas de repulsa aos personagens apresentados nos encontros das oficinas – todos negros – começou a dizer que a Bintou era uma menina “feia”, igual a todos os africanos vistos nos livros que apresentei ao longo dos encontros.

Diante desse cenário, peguei o livro “Crianças como Vocês” e mais uma vez mostrei as imagens de crianças africanas. É importante lembrar que esse livro mostra crianças africanas negras e brancas e que, quando questionei esse menino sobre por que achava aquelas pessoas “feias”, ele reagiu referindo os cabelos (curtos, raspados, trançados, compridos), os acessórios (turbantes, batas, vestidos, calçados) e os modos de vida (família, casa, alimentação, vida escolar). Em nenhum momento, o aluno mencionou as cores das pessoas, não sei se por receio em função dos comentários dos colegas ou por esse critério não estar chamando sua atenção.

Meu objetivo ao mostrar o referido livro sempre foi o de levar as crianças a perceberem a diversidade, observando as diferenças culturais, marcando a negritude também como um referencial de beleza. Em geral, após vários momentos de interação com o livro, todos acabaram gostando muito desse material, recorrendo a ele durante nossos encontros. Há uma imagem de uma menina africana que, segundo as crianças, seria a personagem Bintou na vida real. Fiquei satisfeita de ver as crianças admirando aquelas imagens, mas fiquei instigada com a atitude do aluno A., o qual, após vários encontros, permaneceu com o mesmo posicionamento preconceituoso. Além de afirmar que considerava a Bintou “feia”, ainda

⁵⁵ Kirikou é um desenho animado francês que retrata as aventuras de um menino negro em sua aldeia, em algum país africano que não é nomeado na narrativa.

começou a apelidar os colegas de oficina de “Bintou”, não de modo carinhoso, mas sim de forma jocosa, o que gerou um considerável transtorno nesse encontro.

Conversei muito com as crianças até a conclusão de seus trabalhos, quando decidi exibir o desenho animado “Kirikou”, que tem como protagonista um menino africano em suas aventuras com as pessoas de sua aldeia. As crianças mostraram-se bastante interessadas pelo filme e permaneceram silenciosas e atentas até o final. De vez em quando, faziam alguns rápidos comentários, sempre muito positivos a respeito do personagem Kirikou. Nesse sentido, chamou minha atenção a reação do próprio aluno A., o qual falou mais de uma vez que estava gostando do desenho e que Kirikou era um menino “legal”. Percebi uma tímida identificação com o personagem, o que pretendo explorar melhor no próximo encontro.



Fig.10: Kirikou

7º encontro: 12/06

PROPOSTA DE ATIVIDADES:

1. Interagir com bonecos de pano negros e brancos, compondo famílias;
2. Desenhar uma “família”;
3. Assistir a continuação do filme “Kirikou”.

ALGUMAS CONSTATAÇÕES:

Nessa aula, explorei a interação das crianças com bonecos de pano. Tais bonecos representavam pessoas negras e brancas, homens e mulheres, crianças, adultos e idosos.

Minha intenção era permitir que as crianças brincassem com os bonecos, enquanto eu observava e intervinha em suas representações.

Dispus os bonecos sobre uma mesa e, após um momento de interação livre com mesmos, pedi aos alunos que formassem famílias. Chamou minha atenção o fato de os alunos não terem composto as famílias somente com pessoas negras ou brancas. Muito pelo contrário, ao compor as famílias uniam uma mulher branca com um homem negro e justificavam que o bebê poderia nascer negro ou branco, em função da cor de seus pais. Interessantes as hipóteses de adoção levantadas pelas crianças, onde os bebês poderiam ser adotados por pessoas solitárias ou por casais, jovens ou idosos, negros ou brancos. Questões de gênero, dissolução de casamentos e nascimento de irmãos foram temas bastante recorrentes entre as crianças nessa brincadeira.

Após esse momento, pedi que desenhassem uma família “inventada”, proposta que não foi concluída e que ficou para o próximo encontro. Pretendia observar as composições familiares pensadas pelas crianças, estando atenta para a questão “cor”.

Nesse encontro, enquanto desenhavam, as crianças assistiram à continuação do desenho Kirikou. Manifestaram gostar do personagem, que foi colocado no lugar de “herói”.

Esse encontro marcou um momento muito importante de minha pesquisa. Foi nessa aula que percebi uma significativa mudança de postura por parte das crianças, as quais manifestaram falas de valorização da cultura afro-brasileira, afirmando-se como descendentes de africanos negros. Julguei que a atividade com bonecos, ao proporcionar a composição de famílias mistas, tenha servido como um bom artefato para produzir as narrativas das crianças, pois os alunos também se colocaram dentro dos arranjos familiares constituídos (um aluno, por exemplo, mencionou: “eu sou esse bonequinho, meu pai é negro, minha mãe é branca e eu sou misturadinho!). Vários afirmaram isso após descobrirem, perguntando em casa, que possuíam parentes negros em suas famílias. Uma menina branca de cabelos loiros chegou a mencionar: “Olhem pra mim, sou branca, mas meu biso [bisavô] era negro. Minha cor não quer dizer nada. Sou pretinha também!”

Fiquei impressionada com falas como a dessa menina e fui levada a pensar que essa afirmação deve-se, também, ao trabalho pedagógico desenvolvido nas oficinas, onde a interação com materiais pedagógicos que tinham o negro como referência foi capaz de produzir novas posturas nos alunos, que do preconceito e da não-aceitação começaram a se autoafirmar enquanto afrodescendentes.

8º encontro: 26/06/2012

PROPOSTA DE ATIVIDADES:

1. Contar a história: “O cabelo de Lelê”.
2. Fazer uma boneca de papel – a personagem Lelê – destacando seu cabelo.
3. Desenhar sua família.

ALGUMAS CONSTATAÇÕES:

Os alunos chegaram nesse encontro lembrando da personagem Bintou, manifestando que adoraram essa história e que havia uma menina no grupo que era parecida com a personagem. A referida menina prontamente afirmou que se sentia parecida com a Bintou, em função de sua cor (negra). Uma colega branca a abraçou dizendo: “Tenho duas melhores amigas: uma é a C. que é branquinha, e outra é tu, que é pretinha.”. Outras crianças falaram que tinham amigas e parentes parecidas com Bintou. Concluíram que essa personagem era bonita e corajosa, porque, na história, ela salvou outros personagens em uma determinada situação.

Depois, os alunos ouviram a história “O Cabelo de Lelê”, em que a personagem buscava entender a origem de seus cabelos cacheados, descobrindo que eles se deviam a sua ancestralidade africana. As crianças manifestaram falas de apoio à personagem, dizendo que todos nós tínhamos origem africana.

As crianças, em geral, foram bastante receptivas a essa história, excetuando-se um aluno, o qual mencionou desde o início que aquela personagem era “feia”, porque seu cabelo era “feio”, “descabelado”. Sobre isso, mencionou:

Aluno 1.: Olha o cabelo dela! Eca! Imagina se pega piolho... ou se dá um nó? Por que ela não prende ou corta esse cabelo?

As demais crianças posicionaram-se contra os comentários do colega, argumentando:

Aluna 2.: Que coisa feia, B.! Tu tá sendo preconceituoso! Achou o cabelo dela feio porque ele é crespo? Porque é cabelo de negro?
Aluno 3.: E quem disse que o teu é bonito com esse corte todo raspadinho?
Aluna 4.: O problema é que o preconceito é racismo. E isso dá cadeia.

O aluno ficou um tanto constrangido diante dos comentários da turma. Disse-lhes que o cabelo tende a seguir o estilo de sua época e que isso varia ao longo da história. Falamos sobre a “moda das permanentes”, técnica usada nos salões de beleza nos anos 1980 para encrespar e cachear os cabelos, hoje superada pela “ditadura da chapinha”, explicando o porquê dessa expressão. Também imaginamos as possibilidades que despontam para o futuro.

Sobre o livro, os alunos ainda disseram:

Aluna 1: Esse é um livro sobre preconceito.

Aluna 2: É um livro sobre as diferenças. E que temos que respeitar as diferenças.

Aluna 3: Eu me questiono todos os dias sobre o meu cabelo... Igual à Lelê!

Aluna 4: Eu não gosto do meu cabelo [crespo]. Queria que ele fosse bem liso [naquele dia, a aluna estava com o cabelo alisado por uma chapinha]

Aluna 5: Nosso cabelo é lindo do jeito que é. É a história da nossa família. Não tem como fugir disso: da nossa genética.

Interessante que as meninas se posicionaram muito mais que os meninos e que o assunto dos cabelos chamou bastante sua atenção. Um menino posicionou-se descontente com seu cabelo [crespo], sendo rebatido por uma colega também de cabelos enrolados:

Aluno 1: Eu não gosto do meu cabelo! [crespo]. Por isso, uso raspado.

Aluna 2: Mas nós temos que ter orgulho do nosso cabelo crespo. Cada um é de um jeito. Nosso cabelo é africano!

Percebi, mais uma vez, que os alunos estavam manifestando falas de valorização sobre ser negro ou possuir descendência negra. Começaram a se chamar pelos nomes dos personagens que conheceram nessa oficina – Bruna, Bintou, Kirikou e Lelê – brincando de simular as histórias que conheceram ao longo dos encontros. Interessante foi observar o menino que se referia de forma preconceituosa aos negros dizer que gostaria de ser o Kirikou, porque ele “deveria ser um menino muito esperto”.

Acabamos conversando muito nesse encontro e não conseguimos realizar os desenhos sobre as famílias. Ocupamos boa parte do tempo fazendo as bonecas “Lelê”. Nesse momento, perguntei às crianças o que achavam do cabelo crespo da personagem, ao que responderam de forma bastante positiva, falando que possuíam mães, primas e amigas com cabelos semelhantes ao de Bintou. A menina loira de cabelos lisos mencionou que desejava ter os cachos de Lelê. Assim, fechamos o trabalho desse semestre com a história de Lelê, valorizando seu cabelo enquanto uma marca da ancestralidade africana.



Fig.11: Contação do livro “O cabelo de Lelé”

Considero, assim, que o trabalho com a educação das relações etnicorraciais não tem condições de se sustentar através da realização de eventos esporádicos, como a “Semana da Consciência Negra”. É preciso insistência sistemática nessas ações, pois estão implicadas práticas de problematização e reconstrução dos significados sociais e culturais, dentre os quais aqueles que historicamente foram construídos sobre a população negra no Brasil.

5.2.2 Oficina - edição 2012/2

1º encontro: 09/10

PROPOSTA DE ATIVIDADES:

1. Boas-vindas: brincadeira da “farinhada” com fitas de papel crepom;
2. Interação com o mapa-mundi:
 - Localizar o Brasil e a África;
 - Observar a África, localizando alguns países.
3. Conto: “Bia na África”:
 - Propor que viajemos com Bia para o continente africano, questionando: “O que será que vamos encontrar lá?”
4. Desenho: o que imagino que encontraremos na África?
5. Fazer a viagem simulada até a África.

ALGUMAS CONSTATAÇÕES:

As crianças chegaram a esse encontro bastante agitadas, devido ao deslocamento comum no primeiro dia de oficina.

Ao entrarem na sala em que iriam acontecer os encontros, trazidas por suas professoras ou por mim, já me perguntaram (uma a uma): “Que oficina é essa?” (até o momento, não sabiam em qual oficina tinham sido contemplados).

A primeira reação foi de desagrado com o tema, alegando que não desejavam ficar nessa oficina. Fui pega de surpresa com a reação das crianças e pensei que seria muito importante causar uma “boa primeira impressão”, a fim de motivar nelas o interesse pelo assunto.

Perguntei por que estavam considerando aquele assunto “chato”, ao que responderam que “não tem graça”, “é difícil”, “não gosto da África”. Um único aluno disse que tinha interesse porque iríamos “estudar animais interessantes”. Percebi, explorando um pouco mais as primeiras representações das crianças, que elas não sabiam o que era a África.

Mostrei-lhes o mapa-múndi, invertendo um pouco a ordem do que havia planejado, pedindo-lhes que localizassem o Brasil. Prontamente, encontraram nosso país no mapa. Em seguida, pedi que localizassem a África, ao que responderam apontando para todos os lugares do mapa. Por fim, um dos poucos alunos já alfabetizados leu o nome do continente no mapa e mostrou aos outros onde ficava. Ficaram todos muito surpresos de saber que a África era tão grande e que tinha tantos países. Os lugares que mais chamaram a atenção desse grupo foram o Egito, a ilha de Madagascar e o deserto do Saara. Perguntei como eles imaginavam as pessoas que moravam na África, ao que responderam com estranhamento a possibilidade de existirem pessoas nesse continente.

Referindo rapidamente que da África vieram para o Brasil muitas pessoas, propus uma brincadeira para descontrair: “Farinhada”. Perguntei se sabiam quem tinham sido os escravos africanos, como eles viviam, o que faziam... As crianças manifestaram desconhecimento em relação a esse tema, então contei que a brincadeira da farinhada tem sua origem ligada ao trabalho escravo no Brasil. Começamos a brincar, quando pude observar as crianças mais alegres e descontraídas.

Logo em seguida, sentamos em rodinha, quando apresentei o livro “Bia na África”, que retrata a viagem de uma menina brasileira negra (Bia) até o continente, bem como seus medos, receios e representações antes de chegar à África. Propus às crianças que iríamos

“embarcar” junto com a personagem num avião imaginário e que agora elas deveriam desenhar o que imaginavam que encontraríamos na África.

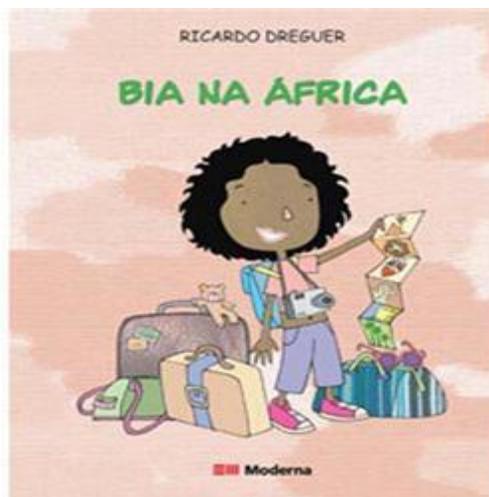


Fig.12: Livro “Bia na África

Não me causou estranheza os desenhos produzidos, todos relacionados a animais, selvas e desertos. Apenas um retratava a presença de pessoas, sendo que o aluno que produzira esse trabalho já havia sido meu aluno na oficina da edição passada.

Tivemos que encerrar a oficina nesse momento, em função do tempo. Deixamos a “viagem” para o próximo encontro.

2º encontro: 16/10

PROPOSTA DE ATIVIDADES:

1. Retomada dos desenhos realizados na aula passada sobre as expectativas dos alunos frente ao que encontraremos na África;
2. Lembrar a viagem feita pela personagem Bia;
3. Preparar sua “mala” para levar para a África: uma dobradura de papel em forma de mala, com a produção de desenhos sobre o que é preciso levar;
4. Fazer a viagem simulada de avião até o continente.
5. Observar uma projeção de *slides* com fotos de países africanos.
6. Conto: “O filho do vento”, de Rogério Andrade Barbosa.

ALGUMAS CONSTATAÇÕES:

As crianças chegaram bem animadas à sala nesse encontro, bem diferente do que havia acontecido na aula passada. Imediatamente foram sentando-se em roda e me perguntando se era hoje que faríamos aquela viagem ao continente africano.

Respondendo que sim, devolvi-lhes os desenhos produzidos na aula passada e pedi que observassem o que cada um tinha desenhado. Foram concordando uns com os outros sobre a presença de animais no continente, recusando qualquer possibilidade de existência de pessoas. Referi que as ideias que tinham eram as mesmas da personagem Bia, e que agora iríamos embarcar com ela em uma viagem de avião até a África.

Antes da viagem, entreguei-lhes uma “mala” de viagem feita de papel (uma dobradura), dentro da qual os alunos deveriam desenhar o que levariam para a nossa viagem simulada. Muito interessantes foram os desenhos, cuja maioria retratou a necessidade de se levar “armas” para o continente, a fim de se garantir a defesa contra os animais selvagens, tais como o leão. Praticamente todas as falas marcaram esse item – armas - como necessário para essa viagem.

Fizemos a viagem simulada, o que foi, como na edição anterior das oficinas, um momento fascinante. As crianças divertiram-se muito nesse jogo, integrando-se uma com as outras. Ainda no “avião”, avisei-lhes que estávamos chegando e que já era possível observar alguns países lá do alto. Iniciei a projeção de slides, que mostravam fotos dos mais de 50 países que compõem o continente. Observaram as fotos, imaginando que se tratava da paisagem vista do avião, e ficaram surpresos com tantos lugares e pessoas diferentes.

Conversamos um pouco mais sobre suas impressões e fizemos a “aterrissagem”. Disse-lhes, então, que nesse momento iríamos conhecer um menino africano e apresentei-lhes o livro “O filho do vento”, que se trata de um conto bastante popular em algumas regiões africanas. Aborda a história de um menino africano chamado Nakati, que vive com seus pais em uma aldeia. Solitário, Nakati passa a maior parte do tempo brincando sem companhia e, por isso, seu maior desejo é ter um amigo. Eis que ele conhece um menino misterioso, que dele se aproxima para brincar. O que Nakati desconhece é que aquele menino é filho do vento, com toda a sua força e poderes. A história se desenrola até seu desfecho, quando Nakati descobre o segredo de seu amigo.

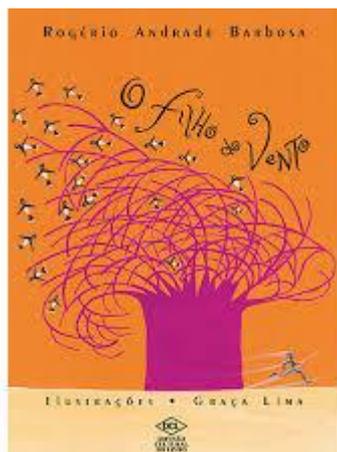


Fig.13: Livro “O filho do vento”

As crianças gostaram muito da história, porque consideraram esse um conto de mistério, que desperta medo. Além disso, acharam interessante conhecer histórias de outros lugares fora do Brasil. Interessaram-se muito pelo tema do vento, por sua força, por seus “poderes”. Conversamos sobre a importância e os prejuízos trazidos pelo vento, quando citaram algumas invenções, como o barco à vela e os brinquedos que precisam do vento para funcionar. Propuseram, então, que construíssemos pipas, barquinhos de papel, cataventos e aviões, o que deixamos para fazer no próximo encontro. Minha intenção, com essas propostas, foi a de naturalizar os referenciais africanos e afro-brasileiros no cotidiano da oficina, aproximando o modo de vida dos alunos participantes ao modo de vida dos personagens da história, a fim de romper com as ideias exóticas construídas em torno das civilizações africanas.

3º encontro: 23/10

PROPOSTA DE ATIVIDADES:

1. Retomada do conto “O filho do vento”, com levantamento de impressões sobre o enredo e os personagens.
2. Explorações envolvendo o corpo e o vento (no pátio).
3. A importância dos ventos para a vida das pessoas, com a construção de brinquedos como pipas e cataventos.
4. Livro: “Crianças como vocês”.
 - Observação de fotos das crianças africanas presentes nesse livro, questionando: Como são essas crianças? Como percebemos essas crianças?

ALGUMAS CONSTATAÇÕES:

Nesse encontro, nos dedicamos a retomar o conto, conversando sobre os personagens. Chamou a atenção das crianças o “filho do vento”, personagem misterioso do livro. Nesse dia, coincidentemente ventava bastante, e as próprias crianças tiveram a ideia de irmos até o pátio sentir o vento. Na rua, corremos contra o vento, gritamos palavras ao vento, chamamos o vento pelo “seu” nome (conforme a história) e conversamos sobre como se forma o vento e sobre como a humanidade utiliza-o em seus afazeres.

As crianças propuseram, então, construirmos pipas para brincar com o vento. Fomos para a sala e começamos a construção, enquanto conversávamos e eu podia explorar suas impressões a respeito da história. Referiram que o personagem “filho do vento” era “feio” e “malvado” e que não tinham gostado dele. Notei que nenhum aluno referiu a cor do personagem (negra). Sobre o “herói” da história, o personagem “Nakati”, referiram que gostaram dele, que ele “salvou a história”, que ele é “bonito”. Perguntei sobre as razões de ele ser considerado “bonito”, ao que responderam que ele era “esperto”, “corajoso”, tinha um “cabelo bonito” e uma “cor bonita”. Nesse caso, a cor apareceu como um atributo positivo do personagem, o que me levou a pensar que tal atitude ocorreu depois que esse personagem fora colocado como um modelo de protagonismo durante as propostas da oficina.

Depois de construídas as pipas, fomos para o pátio brincar com elas e lá ficamos durante o restante do encontro. A observação de imagens de crianças africanas do livro “Crianças como Você” foi adiada para o próximo encontro.

4º encontro: 30/10

PROPOSTA DE ATIVIDADES:

1. Retomada do conto: O “Filho do vento”, explorando o que as crianças pensavam sobre os personagens da história.
2. Observação de imagens de crianças de diferentes países africanos, manifestando suas impressões.
3. Construção de outros brinquedos que funcionam com o vento: pipa e catavento.

ALGUMAS CONSTATAÇÕES:

A oficina começou com bastante agitação por parte das crianças. Logo que entraram na sala, correram em direção ao livro “O filho do vento”, disputando-o para ler. Percebi que os meninos também discutiam para ver quem dentre eles era mais parecido com o “herói” da história, o menino africano “Nakati”. Ouvi as crianças dizendo que “Nakati” era um “herói”, muito “esperto” e “inteligente”. Assim, comecei a explorar o que eles pensavam sobre esse personagem. Em suas falas, o menino negro fora nomeado de “bonito”, que tinha um “cabelo bonito” e uma “pele bonita, bem preta”. Apontei para o personagem “Filho do vento”, que também era negro, porém ocupava o papel de vilão nessa história. As crianças referiram que esse personagem era “feio” e “assustador” e que ninguém ali na turma queria “ser” ele. Entendi, então, que as crianças estavam classificando os personagens como bonitos ou feios pelas suas características psicológicas e não pela sua aparência. A cor negra, assim, fora referida apenas para exaltar um personagem já considerado pelas crianças como um “herói”.

A fim de explorar mais um pouco aquelas impressões, abri o livro “Crianças como Você”, na sessão em que aparecem várias crianças africanas, de diferentes países. Disse-lhes que ali poderíamos encontrar um menino real parecido com o personagem protagonista da história “O Filho do vento”. Quando abri o livro, a primeira reação das crianças foi dizer que aquelas crianças africanas eram “muito feias”, “carecas”, “pobres”, “mal vestidas”, mas à medida que fui folheando o livro, e os alunos foram vendo crianças africanas muito parecidas com as brasileiras, suas opiniões já foram mudando. Disseram que não sabiam que elas eram “tão parecidas com a gente”. Fui, então, problematizando as suas falas, em que as crianças africanas eram chamadas de “feias”. Expliquei que uma das meninas que aparecia no livro usava o cabelo bem curto, quase raspado, porque ela era moçambicana, de uma região onde o acesso à água potável e encanada era bem escasso, onde a temperatura alcançava os 46°C. Assim, o cabelo curto, mesmo para meninas e mulheres, é justificado como uma questão de praticidade e higiene. Depois dessa minha explicação, percebi que as crianças ficaram sensibilizadas. Um aluno, então, disse que não considerava essa menina “feia”. Li um pouco de informações que o livro trazia, falando sobre como eram as famílias dessas crianças, o que comiam, como e quando iam à escola, quem eram seus irmãos, do que brincavam, etc. Os alunos foram repensando suas falas a respeito da “feitura” dessas crianças africanas. Um aluno chegou a afirmar: “Elas [crianças africanas] não são feias. Elas são *diferentes*.” [grifo meu].

Perguntei-lhes se eles conheciam alguma criança parecida com aquelas do livro, ao que responderam que sim, nomeando vários colegas de escola. Apontaram também para duas crianças que estavam sentadas na roda naquela ocasião. Disseram que eram parecidas com as crianças africanas porque eram “negras”. Uma menina disse que era racismo chamar alguém de “preto” ou de “negro”. Outra respondeu:

Parece racismo, mas não é. Eu sou branca, mas eu sou meio negra porque meu avô é negro. Todo mundo é meio negro.

Em seguida, todos começaram a nomear seus parentes e suas procedências étnicas e raciais. A descendência africana foi a mais destacada; percebi as crianças orgulhosas de se afirmarem “africanas”. Pensei que é exatamente disso que tratam as africanidades: perceber a presença africana em nosso cotidiano, em nossa vida, em nosso modo de ser, de pensar e de se relacionar com o outro.

Um menino pegou o livro que estávamos olhando e observou atentamente as crianças africanas mais uma vez. E concluiu:

São crianças parecidas com a gente... quer dizer: um pouco parecidas. São crianças bonitas na minha opinião.

Todos concordaram com aquilo. Considerei que as explorações foram suficientes para aquele encontro, então propus que brincássemos com o vento como na aula passada. Construimos um catavento de papel e fomos para o pátio brincar com ele e com a pipa construída anteriormente. Enquanto brincavam e eu registrava o encontro, percebi que eles estavam recontando a história “O filho do vento” no pátio, assumindo os papéis dos personagens e trocando com seus pares.

5º encontro: 06/11

PROPOSTA DE ATIVIDADES:

1. Retomada do livro: “Crianças como vocês”, conversando sobre as crianças africanas presentes nesse artefato: o que achamos delas? Que impressões elas nos causam?

2. Projeção de *slides* com a mostra de imagens “*Tribus de L’Omo*”⁵⁶ com debate sobre as impressões por ele causadas.
3. Construção de crianças africanas de papel e elementos da natureza, reconstruindo as impressões geradas pelas imagens contidas nos *slides*.

ALGUMAS CONSTATAÇÕES:

Nesse dia, as crianças chegaram à sala e prontamente pegaram alguns dos livros trabalhados para começarem a ler. Mesmo aquelas ainda não alfabetizadas começaram a apontar para as figuras e “ler” o que estava escrito. Aproveitei esse momento para conversar com as crianças:

<p>Tanise: O que vocês acharam desse livro [O filho do vento]?</p> <p>Aluno 1: Ah, eu gostei muito! Tem mistério, porque é uma história de assustar!</p> <p>Tanise: E o que vocês acharam dos personagens?</p> <p>Aluno 2: Eu gostei do Nakati [o “herói da história].</p> <p>Tanise: E por quê?</p> <p>Aluno 2: Porque ele é legal. Ele é bonito e inteligente. Ele foi bem esperto nessa história.</p> <p>Tanise: E o que vocês acharam do “Filho do Vento” [o “vilão” da história]?</p> <p>Aluno 3: Ele é feioso! E muito mau!</p> <p>Aluno 4: Eu odeio ele!</p> <p>Tanise: Hum, mas por que ele é “feio”?</p> <p>Aluno 2: Porque ele é mau!</p> <p>Aluno 3: Porque ele é negro!</p> <p>Tanise: Tá, mas o Nakati também é negro e vocês acharam ele bonito...</p> <p>Aluno 3: Sora, o Nakati é negro, mas é bonzinho! O Filho do Vento é negro também, mas é mau!</p> <p>Aluno 4: Não é porque ele é negro, é porque ele é mau!</p>
--

Considerarei que as crianças estavam bastante focadas na questão de o personagem ocupar o lugar de “bom” ou “mau”. Como os dois personagens eram negros, tanto o “herói” como o “vilão”, a cor não pareceu um critério para destacar positiva ou negativamente os personagens.

Após essa conversa inicial, propus aos alunos que iríamos assistir *slides* com imagens de crianças etíopes, as quais fazem parte de uma cultura onde o corpo é transformado em uma “obra de arte”. Usando elementos da natureza, as crianças enfeitam seus corpos com flores, cascas de plantas, tintas produzidas a partir de extratos, barro, argila, etc. Minha intenção era a de “provocar” as crianças com imagens de infâncias jamais imaginadas por elas, focando uma tradição africana.

⁵⁶ Trata de uma mostra de fotos que retratam a vida das crianças na Etiópia, focando as pinturas corporais que são feitas na cultura daquele país.

As crianças começaram a assistir os *slides* já bastante impressionadas. Reagiram a cada criança que aparecia nas imagens, admiradas por seus adornos, por sua criatividade, por sua nudez, enfim, por sua capacidade de fazer do corpo uma “obra de arte”. Questionei-as a respeito de suas impressões, ao que responderam:

Aluno 1: São crianças estranhas... Achei todas muito esquisitas!
Aluno 2: São crianças feias!
Aluno 3: Não são feias, são diferentes!
Aluno 4: Eu gostei, achei elas muito bonitas!
Tanise: Por que achaste as crianças bonitas?
Aluno 4: Achei que são crianças bonitas porque são diferentes!

Depois, fizemos os africanos de papel e elementos da natureza. Disponibilizei a cada aluno o contorno de um boneco, propondo a elas que fossem para o pátio procurar elementos para adornar o corpo de seus bonecos. As crianças exploraram o pátio e voltaram de lá com vários materiais. Começaram a compor seus bonecos, enquanto íamos conversando.



Fig.14: Construção de bonecos

Concluimos esse encontro finalizando os bonecos e colocando-os para secar. As crianças queriam levá-los para casa, então combinamos que isso aconteceria após a exposição final no último encontro.

6º encontro: 13/11

PROPOSTA DE ATIVIDADES:

1. Retomada dos *slides* “Tribos de L’Omo”, registrando impressões.
2. Conversa sobre como as crianças etíopes que aparecem nos *slides* representam outros modelos de beleza.
4. Conversa sobre o significado de alguns artefatos usados em certas culturas africanas, dentre os quais, as máscaras que apareceram nos adornos usados pelas crianças etíopes das imagens trabalhadas.
5. Construção de máscaras usando sucatas.

ALGUMAS CONSTATAÇÕES:

Nesse encontro, os alunos chegaram à sala perguntando pelas “crianças diferentes” que havíamos conhecido por meio dos *slides* da aula passada (referiam-se às crianças etíopes). Propus que assistíssemos novamente, ao que comemoraram. Assistiram em total silêncio, comentando:

Aluno 1: Elas são muito diferentes!

Aluno 2: Eu acho que elas são meio estranhas...

Aluno 3: Elas são estranhas para nós, mas na verdade, elas são só crianças africanas bem diferentes.

Aluno 4: Tem uma ali que eu não gostei... Ela é muito feia!

Tanise: E por que ela é feia?

Aluno 4: Acho que é o cabelo dela, raspado.

Aluno 1: Nós já estudamos isso. O cabelo dela pode ser raspado porque no país em que ela mora faz muito calor. Assim, sem cabelo, ela sente menos calor.

Tanise: Então, vocês acham que ela pode ser uma menina bonita?

Aluno 1: Sim, claro! Eu fico imaginando que ela poderia ser até uma princesa!

Comecei a explicar para as crianças que aqueles elementos da natureza que aparecem como ornamentos para o corpo dessas crianças etíopes são usados como maneiras de se enfeitar, de se ficar bonito, possuindo, em algumas culturas, algo de sagrado.

Propus a eles que fizéssemos nossas próprias máscaras, ao que reagiram com entusiasmo. Começaram a se organizar em um grande grupo, onde fui disponibilizando materiais (sucatas, papéis, tesouras e cola). Fiquei observando o engajamento das crianças nesse trabalho. Alguns pediram que eu passasse novamente os *slides*, observando atentamente aquelas crianças africanas. Enquanto trabalhavam, elogiavam as máscaras uns dos outros, dizendo que eram “bonitas”. Um menino levantou-se e foi até o mapa da África afixado na parede para localizar a Etiópia. Outras crianças seguiram-no e, sem pedir minha ajuda, conseguiram localizar sozinhas esse país.

Ao final, os alunos posaram para as fotos usando suas máscaras e se despediram, pedindo para continuarmos esse trabalho na próxima aula.

7º encontro: 20/11

PROPOSTA DE ATIVIDADES:

1. Conversa sobre o “Dia da Consciência Negra”;
2. Retomada do trabalho realizado na aula passada, referente às máscaras;
3. Retomada das imagens das crianças africanas observadas no livro “Crianças como Vocês” e “Tribos de L’Omo”, observando semelhanças e diferenças;
4. Conto: “O colecionador de pedras”, o qual versa sobre a amizade de um menino e uma jovem africana, onde um importante artefato cultural – o colar de pedras – aparece com um significado afetivo e social.

ALGUMAS CONSTATAÇÕES:

Ao chegarem à sala, as crianças foram pegando os livros e materiais trabalhados para sentarem e lerem umas com as outras. Percebi que começaram a olhar especialmente as imagens, enquanto produziam importantes narrativas:

<p>Aluno 1: Essas são as crianças africanas [apontando para o título do livro “Crianças como vocês, ao mesmo tempo que realizava uma pseudoleitura, uma vez que esse menino não está alfabetizado].</p> <p>Aluno 2 [continuando a frase do primeiro e apontando para as figuras do mesmo livro]: Essas são crianças africanas. Elas são crianças diferentes. Algumas pessoas acham que são crianças feias, mas eu acho que elas são lindas!</p> <p>Aluno 3: São princesas e príncipes africanos.</p>
--

Perguntei-lhes sobre que data importante comemorávamos naquele dia, ao que todos sabiam que era o “Dia da Consciência Negra”. Percebi que o fato de todos os alunos da oficina saberem disso se deve aos trabalhos que suas professoras começaram a fazer desde o dia anterior, em comemoração à Semana da Consciência Negra. Nisso, começaram um diálogo:

<p>Aluno 4: Professora, o que é “consciência”?</p> <p>Aluno 5: Eu sei! É pensar sobre alguma coisa!</p> <p>Tanise: Então, o que significa “Consciência Negra”?</p> <p>Aluno 5: É pensar sobre os negros!</p>
--

Aluno 6: É estudar a África, que é de onde vieram os negros.

Tanise: O Dia da Consciência Negra é um dia especial para todos os brasileiros. Vocês sabem por quê?

Aluno 4: Eu sei, é porque os brasileiros são um pouco da África.

Tanise: Como assim?

Aluno 4: Assim, prô! Os africanos atravessaram o mar e vieram para o Brasil. Aí, misturaram os africanos e os brasileiros. Então, nós somos uma mistura!

Nesse momento, todos os alunos começaram a relatar se possuíam parentes negros, afirmando-se como uma “mistura”. Todos concordaram com a frase: “Nós somos uma mistura!”, dita por um dos alunos.

Assim seguimos observando mais algumas imagens, retomando os trabalhos já realizados. Lembraram das máscaras, quando retomamos alguns artefatos que são usados para o embelezamento em algumas culturas africanas.

Motivei-os, então, para escutarem a história “O colecionador de pedras”, na qual um menino africano fala sobre a beleza de cada pedra encontrada por ele. Em meio à história, o menino encontra uma jovem solitária, com quem cria laços de amizade a partir de um presente que ele mesmo faz e entrega a ela: um colar de pedras. Após a história, propus aos alunos que fizéssemos colares, com o objetivo de entregarmos a um amigo. As crianças gostaram da ideia e começaram a trabalhar a partir do material que forneci. Enquanto trabalhavam, questionei-as a respeito da história, cabendo destacar que muitos gostaram da história porque o enredo se passa no continente africano.

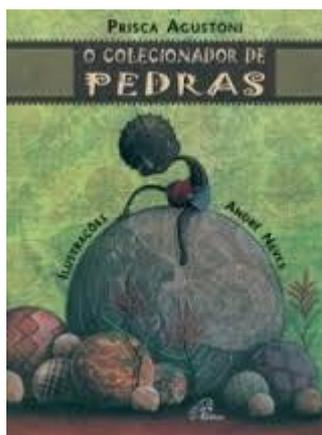


Fig.15: Livro “O colecionador de pedras”

Terminados os colares, fomos tirar fotos das crianças com seus novos adereços. Combinamos que, na aula seguinte, pensaríamos em que amigos presentear com nossas produções.

8º encontro: 27/11

PROPOSTA DE ATIVIDADES:

1. Retomada dos trabalhos realizados ao longo da oficina, com gravação do depoimento de cada aluno;
2. Hora do conto: “Menina Bonita do Laço de Fita”. Debate sobre as impressões causadas por esse livro;
3. Construção de bonecos de sucata, representando personagens negros.

ALGUMAS CONSTATAÇÕES:

Esse encontro, já marcando o final das oficinas, foi reservado para uma retomada dos trabalhos realizados, a pedido das próprias crianças, que manifestaram interesse em interagir novamente com os materiais produzidos.

Começamos, então, lembrando de tudo o que havíamos feito naqueles encontros e, em seguida, chamei os alunos um a um para gravarem um pequeno depoimento acerca dos trabalhos dos quais mais haviam gostado naquela oficina.

Cabe destaque que o trabalho mais citado foi a história “O filho do vento”, bem como os materiais produzidos a partir dela: os brinquedos e brincadeiras feitos com o vento, o vídeo assistido, as explorações e conversas que fizemos a respeito do vento, etc. Destacaram ainda o herói da história pelo seu protagonismo.

Outro trabalho bastante comentado foi a interação com imagens de crianças africanas, tanto através dos livros como dos *slides*, pois as crianças disseram que “nunca iriam esquecer daquelas pessoas.”

Sobre esses depoimentos, achei importante registrar:

Aluno 1: Gostei muito do “Filho do Vento”. É uma história de mistério.

Aluno 2: E teve o Nakati, que foi um herói!

Aluna 3: Eu gostei mais das crianças africanas, que são parecidas *com nós* [sic].

Aluna 4: Nem todas, algumas são bem diferentes. Mas são bonitas, isso é verdade. São princesas e príncipes africanos.

Creio que a marcação dos príncipes e princesas africanas na fala das crianças deve-se ao fato de, na semana anterior, por ocasião do “Dia da Consciência Negra”, a professora de Geografia, que é também autora de livros infantis, ter organizado sessões de contação da sua

mais nova história: “Dandara e a princesa perdida”, contemplando essas crianças de minha oficina nessas sessões.



Fig.16: As princesas africanas do livro “Dandara e a princesa perdida”

Em seguida, a pedido das crianças, fomos para o pátio brincar com os materiais produzidos ao longo dos encontros. Enquanto brincavam, eu os fotografava. Chamou minha atenção o fato de estarem brincando de teatro, dramatizando a história favorita do grupo: “O filho do vento”. Observei que todos representaram o papel do “herói” e do “vilão” e reparei que as cores das crianças não constituiu nenhum critério para a escolha dos papéis. Ao perguntar-lhes o que tinham aprendido nos encontros da oficina, chamou minha atenção a resposta de um menino: “Na oficina da África, a gente aprende a nossa história!”

De volta à sala, disse-lhes que contaria uma história intitulada “Menina Bonita do Laço de Fita”. Sem mostrar-lhes a capa do livro, pedi-lhes que imaginassem como seria essa menina bonita, pois queria observar quais referenciais de beleza apareceriam. Fiquei surpresa quando as crianças concordaram que a menina tinha cabelo “preto” e bem “cacheado”, com muitas “fitinhas”. E que era uma menina “marrom” ou “preta”, com as “bochechas rosadas”. Realmente, imaginava que os referenciais de beleza destacariam os olhos, a pele e os cabelos claros. Fiquei refletindo se aquele posicionamento já não era um produto das oficinas e das narrativas produzidas nesse contexto.

Avisei-lhes que aquela seria a última história contada na oficina. Ficaram tristes com a ideia do final, mas ouviram com muita atenção. Gostaram muito do coelho e, mais ainda, da menina negra da história.



Fig.17: Livro “Menina Bonita do Laço de Fita”

Fiquei refletindo sobre como essa história tocou as crianças, no que diz respeito ao seu próprio reconhecimento enquanto uma “mistura”. Creio que suas identidades etnicorraciais vão-se fortalecendo assim, enquanto uma autoafirmação a respeito da sua própria diversidade. Chamou minha atenção também que a ancestralidade negra que estavam narrando não se prendeu ao episódio da escravidão africana no Brasil, embora tenha sido citada. Suas narrativas estiveram mais centradas nos modos de vida africano e afro-brasileiro, reconhecendo a participação negra africana em suas próprias origens.

Para finalizar, ofereci-lhes sucata para que construíssem um personagem negro, a fim de realizar uma exposição de princesas e príncipes africanos negros. Destaquei um fato interessante em meio a esse trabalho: um menino questionou a proposta, dizendo que não queria fazer bonecos negros. A turma prontamente reagiu:

Aluna 1: Isso é racismo! Tu é contra fazer boneco negro por quê?

Aluno 2: Por acaso tu não tem parente negro?

Aluna 3: Mesmo que a gente não tenha negros na nossa família, nossos antepassados foram africanos, então somos negros também!

Aluno 4: É errado falar isso. Aqui no CAP, eu estou aprendendo a crescer sem preconceito!

O menino tentou corrigir sua fala, dizendo que não podia fazer um boneco negro, porque não havia trazido papel preto ou marrom. Foi interessante de ver que os colegas propuseram-lhe uma solução:

Aluna: Não seja por isso. Eu tenho bastante papel preto para te emprestar [alcançando papel da referida cor para o aluno]

Após fazer o corpo dos bonecos e começar a vesti-los, as crianças começaram a nomeá-los:

Aluno: O meu vai ser um capoeirista brasileiro.

Aluna: Eu estou fazendo uma modelo famosa negra. E ela é africana.

Aluno: O meu vai ser um príncipe careca. Ele é africano e isso é o estilo dele.

Aluna: A minha boneca ficou parecida comigo: com a pele negra e o cabelo cacheado! Adorei!

Enquanto auxiliavam-se mutuamente para construir seus bonecos, os alunos continuaram lembrando de momentos significativos da oficina. Começaram a rir de si mesmos quando lembraram sobre como foi o primeiro dia das oficinas, quando “a gente não sabia nada sobre a África”, segundo uma das alunas. Retomaram que aprenderam que os negros africanos “ajudaram a construir o Brasil”, até que um aluno disse: “Nós não somos mais os mesmos de antes; agora sabemos que somos todos negros”.

Tais narrativas encerraram as oficinas naquele semestre e, assim, organizamos uma mostra com os bonecos construídos, a fim de conferir visibilidade aos estudos que realizamos durante os encontros.



Fig. 18: Roda de conversa – uma das principais estratégias de trabalho com as crianças na oficina

6 “NÓS NÃO SOMOS MAIS OS MESMOS DE ANTES; AGORA SABEMOS QUE SOMOS TODOS NEGROS”: narrativas orientando movimentos de análises

Nesse capítulo, realizo três grandes movimentos de análises em que as narrativas produzidas pelos protagonistas da pesquisa – as crianças participantes das oficinas – foram condutoras das categorias ou unidades de discussão. Essa é uma importante característica de uma pesquisa inserida nos Estudos Culturais, em que as análises, assim como as metodologias desenvolvidas, vão sendo construídas no decorrer da pesquisa, conforme a teoria se hibridiza com as práticas de modo atrelado à trajetória do pesquisador e aos seus modos de ver (SANTOS, 2005). Assim, os movimentos de análise retratam a constituição e o desenvolvimento da metodologia, expondo suas colagens, fraturas, possibilidades (*ibidem*) e limitações, produzindo sentidos, sujeitos e realidades, pois tratam de análises que são contingentes e situadas.

Os movimentos de análises aqui empreendidos, portanto, têm as narrativas produzidas como sua referência orientadora, utilizando os estudos de muitos autores que versam sobre narrativas, dentre os quais está Larrosa (1996), para quem as narrativas atribuem significado à experiência:

Se a vida humana tem uma forma [...] essa forma é a de uma narrativa: a vida humana se parece a uma novela. Isso significa que o eu, que é dispersão e atividade, se constitui como uma unidade de sentido para si mesmo na temporalidade de uma história, de um relato.[...] Nossa vida, se é que ela tem uma forma, tem a forma de uma história que se desdobra. Portanto, responder à pergunta “quem somos?” implica uma interpretação narrativa de nós mesmos, implica uma construção de nós mesmos na unidade de uma trama, e isso é análogo, então, à construção de um caráter, numa novela.” (Larrosa, 1996, p.146)

O objetivo assim é analisar a produtividade das práticas pedagógicas para a educação das relações etnicorraciais e para a produção de identidades discentes a partir das narrativas que foram produzidas em meio aos encontros das oficinas, definindo três grandes movimentos: o primeiro, que refere a chegada das crianças à oficina e que destaca suas narrativas de não-reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira; o segundo, que se dedica a discutir como os repertórios negros que foram inseridos no cotidiano das oficinas começaram a provocar outras formas de narrar dos sujeitos; e, por fim, o terceiro movimento analisa a produtividade das práticas pedagógicas na construção das identidades

discentes, quando as crianças participantes da pesquisa passaram a se identificar enquanto negras afrodescendentes.

A fala de um dos meninos que participou da segunda edição das oficinas bem ilustra esses três movimentos: “Nós não somos mais os mesmos de antes; agora sabemos que somos todos negros”⁵⁷. Tal narrativa indica o movimento realizado pelos próprios sujeitos participantes da pesquisa, que do diagnóstico inicial de não-reconhecimento da história e cultura negra começaram a constituir suas identidades a partir das ancestralidades negras africanas, chegando ao lugar de se reconhecerem como afrodescendentes negros. Destaco, através das três unidades de análise, como esses movimentos foram acontecendo por meio das práticas pedagógicas planejadas e propositivas a partir da obrigatoriedade trazida pela lei 10.639/2003.

6.1 NARRATIVAS VISIBILIZANDO AUSÊNCIAS: o não-reconhecimento, o silenciamento e a invisibilidade da história e cultura negra na escola

Nesse primeiro movimento de análise, proponho pensar a constituição da escola moderna ocidental enquanto instituição em que as narrativas negras, assim chamadas as narrativas que visibilizam a história e cultura africana e afro-brasileira de modo afirmativo, vêm sendo historicamente marcadas pela sua ausência no cotidiano escolar, produzindo nos sujeitos posicionamentos que denotam o não-reconhecimento, o silenciamento e a invisibilidade de sua ancestralidade negra.

Tal situação venho constatando nas diferentes realidades escolares onde tenho trabalhado desde o início de minha carreira como professora, o que vem provocando em mim uma mobilização para a constituição de uma prática docente atenta às questões étnicas e raciais. Isso porque, ao longo da pesquisa de doutorado, aliada aos estudos que venho construindo há mais de uma década, pude analisar o quanto a educação das relações étnicas e raciais necessita de uma prática pedagógica planejada e propositiva, com a finalidade de promover a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira.

Na oficina “Africanidades”, também pude perceber essa situação, através dos primeiros encontros das duas edições em que a proposta foi desenvolvida. Ao chegarem ao

⁵⁷ Diário de Campo, 27/11/2012.

primeiro encontro da oficina, em suas duas edições, as crianças já denotaram falas e posturas que demonstraram o quanto suas trajetórias de vida e, especialmente, suas trajetórias escolares foram marcadas predominantemente por referenciais eurocentrados, em que os sujeitos são produzidos em meio a narrativas de ausências da história e cultura africana e afro-brasileira, aqui entendidas como as falas e práticas em que não se percebe a presença de referenciais negros, produzindo o preconceito a respeito de suas ancestralidades, como pode ser visto no trecho que segue:

Ao ingressarem na sala de aula do primeiro encontro, as crianças se mostraram bastante agitadas, falando que queriam estudar a África para conhecer melhor o leão e os outros animais ferozes. Perguntei como sabiam que na África tinha leão, ao que responderam terem visto no programa de TV *Discovery Channel*. Uma das crianças observou que havia atrás de mim um mapa do continente em questão e aproximou-se para ver melhor. Ficou eufórica ao ler a palavra “Egito”, referindo “eu não sabia que o Egito ficava perto da África.” As demais crianças concordaram, dizendo que nem sabiam onde ficava o Egito, ou ainda “o que é o Egito”. Referi que o Egito é um país que pertence à África, quando um aluno falou: “Então é no Egito que nós vamos encontrar leão, macaco e outros animais! E múmia também!” (D.C., 17/04/2012)

Tal excerto, ao evidenciar minha interação inicial com as crianças da oficina no primeiro semestre de 2012, bem como o primeiro contato delas com o tema “África” nessa proposta, referenda a hipótese inicial que justificou a minha escolha por oferecer tal oficina: os posicionamentos racistas observados na escola denotam a ausência de um trabalho pedagógico, dentre outras causas. Em outras palavras, o preconceito étnico e racial, tão presente no cotidiano escolar nas relações que são travadas entre os sujeitos, é produzido e fortalecido através das narrativas etnocentradas que tornam ausentes as narrativas negras, inviabilizando a sua legitimidade enquanto elemento constituinte das identidades dos sujeitos. O racismo institucional, escolar no caso da presente pesquisa, é assim entendido também como uma questão de linguagem, pois algumas narrativas foram visibilizadas em detrimento de outras ao longo da história da escola moderna ocidental.

A ausência de uma prática pedagógica planejada e propositiva a partir da história e cultura negra, assim, produz narrativas de ausências de tais elementos enquanto constituintes dos sujeitos em seus processos de escolarização, tal como mostraram outras falas presentes no primeiro encontro da oficina em sua 2ª edição:

Tanise⁵⁸: Para vocês, o que é “África”?
Aluno 1: África é um monte de animais.

⁵⁸ A partir de agora, utilizarei apenas minha inicial “T” nas caixas de diálogos.

Aluno 2: África é um deserto.

Aluno 3: África é um nome. (D.C. 09/10/2012)

Dedicando-se ao estudo da polifonia presente em sala de aula, Silveira (1996) destaca as vozes presentes em sala de aula enquanto construções discursivas efetuadas em meio às relações entre sujeitos, afirmando que “nossos discursos são atravessados por outros discursos, as vozes que ouvimos ecoam outras vozes” (*idem*, p. 81), discutindo sobre a produtividade de se pensar as narrativas presentes em sala de aula enquanto produções sociais e culturais, portanto contingentes. Tais considerações remetem ao caráter constitutivo das vozes dos alunos da pesquisa, abrindo o interesse para os processos como as suas narrativas foram construídas a partir de referenciais de ausências, de invisibilidade e de não-reconhecimento da história e cultura do negro, o que tem sido uma característica das vozes docentes e discentes historicamente presentes na escola. Citando Bakhtin, Silveira (*idem*, p.67) refere como a enunciação das narrativas envolve a polifonia de vozes que constituem o sujeito:

[...] as palavras que nós usamos estão sempre marcadas pelo OUTRO – tanto o OUTRO ou OUTROS que me precederam nos usos dessas palavras e as povoaram com seus sentidos, quanto o OUTRO – imagem do interlocutor para quem me dirijo, presente ou virtual, imagem essa que povoa e também marca a minha enunciação.

Assim, as narrativas de ausência acerca da história e cultura negra são efeito de narrativas pedagógicas, mas antes de tudo culturais, onde o negro está ausente ou inferiorizado em seu protagonismo histórico e cultural. Narrativa, portanto, é um conceito-chave para se pensar a inclusão da história e cultura negra na escola, pois considero que, a partir da lei 10.639/2003, a escola se vê diante do desafio de pensar as vozes que estão ausentes em suas práticas, o que gera a necessidade de um movimento em que se possa narrar a diferença sob uma perspectiva de afirmação. A obrigatoriedade do ensino de história e cultura negra é, pois, a inclusão das vozes até então silenciadas, invisibilizadas e inferiorizadas na escola.

Ao utilizar o conceito de narrativa, apoio-me nos trabalhos de autores como Larrosa (1994, 1996) e Arfuch (2006), para quem as narrativas tecidas e publicizadas produzem as identidades e posicionamentos dos sujeitos que, ao narrarem suas histórias, constituem-nas e também são constituídos por elas, num movimento circular de produção de significados.

Como já referi anteriormente, diz Larrosa (1996, p.147) que “o sentido de quem somos está construído narrativamente”, o que permite o entendimento da constituição do sujeito enquanto um processo que é, prioritariamente, linguístico, pois as histórias de vida empreendidas pelo “eu” e pelos “outros” ao longo de suas trajetórias são processos produtores de identidades, havendo uma relação muito estreita entre aquilo que somos e as histórias (narrativas) que ouvimos, que lemos e que contamos:

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...] essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. (Larrosa, 1994, p.48)

Indo ao encontro de Larrosa, Arfuch (2002 e 2006) concebe as narrativas como processos que conferem *sentido* à experiência⁵⁹ dos sujeitos, que, ao narrar, estão se expressando, mas também sendo interpelados e, assim, produzidos pelos outros. Através das narrativas, portanto, o sujeito confere visibilidade – publicização – à sua própria experiência e a de outros. Narrar é concebido pela autora como um dos efeitos do contexto vivido na pós-modernidade, pois a fragmentação, a efemeridade e a multiplicidade de espaços e tempos vêm produzindo uma necessidade crescente de narrar para expressar sentido às experiências dos sujeitos, o que vem fomentando processos de autoafirmação, de busca de modelos identificatórios, de afirmação da diferença, de defesa da própria identidade, de resistência à uniformidade, dentre outros (Arfuch, 2006, p.116)⁶⁰.

Portanto, a partir de Larrosa e Arfuch, considero a força produtora que possuem as narrativas, pois ao conferir visibilidade às experiências individuais e coletivas dos sujeitos, terminam por produzir identidades, ao posicionar os sujeitos e grupos no interior das múltiplas tramas. Assim acontece em meio às relações étnicas e raciais, em que os sujeitos e grupos são posicionados e se posicionam a partir das narrativas que são ou não produzidas. A ausência de narrativas capazes de visibilizar a história e cultura africana e afro-brasileira na escola, desse modo, terminam por produzir nos sujeitos a não-identificação com suas ancestralidades negras. Em contrapartida, a presença de tais narrativas de afirmação de tal história e cultura no cotidiano escolar poderia ser pensada como forma de produzir sentido à

⁵⁹ Sobre a experiência, Larrosa produziu um artigo muito interessante chamado “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” (2002).

⁶⁰ A tradução do espanhol aqui é de minha responsabilidade, assim como a das obras em espanhol de outros autores que cito nessa dissertação.

experiência histórica e cultural de uma expressiva parcela da população brasileira, tendo como efeito, por conseguinte, a autoidentificação dos sujeitos enquanto negros afrodescendentes ou o reconhecimento de suas ancestralidades africanas em muitos dos demais alunos, para além de seus fenótipos.

Essa situação leva a pensar sobre a produção das identidades negras da forma como analisou Stuart Hall (1998): enquanto produções culturais. Se a escola corrobora com as demais instâncias sociais e culturais, não-reconhecendo, invisibilizando ou silenciando a história e cultura africana e a diáspora dos povos africanos, parece evidente pensar que a constituição das identidades negras está sendo produzida a partir dessas narrativas de ausências, como replicou-se várias vezes nas narrativas dos alunos participantes das oficinas nos primeiros encontros:

T.: O que vocês sabem sobre a África?

Aluna 1.: Ah, é um lugar muito bonito, que tem muitos bichos, como leão, elefante e girafa.

T.: E não tem pessoas lá na África?

Aluna 1.: Deve ter um moço que fica por lá para dar comida aos animais...

Aluno 2: Esse moço é um *cowboy* [começando a desenhar o *cowboy*].

T.: Mas, tem casas e escolas?

Aluno 3: Não tem nada lá, nem shopping e nem escada rolante. Só floresta.

T.: E onde vivem as pessoas?

Aluno 3: Deve ser em casas tipo de índio... [D.C. 17/04/2012]

Assim, em um primeiro momento, como se pode visualizar pelas narrativas orais e gráficas (desenhos produzidos pelos alunos), as crianças da oficina demonstraram desconhecer qualquer elemento referente à história e cultura afro-brasileira, produzindo suas identidades a partir dessa ausência. Foi possível perceber a recorrência de tais posturas discentes na segunda edição das oficinas, especialmente através das falas retratadas nas seguintes situações:

Sentamos em rodinha, os alunos e eu, onde lhes apresentei o livro “Bia na África”, que retrata a viagem de uma menina brasileira negra (Bia) até o continente, bem como seus medos, receios e representações frente ao que encontraria lá. Propus às crianças que iríamos “embarcar” junto com a personagem num avião imaginário e que agora elas deveriam desenhar o que imaginavam que encontraríamos na África. Sobre os desenhos produzidos, observei que todos estavam relacionados a animais, selvas e desertos. Apenas um retratava a presença de pessoas, sendo que o aluno que produzira esse trabalho já havia sido meu aluno na oficina da edição passada. Quando lhes pedi que explicassem seus desenhos, as crianças disseram:

Aluno 1: Lá na África, é assim: tem animais diferentes dos daqui [Brasil]. Eu vi isso no Discovery.

Aluno 2: Eu não queria ir para lá nunca! É perigoso. Tem animais ferozes.

Aluno 3: Não tem nada lá.

Aluno 4: Lá tem os animais do desenho ‘Madagascar’! Tipo, tem pinguins! [D.C., 09/10/12]

Excertos como esse, que se replicaram ao longo da oficina em suas duas edições, permitem que se faça uma importante constatação advinda dos cotidianos escolares: as salas de aula historicamente vêm-se encontrando desprovidas de repertórios nos quais o negro e a história e cultura africana e afro-brasileira são visibilizados, dificultando – ou até mesmo impedindo – a identificação dos sujeitos enquanto negros ou descendentes dos mesmos. Se a identidade é produzida em meio às práticas culturais, em que as narrativas tornam-se essenciais nesse processo, a ausência da história e cultura negra nas práticas experienciadas pelos sujeitos irá implicar na sua não-identificação enquanto sujeitos negros. Ser negro, portanto, é fruto de um processo de identificação que ocorre em meio às práticas culturais em que o negro é (ou não) visibilizado de modo afirmativo através de repertórios, sobretudo, linguísticos/narrativos. É preciso considerar que as concepções dos alunos também podem ter sido constituídas por referenciais fragmentados, que acabam por restringir a história e cultura negra ao episódio histórico da escravidão, como referiu certa vez um aluno durante as oficinas: “Ser negro é ter antepassados que foram escravos.” (Diário de Campo, 24/04/2012). Ou ainda pela visão de uma África selvagem, como já mencionado antes, quando as crianças referem que a África reporta a animais, selvas e desertos, pois assim visibilizam os portadores midiáticos.

Como analisa Costa (2002, p.101): “os sujeitos se constituem no interior de tramas históricas. Eles são, simultaneamente, constituídos e constituintes. Nesta concepção, a centralidade da linguagem passa a ser evidente.” Assim, é possível afirmar que as práticas pedagógicas possuem potencial para a produção de narrativas capazes de constituir sujeitos e identidades, o que anuncia, talvez, um dos maiores efeitos da lei 10.639/2003. A cada nova história que circula, sujeitos e identidades são inventados, construídos e instituídos (COSTA, 2002). Assim, a história negra na escola produz identidades negras de um modo reinventado, pois afirmativo, o que contrapõe as histórias tradicionalmente inventadas e legitimadas no espaço escolar a respeito do ser negro.

Portanto, as narrativas escolares marcadas pela ausência de referenciais negros vêm adquirindo potencial na produção de identidades de sujeitos que não se reconhecem enquanto afrodescendentes. Em outras palavras, a ausência de elementos africanos e afro-brasileiros na sala de aula produz a negativização da história e cultura negra por parte de alunos e professores, que passam a associar a imagem do negro à inferioridade, à escravidão, à África “selvagem”, dentre outras representações reduzidas e fragmentadas, que se aliam às

representações presentes em nossa cultura e veiculadas de modo especial através de alguns agentes sociais, tais são a família e as mídias.

Concordo com Costa (2002, p.94) quando diz que “quem narra também é narrado”, o que permite compreender que a autoidentificação de um sujeito enquanto negro afrodescendente requer a existência de repertórios culturais afirmativos capazes de posicioná-lo enquanto tal, uma vez que as identidades são contingentes e situadas, pois produzidas no interior de uma cultura. Um contexto escolar etnocentrado, portanto excludente e preconceituoso na perspectiva étnica e racial, não será capaz de produzir nos sujeitos a sua identificação enquanto negros. As narrativas constituem o que somos, como também produzem o que nos sentimos impelidos a narrar. Como diz T.T. Silva (2009a, p. 205): “É através das narrativas, entre outros processos, que o poder age para fixar as identidades dos grupos sociais subalternos como ‘outro’”. Então, se a identidade é narrativa, é preciso atentar para as narrativas que são produzidas na escola quando se pretende educar nas relações étnicas e raciais. É preciso, pois, descolonizar as narrativas escolares a fim de se promover a igualdade racial.

Desse modo, torna-se necessário considerar, mais uma vez, a relevância do conceito de africanidades na escola, o qual se faz indispensável quando se intenciona o rompimento das narrativas de ausências da história e cultura negra no espaço escolar, a fim de se propiciar a produção de práticas pedagógicas comprometidas com a construção de uma ambiência escolar atenta ao princípio da igualdade racial. Em outras palavras, uma ambiência racial na escola marcada pela presença das africanidades parece ser um dos elementos centrais para contrapor as narrativas de ausências da história e cultura negra. Significa, portanto, criar condições para produzir a identificação dos sujeitos com a história e cultura africana e afrodescendente, por meio da criação de repertórios pedagógicos que conferem sentido à história e cultura do povo negro no Brasil.

Como analiso ao longo dessa pesquisa de doutorado, historicamente a escola não tem incluído as africanidades, os elementos da história e cultura negra africana nas suas práticas, como foi percebido pelas narrativas surgidas em uma das oficinas:

Eu estava mostrando aos alunos um livro que continha imagens de crianças africanas, a maioria negra. Era o início das oficinas naquele semestre, então comecei a desenvolver ações a partir de artefatos que visibilizavam as africanidades (livros, filmes, bonecos). Os alunos, em geral, consideraram que aquelas crianças do livro eram “estranhas”, por causa do cabelo, da roupa e do modo como viviam. Outros alunos nomearam as crianças africanas de “diferentes”. Um dos meninos chamou a atenção da turma ao repetir insistentemente que aquelas crianças eram “muito feias”. Disseram ainda nunca ter visto crianças como aquelas em nenhum momento de suas trajetórias escolares. [D.C., 24/04/2012]

O que as cenas citadas acabam por visibilizar é que uma das facetas do preconceito racial na escola manifesta-se através da constituição de uma ambiência escolar em que o negro está ausente nas mais variadas formas de narrativas e práticas. O preconceito racial na escola, como venho analisando em meus estudos, é uma questão narrativa, em que a escola endossa as práticas sociais marcadas pela ausência de referenciais negros nos diferentes modos de narrar, produzindo nos sujeitos sua não-identificação com a negritude ou com sua ancestralidade africana.

A partir da proposta do primeiro encontro das oficinas em sua primeira edição, em que solicitei aos alunos que desenhassem o que imaginavam que iríamos encontrar na África para estudar, chamou minha atenção que todos os alunos desenharam paisagens e animais, porém nenhum desenhou pessoas. Após os desenhos, com uma câmera para gravar vídeos, pedi que cada aluno, mostrando o desenho realizado, explicasse o que imaginava que iríamos encontrar em nossa “viagem” até a África. Problematizei a ausência de africanos nos desenhos, mas nem todos os alunos pareceram convencidos de que existem pessoas na África.

Aluno 1: Não tem gente na África, sora... é um lugar muito selvagem!

Aluno 2: As pessoas da África são índios.

Aluno 3: Não sei se tem pessoas, acho que não. Só tem animais.

Aluno 4: Não tem pessoas na África porque lá não tem desenvolvimento nem tecnologia. [D.C. 17/04/2012]

Narrativas como essas sinalizam que uma ação antirracista na escola trata de uma questão de inclusão, tanto do aluno negro, como da história e cultura negra no currículo escolar. Inclusão que necessita de práticas capazes de romper com as narrativas de ausência, ao promover a visibilidade do negro no cotidiano escolar. Essa pode ser pensada como uma das decorrências da lei 10.639, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas: contrapor às narrativas de ausências do negro no espaço escolar o seu protagonismo na constituição da história e cultura brasileira.

6.2 NARRATIVAS DE DESNATURALIZAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR: Desnaturalizar concepções eurocentradas para naturalizar outras dimensões culturais

“Aqui no CAP, eu estou aprendendo a crescer sem preconceito!” (D.C.27/11/2012). Como já citada aqui, essa foi a fala de um aluno da oficina “Africanidades”, em um momento final de encerramento da edição do segundo semestre de 2012. Em uma atividade de retomada e de avaliação dos encontros realizados, o grupo de crianças conversava comigo sobre os aprendizados realizados ao longo da oficina, quando o aluno fez a referência acima.

Penso que essa fala poderia ser tomada enquanto uma narrativa, construída em função das práticas pedagógicas em que a cultura e a história negra foram visibilizadas de modo afirmativo, reposicionando os sujeitos negros no ambiente escolar. Considerando as narrativas de ausências do negro nas trajetórias escolares de tais crianças, procurei reconstruir a ambiência racial da sala de aula, no espaço das oficinas, pautando a prática docente na afirmação da história e cultura africana e afro-brasileira no cotidiano escolar. Constatei, então, o quanto esse movimento implicava em desnaturalizar os modelos eurocentrados que, durante tanto tempo, vêm sustentando as práticas pedagógicas. E, ao desnaturalizar tais modelos hegemônicos, o que ocorreu, parece-me, foi um segundo movimento, dependente e concomitante a esse: o movimento de naturalização de outros referenciais culturais, aqui em questão os modelos pautados pela história e cultura negra.

Como refere a fala do aluno acima citada, os estudantes envolvidos na oficina “Africanidades” relataram estarem constituindo suas identidades de um “outro” modo, capaz de levá-los a questionar os modelos historicamente engendrados. Assim, posicionaram-se questionando o preconceito, pois contrapunham às narrativas de ausências da história e cultura negra narrativas de visibilidade e protagonismo da negritude. Ou seja, ao desnaturalizar as ausências, os estudantes iniciaram um movimento de naturalização da história e cultura negra nas narrativas escolares.

Segue um excerto de um dos encontros das oficinas, em que narrativas fragmentadas a respeito da história e cultura africana foram contrapostas perante referenciais de afirmação sobre a negritude:

[...] Abri o livro “Crianças como Você”, na sessão em que aparecem várias crianças africanas, de diferentes países. Disse aos alunos que ali poderíamos encontrar um menino real parecido com o personagem protagonista da história “O Filho do vento”. Quando abri o livro, a primeira reação das crianças foi dizer que aquelas crianças africanas eram “muito feias”, “carecas”, “pobres”, “mal

vestidas”, mas à medida que fui folheando o livro, e os alunos foram vendo crianças africanas muito parecidas com as brasileiras, suas opiniões já foram mudando. Disseram que não sabiam que elas eram “tão parecidas com a gente”. Fui, então, problematizando as suas falas, em que as crianças africanas eram chamadas de “feias”. Expliquei que uma das meninas que aparecia no livro usava o cabelo bem curto, quase raspado, porque ela era moçambicana, de uma região onde o acesso à água potável e encanada era bem escasso, onde a temperatura alcançava os 46°C. Assim, o cabelo curto, mesmo para meninas e mulheres, é justificado como uma questão de praticidade e higiene. Depois dessa minha explicação, percebi que as crianças ficaram sensibilizadas. Um aluno, então, disse que não considerava essa menina “feia”. Li um pouco de informações que o livro trazia, falando sobre como eram as famílias dessas crianças, o que comiam, como e quando iam à escola, quem eram seus irmãos, do que brincavam, etc. Os alunos foram repensando suas falas a respeito da “feira” dessas crianças africanas. Um aluno chegou a afirmar: “Elas [crianças africanas] não são *feias*. Elas são *diferentes*.” (D.C. 30/10/2012 - grifo meu).

E ainda:

Motivei os alunos para escutarem a história “O colecionador de pedras”, na qual um menino africano fala sobre a beleza de cada pedra encontrada por ele. Em meio à história, o menino encontra uma jovem solitária, com quem cria laços de amizade a partir de um presente que ele mesmo faz e entrega a ela: um colar de pedras. Após a história, propus aos alunos que fizéssemos colares, com o objetivo de entregarmos a um amigo. As crianças gostaram da ideia e começaram a trabalhar a partir do material que forneci. Enquanto trabalhavam, questionei-as a respeito da história:

T.: O que vocês acharam dessa história?

Aluno 1: Adorei, porque é na África.

Aluno 2: Pena que não dá para saber em que parte da África, né, profe?

T.: E o que vocês acharam dos personagens?

Aluno 3: Eu adorei o menino.

T.: Por que tu gostaste do menino?

Aluno 4: Porque ele é o herói da história. Ele vive mil aventuras com suas pedras.

Aluno 3: E ele ajudou a mulher, que vivia triste.

Aluno 5: Ela não tem cabelo raspado, como as outras que nós vimos. Eu achei ela bonita com o cabelo crespo. (D.C. 20/11/2012)

Nas duas situações destacadas acima, é possível perceber que o rompimento de narrativas eurocentradas, historicamente tomadas como possibilidades únicas na escola, hoje requer a presença de narrativas que emergem sob outras perspectivas, as quais apresentam outros referenciais de história, cultura, conhecimento, protagonismo, beleza. E tal movimento acontece a partir da inclusão de repertórios negros no cotidiano escolar, em que a negritude passa a ser naturalizada e cotidianizada na escola a partir de uma ambiência para a igualdade étnica e racial, desconstruindo modos de conhecer eurocentrados que, por tantas vezes, restringiram o negro e o continente africano à invisibilidade e à inferioridade, terminando por produzir o racismo institucional, que endossa as práticas sociais que acontecem fora da escola.

Destaco ainda que minha interação com os alunos participantes da pesquisa não tinha como intenção a busca de “verdades” a respeito da história e cultura africana e afro-

brasileira. Segundo Silveira (2002), tais narrativas são produzidas de modo contingente, pois inseridas em um tempo, em situações vividas e em verdades instituídas para os grupos e sujeitos. Assim, a interação que foi estabelecida, como mostra o excerto acima, indica o quanto o pesquisador e os pesquisados foram instigados a narrar em um contexto em que a negritude estava sendo utilizada como referência e, portanto, autorizada e afirmada no espaço escolar, intervindo nas relações etnicorraciais e nas identidades dos sujeitos.

Assim, é possível pensar sobre o problema de pesquisa do presente estudo: a produtividade das intervenções pedagógicas na promoção das relações etnicorraciais e na produção das identidades discentes. Isso leva a pensar também os efeitos da lei 10.639/2003 no cotidiano escolar: a inclusão das africanidades na sala de aula por meio da construção de uma ambiência para a educação para as relações etnicorraciais acaba por produzir identidades discentes que se autoafirmam enquanto negros em suas ancestralidades.

Em relação a tais questões, é possível constatar daí que a implementação da lei 10.639 na escola permite a reflexão e a reconstrução das práticas pedagógicas, abrindo caminhos para a discussão a respeito da escola enquanto um espaço em que se educa para uma ação antirracista. Escola na qual, através de variadas práticas pedagógicas e curriculares, temos a possibilidade de construir a igualdade racial entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Em outras palavras, a escola vem sendo demandada para a criação de ações pedagógicas capazes de destacar a diversidade em sua perspectiva etnicorracial, através de vários artefatos (brinquedos, livros, filmes) e discursos, que devem cada vez mais ir ocupando o cotidiano escolar (RAMOS; KAERCHER, 2013).

Tal movimento estaria sugerindo, como mostrou o trabalho realizado com os estudantes na oficina “Africanidades”, que a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula necessita de um movimento de desnaturalização dos modelos eurocentrados, o que passa também pela naturalização de outras dimensões culturais, dentre as quais, os referenciais negros.

Em vários momentos das oficinas, esse movimento de (des) naturalização pode ser pensado. Abaixo, cito um desses momentos, ocorrido no início das oficinas em sua segunda edição:

Propus as crianças que fizessemos uma “viagem” simulada até o continente africano, ao que reagiram com bastante interesse e curiosidade. Antes da viagem, entreguei-lhes uma “mala” de viagem feita de papel (uma dobradura), dentro da qual os alunos deveriam desenhar o que levariam para a nossa viagem simulada. Muito interessantes foram os desenhos, cuja maioria retratou a necessidade de se

levar “armas” para o continente, a fim de se garantir a defesa contra os animais selvagens, tais como o leão. Praticamente todas as falas marcaram esse item como necessário para essa viagem:

Aluno 1: Eu vou levar uma faca para me proteger do leão lá na África!

Aluno 2: Estou levando um punhal e um revólver para se eu precisar me proteger dos bichos e dos índios.

Aluno 3: Os animais atacam as pessoas porque são famintos. Eu vou lutar com esse facão.

Fizemos a viagem simulada, o que foi, como na edição anterior das oficinas, um momento fascinante. As crianças divertiram-se muito nesse jogo, integrando-se uma com as outras. Ainda no “avião”, avisei-lhes que estávamos chegando e que já era possível observar alguns países lá do alto. Iniciei a projeção de slides, que mostravam fotos dos 54 países que compõem o continente. Observaram as fotos, imaginando que se tratava da paisagem vista da janela do avião, e ficaram surpresos com tantos lugares e pessoas diferentes. Algumas falas foram representativas desse momento:

Aluno 4: Não tem só deserto, tem neve também na África.

Aluno 5: Tem lugares que faz calorão e lugares que faz muito frio.

Aluno 6: As pessoas parecem brasileiras.

Aluno 7: Eu não sabia que tinha tudo isso!

Aluno 8: E tem casa bonitas, castelos, tem até tecnologia. (D.C., 16/10/12)

Partindo de narrativas como essas, as quais denotam o movimento de rompimento com as narrativas de ausências da história e cultura negra, e em face das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Parecer N^o 03/04 do CNE), as quais podem ser consideradas como um desdobramento da Lei N^o 10.639, considero mais uma vez a importância que vem sendo dada às africanidades para a implementação da proposta de se educar para a igualdade racial. Segundo Silva (2005), as africanidades brasileiras estariam compondo hoje uma pedagogia antirracista, promovendo a igualdade racial na escola através da constituição de uma ambiência multirracial no cotidiano escolar, marcado por narrativas, práticas e repertórios capazes de valorizar e reposicionar os sujeitos negros na escola. Talvez, um dos efeitos observados seja a identificação dos alunos com a cultura e a história negra, problematizando e reduzindo as concepções de mundo preconceituosas, fragmentadas e estereotipadas, propagadas através dos diferentes artefatos culturais. Em outras palavras, a presença das africanidades estaria promovendo um contraponto às narrativas de ausências da história e cultura negra, atuando assim para a problematização do preconceito racial na escola.

As ausências, assim, parecem sustentadas pelo não-reconhecimento da história e cultura negra, como aparece nas falas que engessam o continente africano à representação de um mundo selvagem, marcado exclusivamente pela existência de animais ferozes e pela inexistência de seres humanos. As ausências também acontecem pelas narrativas fragmentadas, que engessam o negro à figura da escravidão. Representações como essas passaram a ser desnaturalizadas através da visibilidade de outros referenciais, apoiados pelo uso de certos artefatos, tais como livros, textos, mapas, imagens, etc. Tal visibilidade acabou

sendo naturalizada paulatinamente no espaço das oficinas, provocando nos próprios estudantes o estranhamento quanto às suas visões de mundo fragmentadas. Assim, a desnaturalização andou a passos concomitantes ao movimento de naturalização de outros referenciais culturais até então não-reconhecidos pelos estudantes: o de uma África diversa, bonita, rica, desejada, onde há a presença de pessoas, de desenvolvimento, de tecnologia, etc.

Naturalizar referenciais negros para desnaturalizar modelos hegemônicos, assim, parece ter sido o movimento central nesse processo. Em outras palavras, a inclusão e a naturalização de narrativas afirmativas da história e cultura negra na sala de aula terminaram por gerar um movimento de desnaturalização de um referencial eurocentrado historicamente presente na escola. A Europa, portanto, deixou de ser tomada como o paradigma central para o estudo da formação do povo brasileiro, que passou a ser analisado em sua base histórica e cultural de matriz africana.

Como se ocupou de discutir em seus estudos a partir de Foucault, Hall refere que as identidades são produtos de práticas dotadas de linguagem. Portanto, as identidades etnicorraciais dos sujeitos seriam constituídas a partir de modelos hegemônicos que regulam um “eurocentrismo compulsivo” (Hall, 2009b), o que poderia justificar a não-identificação dos sujeitos com os referenciais negros africanos e afro-brasileiros. O que produzem as narrativas negras na escola, portanto, em face da obrigatoriedade instituída pela lei 10.639/2003, seriam outras possibilidades de referenciais com os quais os sujeitos pudessem se identificar, a partir da desconstrução dos modelos eurocêntricos enquanto paradigmas únicos.

A ideia, a partir de tais referenciais, é produzir outras práticas pedagógicas dotadas de narrativas capazes de posicionar os sujeitos em outros lugares, dentre os quais o lugar de negro afrodescendente, ao lado de outras tantas possibilidades étnicas e raciais. A partir dos estudos de Hall, por conseguinte, encontro sustento para afirmar que as identidades são produções estratégicas da linguagem e seus efeitos são posicionais, pois situam o sujeito em um contexto histórico, social e cultural.

Cito outro momento de oficina que reflete essa discussão:

Retomei o conto “Por que a Galinha d’Angola tem pintas brancas”, mostrando o livro. Os alunos mesmos recontaram a história, mudando e acrescentando elementos à narrativa. Manifestaram estar empolgados com a ideia de existir galinhas na África, as quais poderiam ter chegado ao Brasil por meio dos africanos. E mais ainda com a ideia de que existem países africanos onde se fala português, sendo Angola um desses exemplos [...] O mais interessante desse encontro foi observar que *as crianças começaram a falar com naturalidade* sobre a existência de pessoas na África, as quais

trabalhavam, estudavam e também criavam galinhas, dentre muitos outros afazeres. (D.C. 08/05/2012 – grifos meus)

Referenciais negros, portanto, podem ser naturalizados na escola por meio de práticas pedagógicas que desnaturalizam perspectivas hegemônicas. Tal movimento ficou evidente através de algumas de suas recorrências, como foi a mudança de posicionamento por parte dos alunos, no que tange às suas concepções de mundo, às suas falas e às suas atitudes. Sobre isso, destaco mais um trecho extraído em meio às oficinas:

Retomando as concepções de algumas crianças, que manifestaram anteriormente que os negros africanos eram pessoas “feias”, mostrei novamente algumas imagens de crianças africanas. Os alunos posicionaram-se dizendo que antes estavam “errados”, pois aquelas pessoas não eram “feias”, mas sim “diferentes”, porque usam roupas diferentes, moram em casas diferentes, possuem uma família diferente. Outros manifestaram ainda que todo brasileiro é “meio africano”, pois muitos africanos foram trazidos para o Brasil. Dito isso, vários alunos começaram a falar sobre seus parentes negros. [D.C., 05/06/2012]

O que se coloca para a escola contemporânea, portanto, em face da análise de tais cenas de sala de aula, é a impossibilidade de se continuar silenciando a respeito da história e cultura negra, contrapondo, assim, concepções discriminatórias e racistas. A escola vem sendo desafiada a dar início a um movimento de/pela ressignificação, em que os espaços, tempos e linguagens historicamente privilegiadas em seu cotidiano se vejam questionadas e indagadas, abrindo a possibilidade de criação de novos currículos, cada vez mais atentos e sensíveis às diferenças presentes nas salas de aula, dentre as quais figuram os negros, como também os indígenas, os deficientes, os homossexuais, as mulheres, os idosos, dentre tantos outros. Tais considerações também nos levam a pensar acerca do potencial que possui os adultos na produção das identidades infantis e, assim, o quanto um posicionamento antirracista por parte do adulto – o professor – estaria produzindo também os modos de ser criança e de estabelecer suas relações etnicorraciais em seus grupos de convivência.

Posturas, linguagens, discursos e conceitos etnocentrados e perpetuados ao longo da história na escola vivem, hoje, um tempo de crise, pois são problematizados quando se pensa na construção de uma escola de qualidade, capaz de garantir o direito de todos à educação. Assim, o maior avanço proporcionado pela lei 10.639 pode ser visto como o nascimento de uma nova demanda pedagógica: ressignificar a organização da escola contemporânea, transformando (e talvez reinventando) seus modos de conhecer, saber, sentir, viver. É necessário, assim, desnaturalizar modelos hegemônicos para naturalizar referenciais negros, entre outros. E naturalizar tais referenciais para desnaturalizar modelos eurocentrados.

Penso que as identidades negras, homossexuais, deficientes, ameríndias, dentre tantas que tradicionalmente eram tratadas pela escola como “outras”, “desviantes”, “anormais”, hoje encontram a possibilidade de serem produzidas de modo afirmativo na relação com os outros no interior da instituição escolar. As diferenças e diversidades nascem, assim, como a emergência de vozes que servem de contraponto ao etnocentrismo presente na escola. As africanidades, inseridas em uma proposta de educar para a igualdade racial, portanto, colocam-se como uma forma de descolonizar o espaço escolar. E, assim, educar para que os sujeitos “cresçam sem preconceito”, como referiu o menino na fala citada no início da presente seção.

Reconhecer as diversidades e as diferenças – e, assim, as africanidades - implica descolonizar o que historicamente fora erigido na escola: os saberes considerados válidos, os ajustes espaço-temporais, a filosofia, as concepções, as metas e objetivos, a epistemologia do conhecimento, dentre outros. Implica, assim, sentir e ver de outros modos, o que promove suspeitas acerca do preparo – ou da disposição – da escola contemporânea ocidental para iniciar esse trabalho. Daí a importância de uma formação de professores em que se possa discutir sobre as questões aqui apresentadas e para que se possa pensar sobre a implementação de ações capazes de reconhecer a lei 10.639, criando condições na escola para que os referenciais de história e cultura negra sejam não somente incluídos como também naturalizados no cotidiano escolar. E isso se constitui como um grande desafio, uma vez que temos professores formados em uma lógica cultural racista e demandados a trabalhar pedagogicamente em uma perspectiva antirracista.

A fala já referida de uma aluna de seis anos da oficina “Africanidades” bem exemplifica essa “nova” forma de narrar numa perspectiva em que a negritude também passa a ser naturalizada no cotidiano escolar:

Após meses de trabalho com diferentes artefatos em que as africanidades se faziam presentes (livros, bonecos, imagens, músicas etc.), em um momento de brincar, em que a turma interagiu com bonecos negros e brancos, uma menina loira de olhos claros disse em meio à brincadeira: “Olhem para mim, sou branca. Mas meu bisavô era negro. Minha cor não quer dizer nada. Sou pretinha também”. [D.C., 12/06/2012]

Merece destaque que a metodologia de trabalho da pesquisa muito se prestou para a produção de narrativas de afirmação da negritude. O uso de artefatos que visibilizavam a história e cultura africana e afro-brasileira narravam os sujeitos sob uma perspectiva talvez ainda não-conhecida pelos alunos, que foram posicionados enquanto negros em suas

ancestralidades, produzindo, eles próprios, suas narrativas negras e conferindo sentido às suas experiências, como foi o caso da menina da cena narrada acima. Para além de seu fenótipo, os alunos identificaram-se como negros em função das narrativas afirmativas a respeito da história e cultura negra, as quais foram incluídas no cotidiano escolar.

Reconhecer as africanidades em sala de aula significa, portanto, reorganizar a ambiência escolar, indagando a vida cotidiana e desapegando-se dos esquemas únicos europeus com os quais se costuma enxergar o mundo. Acredito que estamos diante da oportunidade de fazer do reconhecimento da diferença uma forma de ciência, como inaugura Geertz (1986, p. 82): “[...] imaginar a diferença (o que não significa, é claro, inventá-la, mas torná-la evidente) continua a ser uma ciência da qual todos precisamos”. Isso remete à necessidade de repensarmos, também, o que foi colocado como conhecimento válido dentro da escola.

Enquanto professora em atuação, penso que aos docentes da escola contemporânea cabe também um novo posicionamento, tanto acadêmico como pedagógico, que seja mais subjetivo, regionalizado, comunitário, contemplativo, reflexivo, artístico. Temos muito o que ouvir e contemplar com as diferenças, com as diversidades e com as africanidades, dentre tantas outras dimensões, a fim de constituir concepções e ações pedagógicas que façam do intercultural o modo de existência dentro da escola.

6.3 NARRATIVAS PRODUZINDO IDENTIDADES NEGRAS E O RECONHECIMENTO DE ANCESTRALIDADES NÃO-EUROCÊNTRICAS: a produtividade da lei 10.639/2003

Ao longo da escrita da presente tese, uma importante questão permeou meu olhar e minhas análises: a problematização acerca da ausência da história e cultura da população negra no cotidiano escolar. Tal problematização permite-me, enquanto pesquisadora sobre o tema e enquanto professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerar a relevância e as justificativas para a emergência da lei 10.639, pois essa se constitui enquanto, talvez, a maior ferramenta para o rompimento dessa ausência nos currículos escolares. Em outras palavras, a lei 10.639 questiona os efeitos da presença única de certas narrativas na escola, como historicamente vieram se consolidando os estudos etnocentros, pautados, sobretudo,

na história dos povos europeus, em detrimento das civilizações indígenas, africanas e orientais.

Um dos efeitos da presença de uma história etnocentrada na escola vem sendo a não-identificação dos sujeitos em suas ancestralidades negras e indígenas, quando nosso país hoje possui cerca de metade de sua população autodeclarando-se negra, constituindo o Brasil como o maior país negro fora do continente africano.

Tal realidade coloca a lei 10.639/2003 em seu potencial de produção de identidades negras. Ao promover a inclusão e a afirmação da história e cultura africana e afro-brasileira na escola, tal lei exerce o papel de produzir narrativas escolares com potencial de constituir nos sujeitos o reconhecimento de suas ancestralidades negras e, assim, sua identificação enquanto negros afrodescendentes, ao lado de outras raízes etnicorraciais.

O que se coloca, portanto, é a necessidade de se visibilizar a participação negra na formação sócio-histórica cultural do Brasil em equidade com a presença dos demais variados povos. Significa narrar também a história dos africanos no Brasil, destacando seu legado em nossa formação cultural. Em outras palavras, significa narrar a história negra para produzir a identificação dos sujeitos com tal história, a partir do reconhecimento de nossas ancestralidades, dentre as quais figuram as raízes africanas. Significa, em resumo, narrar a história do Brasil de uma forma não-eurocêntrica, mas sim intercultural, em que a história e cultura africana e afro-brasileira irá constituir-se também como um referencial válido.

Essa é uma das considerações que pude levantar ao realizar as análises sobre a oficina “Africanidades”: o trabalho pedagógico com a história e cultura africana e afro-brasileira na escola fragiliza a centralidade das narrativas eurocentradas, propondo um currículo que possa considerar as diferentes formas de narrar dos diferentes povos que compuseram a formação daquilo que hoje conhecemos por cultura brasileira. Assim, o trabalho da oficina, ao propor o ensino de história e cultura negra, acabou por produzir nos alunos a consideração da nossa formação brasileira enquanto um processo plural, composto por diferentes matrizes culturais, étnicas e raciais. A lei 10.639/2003, desse modo, parece produzir, como um de seus efeitos mais amplos, uma educação atenta para a questão da diversidade cultural. Talvez, ainda, uma pedagogia da diversidade cultural. E, por que não, uma pedagogia multiétnica e racial?⁶¹

Ao longo das oficinas, vários foram os momentos em que foi possível perceber o quanto a criação de uma ambiência para a igualdade racial gerou a visibilidade de narrativas

⁶¹ Não desconsidero aqui o conceito de diferença. Apenas destaco o da diversidade por este se fazer presente nas mais atuais políticas em educação, como já pude referir.

capazes de intervir na produção das identidades dos sujeitos. Uma das falas dos alunos foi tão significativa que acabou por ser escolhida para intitular a presente tese: “nossos antepassados eram africanos, então somos negros também!” (Diário de Campo, 27/11/2012), proferida por um aluno de cor branca, ao se autodeclarar “negro” em função de ter sido instigado nos encontros das oficinas a investigar sua árvore genealógica e assim encontrar a presença negra entre seus bisavôs.

Dentre os recursos utilizados para a criação de tal ambiência, cujo objetivo maior foi a produção de narrativas de visibilidade da história e cultura negra no currículo escolar, receberam destaque os livros da literatura infantil pela sua produtividade para a construção de identidades culturais. Kaercher (2006), conforme já referido, analisa a Literatura Infantil em seu poder de *narratividade*, que é exercido através de seus personagens, espaços e tempos, que, no caso desse estudo, constituem uma estrutura potencializadora para a afirmação dos personagens negros, por meio de narrativas de seu protagonismo, inteligência, perspicácia, beleza, entre outros. Desse modo, os livros literários infantis produzem narrativas capazes de constituir os sujeitos em seu pertencimento étnico e racial, afirmando suas identidades enquanto negros, o que me faz retornar ao que defende Larrosa (1996, p.147), de que “o sentido de quem somos está construído narrativamente”. Ser negro, nesse caso, é construído na escola por uma ambiência etnicorracial dotada de repertórios narrativos, que terminam por posicionar politicamente os sujeitos. Como define Hall (2009a) em seus estudos, ser negro é uma construção política e cultural, o que leva à consideração da escola enquanto um espaço inclusivo e afirmativo das narrativas e identidades negras.

Um dos momentos das oficinas em que tal discussão pode ser pensada foi na ocasião em que trabalhei com os alunos o livro infantil “Bruna e a Galinha de Angola”. (D.C. 15/05/2012). Conteí a história, assisti a um vídeo com os alunos sobre o desenho animado do respectivo conto e confeccionamos panos de tradição angolana. Tais artefatos – livro, desenho animado e pano – podem ser considerados como artefatos produtores de narrativas afirmativas da história e cultura africana e afro-brasileira, uma vez que eles colocam em destaque uma protagonista negra representada pela personagem Bruna, além da relação dessa com sua avó – uma *griot*⁶² – tratando o tema da ancestralidade negra. Além disso, nessa história recebem

⁶² A Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana, escrita por Ney Lopes (2004), assim define a palavra “griot”: “termo do vocabulário franco-africano criado na época colonial para designar o narrador, cantor, cronista e genealogista que, pela tradição oral, transmite a história de personagens e famílias importantes para as quais, em geral, está a serviço. Presente, sobretudo na África ocidental, notadamente onde se desenvolveram os fastuosos impérios medievais africanos (Gana, Mali, Songai etc.).”

visibilidade os mitos africanos, dentre eles o da criação do mundo, além da tradição da confecção de panos em algumas culturas, dentre as quais a angolana. Nesse encontro, além de reconhecer a existência de pessoas no continente africano, os alunos ainda demonstraram-se surpresos ao perceber a existência de países africanos onde se fala a língua portuguesa. E, a partir da relação de Bruna com sua avó, começaram a falar sobre suas próprias ancestralidades, como registrei em meu Diário de Campo:

[...] a personagem protagonista (Bruna) é uma menina negra, a qual interage com uma galinha de Angola e, através desse animal, conhece alguns mitos da cultura africana, dentre os quais um que explica a criação do mundo. A figura da avó de Bruna é central enquanto aquela que conta histórias para sua neta, retratando seu passado, sua memória, suas lembranças, sua ancestralidade. Porém, o que mais chama a atenção nessa história são os “panôs”: pedacinhos de tecido onde Bruna, sua avó e suas amigas pintam suas memórias.

Mais uma vez, percebi o quanto a literatura infantil é capaz de sensibilizar as crianças e de fazê-las interessadas por certas temáticas. Antes que eu anunciasse a proposta, as crianças já começaram a dizer que queriam pintar também os seus próprios panôs, assim como fez Bruna.

Usando tecido e cola colorida, começamos então a pintar coisas significativas em nossas vidas: nossas lembranças, memórias e relíquias. Vários optaram por pintar a galinha de Angola, dizendo que não queriam esquecer-se dela.

Após a pintura, colocamos os panôs em um varal na janela para secarem. Conversamos um pouquinho sobre o continente africano e percebi que os alunos agora estavam concebendo que tinham pessoas lá, como por exemplo, Bruna, suas amigas e sua avó.

Algumas falas foram significativas nesse momento:

Aluna 1: Bruna é uma menina bonita.

T.: Por que Bruna é uma menina bonita?

Aluna 1: Porque ela é africana. Tem cabelo encaracoladinho e é bem negrinha!

Aluno 2: E ela tem uma galinha de estimação.

Aluno 3: Eu tinha uma avó igual à avó da Bruna. Era uma mulher negra e contava histórias.

T.: Você conviveu com sua avó?

Aluno 3: Não, não conheci. Mas eu descobri. Meu pai que me contou!

A construção desse repertório narrativo afirmativo da história e cultura negra, além de atuar na produção de identidades de alunos, parece implicada na constituição das posturas docentes, pois venho observando a construção de práticas pedagógicas sensíveis à seleção e destaque desses materiais, imagens, recursos visuais, visibilizando determinados modos de ver (BERGER, 1999) e modos de contar (KAERCHER, 2006). Segundo Alberto Manguel (2001), as narrativas presentes na Literatura Infantil permitem diferentes possibilidades de ler e contar, as quais não são únicas, mas sim dinâmicas e decorrentes dos modos de ver dos sujeitos. Isso sinaliza para a forma como os alunos da escola estão lendo e narrando essas imagens, a partir de um modo culturalmente constituído naquele contexto que “vê” a negritude como modelo de beleza, de desejo, de consumo. A leitura proporcionada pelos livros literários infantis, assim, leva ao reconhecimento desse artefato cultural em seu

potencial para a produção de sujeitos, pois como diz Larrosa (1996, p.133): “trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma ou nos de-forma e nos trans-forma, como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos.” Tais estudos colocam, portanto, o papel produtivo e criador da linguagem, o que fortalece a atenção para as narrativas que são produzidas e autorizadas no espaço escolar, uma vez que “a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar” (LARROSA, 1996, p.137) outros textos, outras narrativas.

Assim, a identificação de muitos alunos, de modo contrário ao que historicamente vinha sendo erigido na escola ocidental, não acontece apenas com modelos eurocentrados e sim com referenciais negros afrodescendentes. Tal constatação pareceu ocorrer, por exemplo, quando um aluno de cor branca, ao fazer um desenho representando seu autorretrato, pintou sua pele no papel na cor marrom, afirmando considerar-se negro. Disse ainda o mesmo aluno: “me pinte de marrom porque queria ser negrinho como o Kirikou” (Diário de Campo, 12/06/2012). Interessante pensar a potencialidade que possuem certos repertórios, no sentido de produzirem nos sujeitos brancos a sua identificação enquanto negros.

Como diz Larrosa (1996), tais narrativas não pretendem dizer a “verdade” sobre o tema em questão, mas sim apresentar outros textos para produzir outros sentidos referentes àquilo que se passa com os sujeitos, como é o caso do preconceito racial gerado pela invisibilidade e ausência das narrativas negras no espaço escolar. Estamos diante de textos até então impensados para aquilo que a escola historicamente reconheceu como experiências válidas para as crianças. São úteis as palavras de Larrosa para pensar sobre essa questão (1996, p. 146): “[...] os textos que poderiam ser objeto de uma batalha política para sua introdução ou não nas instituições educativas seriam aqueles em relação aos quais as pessoas poderiam aprender a se descreverem de outras maneiras.”, como bem pôde ser observado ao se introduzir o ensino da história e cultura negra na oficina.

É possível pensar, portanto, que as narrativas afirmativas da história e cultura negra na sala de aula acabam por produzir as ancestralidades negras e, assim, a produção das identidades negras dos sujeitos. Se, como sustentou Hall (2009a), ser negro extrapola a questão da cor, é possível perceber que a visibilidade de narrativas que afirmam a história e cultura da população negra no continente africano e no Brasil acabam por produzir nos sujeitos a sua identificação enquanto afrodescendentes, posicionando-os politicamente. Daí a ocorrência de alunos e professores autodeclarando-se negros a partir do reconhecimento das

ancestralidades negras presentes na história de cada sujeito, o que não se limita à questão fenotípica de cada um.

O trabalho de Hall (1997), ao discutir a centralidade da cultura no contexto da pós-modernidade, é útil para pensar o papel da linguagem na produção dos sujeitos e, no caso do presente estudo, a relevância que possuem as narrativas negras no cotidiano escolar. A centralidade das narrativas que têm como foco a afirmação da história e cultura negra no currículo escolar produz, como um de seus efeitos, o reconhecimento e a visibilidade de tal faceta histórico-cultural no processo de escolarização, rompendo com silêncios ou perspectivas fragmentadas até então visibilizadas por uma lógica escolar eurocêntrica. As práticas pedagógicas, assim, tornam-se agentes estratégicos para a promoção da inclusão das narrativas negras na escola, ao desnaturalizar as metanarrativas etnocentradas e totalizadoras presentes que historicamente vêm imprimindo ordem e lógica aos paradigmas ocidentais.

Nesse sentido, os Estudos Culturais, linha de estudos em que se inscreve essa pesquisa, em muito contribuem para a constituição de tais análises, pois como diz Bonin (2007, p.31):

Nestes estudos se pretende, entre outras coisas, contestar grandes narrativas e explicações totalizantes; problematizar as relações de poder/saber e os efeitos de verdade aí produzidos; focalizar processos de produção de identidades e diferenças, abordando seu caráter múltiplo, construído e não essencial, bem como a distribuição dos sujeitos em certos lugares sociais. Investigações que se constituem nesta linha consideram a centralidade da cultura e a ambiguidade, a instabilidade, a multiplicidade dos sentidos produzidos na linguagem.

Tal como refere a autora, o objetivo desse estudo foi considerar a centralidade que a linguagem possui também na cultura escolar, procurando analisar a produtividade das narrativas focadas na história e cultura negra, atentando para os sentidos produzidos por essa linguagem, dentre os quais está a produção das identidades dos alunos a partir do reconhecimento de suas ancestralidades africanas.

Também é importante referir que, como defendeu Hall (1997), a identidade constitui-se como uma “celebração móvel”, o que atenta para o caráter provisório dos posicionamentos assumidos pelos sujeitos. Durante as oficinas, por vários momentos, após intensos trabalhos, os alunos posicionaram-se enquanto negros, o que não foi observado nem em suas trajetórias anteriores de escolarização e que, talvez, tenha ficado sujeito a não permanecer, caso o trabalho pedagógico desenvolvido após as oficinas não tenha proposto a continuidade da centralidade das narrativas negras no cotidiano escolar. Portanto, a

provisoriamente com que os alunos poderiam estar posicionando-se como negros indica a necessidade de se dar continuidade ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que visibilizem as narrativas negras, com fins de atender à implementação da lei 10.639 e de se construir uma proposta de educação das relações etnicorraciais. Talvez daí a necessidade da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro trazida pela lei.

Como dizem os estudos de Hall citados ao longo dessa tese, a identidade é condicional e, portanto, situa-se na contingência (Hall, 2009). É fruto de práticas culturais; é efeito da linguagem; é resultado do contexto histórico vivido pelo sujeito em sua relação com o outro. Daí o caráter provisório e flutuante de todo processo de identificação, tal como refere o autor:

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas múltiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando, constantemente em processo de mudança e transformação. (Hall, 2009, p.108)

Indo ao encontro de tais perspectivas, Bonin (2007), a partir dos estudos de Larrosa e Arfuch, analisa as narrativas em sua potencialidade de produção de sujeitos em meio a relações sociais, o que é profícuo para se pensar a produção de sujeitos em meio às relações etnicorraciais.

É *na e pela* linguagem que nos constituímos sujeitos, na confluência de diferentes discursos, e sempre de maneira relacional. Somos produzidos/produzimos a nós mesmos em narrativas, em histórias que contamos, que escutamos, que lemos, que articulamos ou contrapomos constantemente a outras. (Bonin, 2007, p. 51 – grifos da autora).

Narrativas centradas em contar a história e cultura negra de modo afirmativo produzem sujeitos que se identificam enquanto negros afrodescendentes. *Narrativas negras, portanto, produzem identidades negras*. Isso coloca à escola e às práticas pedagógicas nela desenvolvidas um importante papel: o de produzir tais narrativas no cotidiano escolar como trabalho central na educação das relações etnicorraciais, uma vez que tal proposta necessita da equidade na visibilidade que é dada às diferentes histórias e culturas que são narradas no espaço escolar. Segue outro trecho da oficina que me leva a pensar sobre essas questões:

Ao interagirem com um livro em que apareciam imagens de crianças africanas, uma menina falou: “Eu sou branca, mas eu sou meio negra porque meu avô é negro. Todo mundo é meio negro.” Em seguida, todos começaram a nomear seus parentes e suas procedências étnicas e raciais. A ascendência africana foi a mais destacada; percebi as crianças orgulhosas de se afirmarem “africanas”. Pensei que é exatamente disso que tratam as africanidades: perceber a presença africana em nosso cotidiano, em nossa vida, em nosso modo de ser, de pensar e de se relacionar com o outro... Um menino pegou o livro que estávamos olhando e observou atentamente as crianças africanas mais uma vez. E concluiu: “São crianças parecidas com a gente... quer dizer: um pouco parecidas. São crianças bonitas na minha opinião.” (D.C. 30/10/2012)

No caso das oficinas desenvolvidas, a literatura infantil constituiu-se enquanto uma ferramenta central para a produção de tais narrativas afirmativas da ancestralidade negra, o que me leva a afirmar, ao tecer tais análises, que a literatura infantil constitui-se, talvez, como o artefato cultural mais potente para a produção de narrativas negras no espaço escolar no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Produzo essa conclusão a partir da análise realizada sobre algumas situações emergidas da oficina, como, por exemplo, quando apresentei às crianças o livro infantil “As tranças de Bintou”, cuja protagonista é uma menina negra africana, e pude observar a seguinte cena:

Percebi que o mesmo menino que, nos encontros anteriores, manifestou falas de repulsa aos personagens apresentados nos encontros das oficinas – todos negros – começou a dizer que a Bintou era uma menina “feia”, igual a todos os africanos vistos nos livros que apresentei ao longo dos encontros. Os colegas que estavam mais próximos e que ouviram o comentário reagiram muito rápido, dizendo:

Aluno 1: Já conversamos sobre isso e isso que tu disse está errado.

Aluno 2: Eles [os africanos] não são feios; são diferentes de nós

Aluno 3: Pode ser que eles [africanos] olhem para nós e para ti e achem que nós é que somos feios.

Aluno 4: Isso dá cadeia no mundo dos adultos. Se ele fosse adulto ia ser preso por dizer isso. (D.C., 05/06/2012)

Tal cena demonstra o quanto a presença de narrativas de valorização da história e cultura afro-brasileira, apoiada pelo reconhecimento da ancestralidade africana, produz posicionamentos nos alunos, constituindo neles repertórios capazes de repudiar o preconceito racial. A personagem Bintou, aliada a tantas outras personagens negras apresentadas ao longo das oficinas, é portadora e produtora de narrativas potentes para a identificação dos alunos com a história e cultura negra. O mesmo ocorreu quando assistimos o desenho animado “Kirikou”:

[...] decidi exibir o desenho animado “Kirikou”, que tem como protagonista um menino africano em suas aventuras com as pessoas de sua aldeia. As crianças mostraram-se bastante interessadas pelo filme e permaneceram silenciosas e atentas até o final. De vez em quando, faziam alguns rápidos comentários, sempre muito positivos a respeito do personagem Kirikou. Nesse sentido, chamou minha

atenção a reação do próprio aluno A., o qual falou mais de uma vez que estava gostando do desenho e que Kirikou era um menino “legal”. (D.C., 05/06/2012)

Destaco, no entanto, que tais identidades não são fixas, o que significa que a experiência da oficina não definiu nos sujeitos posicionamentos absolutos. Como diz Silva (2009a), os efeitos das narrativas estão sempre sujeitos a novas significações, pois o currículo é um terreno de luta e contestação, em que movimentos hegemônicos e de resistência disputam espaço para acontecer.

O que parece interessante é que, durante os encontros da oficina, o espaço para a resistência a narrativas etnocentradas aconteceu, e alguns efeitos foram observados, dentre os quais a produção de identidades negras discentes, o que vai ao encontro das palavras de Silva (2009a, p. 206), quando ele afirma o currículo enquanto uma narrativa potente para a produção de sujeitos:

Reconhecer o currículo como narrativa e reconhecer o currículo como constituído de múltiplas narrativas significa colocar a possibilidade de desconstruí-las como narrativas preferidas, como narrativas dominantes [...]. Mas as narrativas podem também ser vistas como textos abertos, como histórias que podem ser invertidas, subvertidas, parodiadas, para contar histórias diferentes, plurais, múltiplas, histórias que se abram para a produção de identidades e subjetividades contra-hegemônicas, de oposição.

Identidades, como diz Hall (2009a), são estratégicas e posicionais, pois produzidas no interior de práticas dotadas de linguagem e, portanto, de narrativas. São o efeito das práticas culturais que nos interpelam para nos convocar a assumirmos lugares sociais, que terminam por nos construir enquanto sujeitos que somos. Portanto, as identidades constituem “pontos de apego”, “pontos de sutura” para o sujeito no interior das práticas culturais que são dinâmicas e cambiantes. Identificar-se como “negro”, assim, marca um lugar temporário para as posições de sujeito que as práticas de educação das relações etnicorraciais constroem para os alunos no espaço escolar. A identidade negra, em outras palavras, é uma posição à qual o sujeito é convocado a se apegar politicamente, ao menos de forma temporária, o que justifica a necessidade de investimento permanente de práticas pedagógicas produtoras de narrativas negras capazes de seguir produzindo o posicionamento dos alunos enquanto negros. E o mesmo poderia ser pensado para a produção dos processos de identificação dos sujeitos enquanto indígenas, europeus, orientais, dentre tantas e variadas possibilidades.

Os últimos encontros da 1ª edição da oficina foram bastante representativos a respeito do efeito das narrativas negras na produção das identidades etnicorraciais dos alunos. Diante da proposta de interação com bonecas negras e brancas, um aluno mencionou: “Eu sou esse bonequinho. Meu pai é negro, minha mãe é branca e eu sou misturadinho!” (D.C., 12/06/2012). O trabalho pedagógico desenvolvido, aliado a artefatos potenciais para a produção de narrativas afirmativas do negro, foi capaz de provocar posicionamentos discentes, que do preconceito e não-reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira passaram a se autoafirmar enquanto afrodescendentes negros.

Assim, no encontro de encerramento da oficina na edição 2012/1:

[...] os alunos estavam manifestando falas de valorização sobre ser negro ou possuir ascendência negra. Começaram a se chamar pelos nomes dos personagens que conheceram nessa oficina – Bruna, Bintou, Kirikou e Lelê – brincando de simular as histórias que conheceram ao longo dos encontros. Interessante foi observar o menino que se referia de forma preconceituosa aos negros dizer que gostaria de ser o Kirikou, porque ele “deveria ser um menino muito esperto”. [...] Nesse momento, perguntei às crianças o que achavam do cabelo crespo da personagem Lelê, ao que responderam de forma bastante positiva, falando que possuíam mães, primas e amigas com cabelos semelhantes ao da personagem. A menina loira de cabelos lisos mencionou que desejava ter os cachos de Lelê. [D.C., 26/06/2012]

Merece destaque que os personagens negros apresentados ao longo da oficina foram narrados em um lugar de protagonismo, portanto, reposicionados em relação àquele lugar que, historicamente, vinha colocando o negro enquanto coadjuvante na construção histórica, social e cultural do Brasil. Isso foi um dos princípios da oficina: apresentar o negro através de modelos de beleza, inteligência e perspicácia, a fim de contrapor os referenciais de “heróis” eurocêntricos. Registrei um dos episódios em que essa questão foi colocada durante as oficinas, quando trabalhei com o livro “O filho do Vento”, no qual aparecem dois personagens negros protagonistas:

Os alunos referiram que o personagem “Filho do Vento” era “feio” e “malvado” e que não tinham gostado dele. Notei que nenhum aluno referiu a cor do personagem (negra) e sim o fato de ele ser o “vilão” da história. Sobre o “herói” da história, o personagem “Nakati”, referiram que gostaram dele, que ele “salvou a história”, que ele é “bonito”. Perguntei sobre as razões de ele ser considerado “bonito”, ao que responderam que ele era “esperto”, “corajoso”, tinha um “cabelo bonito” e uma “cor bonita”. Nesse caso, a cor apareceu como um atributo positivo do personagem, o que me levou a pensar que tal atitude ocorreu depois que esse personagem foi colocado como um modelo de protagonismo durante as propostas da oficina. (D.C. 23/10/2012)

No encontro seguinte, tal situação foi retomada pelos alunos:

Percebi que os meninos também discutiam para ver quem dentre eles era mais parecido com o “herói” da história, o menino africano “Nakati”. Ouvi as crianças dizendo que “Nakati” era um “herói”, muito “esperto” e “inteligente”. Assim, comecei a explorar o que eles pensavam sobre esse personagem. Em suas falas, o menino negro fora nomeado de “bonito”, que tinha um “cabelo bonito” e uma “pele bonita, bem preta”. Apontei para o personagem “Filho do vento”, que também era negro, porém ocupava o papel de vilão nessa história. As crianças referiram que esse personagem era “feio” e “assustador” e que ninguém ali na turma queria “ser” ele. Entendi, então, que as crianças estavam classificando os personagens como bonitos ou feios pelas suas características psicológicas e não pela sua aparência. A cor negra, assim, fora referida apenas para exaltar um personagem já considerado pelas crianças como um “herói”. (D.C. 30/10/2012)

A identificação dos alunos como negros, assim, ocorreu muito em função dos “heróis” negros que foram apresentados por meio de narrativas de contraponto às perspectivas tradicionalmente eurocêntricas. Segundo Costa (2002), este é um processo de produção de uma outra política de verdade, em que as histórias tradicionalmente silenciadas encontram visibilidade através de uma produção narrativa coletiva impulsionada pelos movimentos sociais que, partindo da experiência da diferença, atuam para o reconhecimento de suas vozes. A escola, assim, se insere nessa batalha política por meio da criação de espaços para que os sujeitos narrem suas histórias:

Quando os sujeitos narram a si próprios, eles falam de suas experiências historicamente constituídas desde o lugar que ocupam, e são essas histórias que produzem uma identidade particular, diferente, não subsumida na identidade essencialista do sujeito da modernidade [...] Uma sociedade que pretende se tornar multicultural precisa contar e ouvir também estas histórias. (Costa, 2002, p. 112)

Assim, independentemente de sua cor, os alunos começaram a posicionar-se como negros, a partir da afirmação de sua ancestralidade africana, o que fora desencadeado por meio das práticas pedagógicas. No dia 20 de novembro de 2012, já ao final da oficina em sua 2ª edição, durante um diálogo surgido entre as crianças a respeito do Dia da Consciência Negra, foi possível perceber o quanto seus posicionamentos haviam sido provocados pelas práticas pedagógicas desenvolvidas:

Aluno 4: Professora, o que é “consciência”?

Aluno 5: Eu sei! É pensar sobre alguma coisa!

T.: Então, o que significa “Consciência Negra”?

Aluno 5: É pensar sobre os negros!

Aluno 6: É estudar a África, que é de onde vieram os negros.

T.: O Dia da Consciência Negra é um dia especial para todos os brasileiros. Vocês sabem por quê?

Aluno 4: Eu sei, é porque os brasileiros são um pouco da África.

T.: Como assim?

Aluno 4: Assim, prô! Os africanos atravessaram o mar e vieram para o Brasil. Aí, misturaram os africanos e os brasileiros. Então, nós somos uma mistura!

Nesse momento, todos os alunos começaram a relatar se possuíam parentes negros, afirmando-se como uma “mistura”. Todos concordaram com a frase: “Nós somos uma mistura!”, dita por um dos alunos.

Aluno 3: Nós somos uma mistura! Quem é negro ou branco, não importa! Todos são misturados.

Aluno 4: Eu tenho sangue negro.

Aluno 1: Eu pensei que as pessoas tinham sangue vermelho...

Aluno 4: Não, “meu”. O sangue das pessoas é vermelho e o meu também. Mas meu pai é negro, então eu tenho sangue negro.

Várias foram as situações em que tais posicionamentos começaram a ser produzidos por força das práticas pedagógicas, dentre as quais cito mais uma:

[...] Disse-lhes que contaria uma história intitulada “Menina Bonita do Laço de Fita”. Sem mostrar-lhes a capa do livro, pedi-lhes que imaginassem como seria essa menina bonita, pois queria observar quais referenciais de beleza apareceriam. Fiquei surpresa quando as crianças concordaram que a menina tinha cabelo “preto” e bem “cacheado”, com muitas “fitinhas”. E que era uma menina “marrom” ou “preta”, com as “bochechas rosadas”. Como minha experiência docente indicava que os referenciais de beleza destacados seriam os olhos, a pele e os cabelos claros, fiquei um tanto surpresa com essas colocações. Fiquei refletindo se aquele posicionamento já não era um produto das oficinas e das narrativas produzidas nesse contexto.

Aluno 5: Profe, essa história é uma das mais bonitas que eu já ouvi!

Aluno 2: Tudo é bonito nessa história: a menina, a mãe dela, a família do coelho...

Aluno 1: E eu gostei porque na minha família é a mesma coisa: tem gente negra e gente branca. É por isso que eu sou “misturado”.

Aluna 3: Vou contar essa história para a minha mãe. Ela vai ver o quanto é parecida com a história da nossa família.

Essa situação me levou a pensar sobre como essa história tocou as crianças, no que diz respeito ao seu próprio reconhecimento enquanto uma “mistura”. Creio que suas identidades etnicorraciais vão-se fortalecendo assim, enquanto uma autoafirmação a respeito da sua própria diversidade.

O movimento de análise realizado nessa última seção conduz ao entendimento de que as práticas pedagógicas são produtoras de narrativas capazes de constituir nos sujeitos as experiências de si, tal como defende Larrosa (1994), podendo ser vistas como textos que produzem identidades de sujeitos. Portanto, embora as teorias em educação mais conhecidas reconheçam as práticas pedagógicas como mediadoras, à luz das teorizações filiadas aos Estudos Culturais encontro sustento para afirmá-las enquanto produtoras, pois potentes formas de provocar o modo como o sujeito narra a si e aos outros, além do modo como é narrado.

O desafio da escola contemporânea, diante de tais análises, talvez seja o de agir de forma a reconhecer a pluralidade. Historicamente, a escola foi constituída a partir de práticas pedagógicas homogênicas e homogeneizadoras, que desconsideravam a pluralidade de narrativas, histórias de vida, experiências, diversidades e diferenças presentes, perseguindo

uma estabilidade e um controle dos sentidos. O desafio hoje, ao contrário de tal tradição, coloca-se como reconhecer e valorizar a pluralidade de sentidos, promovendo a conversação entre eles, numa postura de escuta que entende a linguagem como forma de posicionar os sujeitos. O lugar de escuta, a ser assumido pela escola e pelos seus sujeitos, abre esse espaço e seu cotidiano para a pluralidade de narrativas capazes de produzir modos de ser sujeito cada vez mais abertos à diversidade. A escuta das narrativas negras na escola, portanto, legitima a escola enquanto produtora de textos sensíveis a toda forma de diferença, atuando na produção de sujeitos posicionados numa perspectiva antirracista. Temos pela frente um movimento de suspensão dos sentidos até então reconhecidos para abirmos espaço para um movimento de ressignificação, como aponta Larrosa (1996). Citando Foucault, Larrosa conclui que o próprio pensamento pode ser mudado por um saber que lhe é estrangeiro:

[...] E, nesse momento em que a principal ameaça é a homogeneização, talvez seja a hora de deixar de insistir na verdade das coisas e começar a criar as condições para a pluralidade do sentido. Parece-me que o papel do professor é fazer com que a pluralidade seja possível. E isso é dar um sentido de contingência, de relatividade e, enfim, de liberdade. (Larrosa, 1996, p.160)

Reconhecer o currículo enquanto política cultural é, nas palavras de Costa (2001), garantir aos sujeitos o direito de narrar-se. Daí que as práticas pedagógicas comprometidas com a implementação da lei 10.639/2003 devam reconhecer a necessidade da emergência de narrativas negras, até então silenciadas, invisibilizadas e não-reconhecidas no currículo. A valorização e a afirmação de tais narrativas, assim, insere-se em um movimento pela ressignificação, pela contestação e pela resistência, que coloca os sujeitos enquanto protagonistas no processo histórico e que produz suas identidades numa perspectiva acolhedora das diferenças e respeitosa para com o outro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa tese permitiu-me um profundo pensar a respeito de um trabalho pedagógico que venho realizando há mais de dez anos juntos às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas. Vinha desenvolvendo a inclusão da história e cultura negra no planejamento de minhas práticas pedagógicas nos contextos escolares em que trabalhei, em função de ter observado, já no início de minha trajetória docente, o quanto meus alunos negros não estavam presentes nos saberes e experiências selecionados como válidos para o desenvolvimento infantil.

Com a promulgação da lei 10.639, encontrei o respaldo legal para justificar meu trabalho, o qual, por tantas vezes, fora questionado e impossibilitado nas escolas, em função de se caracterizar como um contraponto ao trabalho historicamente autorizado como pertinente. A criação da referida lei, assim, impulsionou-me para a realização do curso de mestrado, em que pude analisar a história de uma escola de Porto Alegre em seu trabalho de inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino.

Agora, por meio da tese, foi possível, de certa forma, avaliar o trabalho que venho construindo como necessário na escola, assim como pude avaliar também a produtividade da lei 10.639. Considerar o contexto escolar dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação como potencialmente racista em suas práticas cotidianas, muito em função da ausência da história e cultura negra, mobilizou-me para a constituição de um trabalho onde o foco seria a implementação da lei 10.639, a fim de analisar que sentidos tal trabalho produziria. E, ao descrever e analisar a produtividade de tal trabalho, penso ter constituído elementos para se pensar a relevância de tal lei para o contexto educacional contemporâneo no Brasil.

A lei 10.639 se faz necessária porque temos uma maioria brasileira autodeclarando-se negra, porém ausente nos meios de veiculação cultural. Assim, embora numerosos nos bancos escolares, a população negra não encontra condições de enxergar-se nas narrativas e práticas sustentadas historicamente na escola, o que já fora mostrado por muitos estudos como uma das causas para o fracasso escolar desse segmento social, podendo-se considerar essa uma das facetas do racismo que se propaga na escola. Além disso, sendo nossa raiz étnica e racial enquanto brasileiros composta por diferentes grupos, dentre os quais, os negros africanos, é preciso visibilizar essa presença nos conhecimentos e experiências considerados válidos para o aprendizado dos estudantes, a fim de que eles também possam se

identificar enquanto descendentes de negros, ao lado de indígenas, europeus e tantos outros que compuseram o que hoje chamamos de cultura brasileira.

A relevância da lei 10.639 está em proporcionar um projeto de educação das relações etnicorraciais, abrindo margem para que se comece o movimento de pensar a escola enquanto um espaço que considera as diferenças e a diversidade cultural. Romper com as narrativas historicamente consideradas válidas na escola é parte desse processo, em que repertórios negros precisam ser considerados para a construção de uma ambiência para a igualdade racial. Tratar as africanidades, os elementos africanos que estão presentes na cultura brasileira, é um modo de visibilizar o quanto temos de negros africanos em nossos pertencimentos etnicorraciais, o que produz as identidades dos sujeitos enquanto negros. Estamos falando de um pertencimento que é, antes de tudo, político, pois se refere a um posicionamento de reconhecimento, valorização e afirmação da matriz africana que nos compõe enquanto brasileiros.

Ao dizer que somos “um pouco da África”, uma “mistura”, um “branco pretinho”, as crianças narram, a seu modo, o quanto estão reconhecendo a participação negra em suas próprias identidades, o que termina por levá-las ao questionamento acerca do preconceito de ordem étnica e racial. Ao identificar-se com a história e cultura negra, para além de seus fenótipos, as crianças estão constituindo-se e constituindo umas as outras em uma perspectiva antirracista, pois não-eurocêntrica, o que procurei sustentar ao longo do presente estudo.

Porém, algumas limitações foram sentidas nesse trabalho. Segundo o texto da lei, é obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. O desconforto desde o início do estudo foi pensar como é possível ensinar história e cultura africana e afro-brasileira, ainda mais em se tratando de crianças em fase inicial do processo de escolarização. Ao falar em história e cultura africana e afro-brasileira, em face das abordagens dos Estudos Culturais, torna-se insustentável pensar em história e cultura no singular, uma vez que o continente africano é composto por mais de cinquenta países, cada qual com seus grupos étnicos e linguísticos. Além disso, tal tratamento no singular só reforçaria o entendimento que os sujeitos têm de África enquanto um país e uma unidade, como foi expresso pelas crianças participantes da oficina Africanidades nos encontros iniciais. O que se mostrou como uma possibilidade foi partir das africanidades brasileiras – os elementos africanos no vocabulário, na alimentação, nos costumes, nos saberes – buscando referências em alguns países africanos.

Assim, as implicações da lei no contexto da pesquisa aconteceram muito em função da criação de referenciais narrativos em que as africanidades foram consideradas, o que pode estar sinalizando uma possibilidade para a implementação da lei 10.639 nos Anos Iniciais. Algumas temáticas, desse modo, foram priorizadas: a África enquanto um continente múltiplo e diverso; os países africanos em que se fala português; a proveniência dos africanos que chegaram ao Brasil; a problematização da concepção de África enquanto um país e de África enquanto um lugar que se resume a animais selvagens, pobreza, fome e guerra. Para explorar essas e outras questões, foram usados vários artefatos, especialmente livros da Literatura Infantil, os quais construíram narrativas que contrapunham as concepções comumente apresentadas pelas crianças de África enquanto um “país”, selvagem, marcado pela fome e pelo atraso no progresso científico e tecnológico. Algumas questões chamaram a atenção das crianças em especial, tais como a arte africana, as religiões de matriz africana, como a umbanda, os cabelos africanos e sua diversidade (crespos, compridos, curtos, raspados, trabalhados, adornados, tingidos, etc), a existência dos grandes impérios africanos e de suas princesas, príncipes, reis e rainhas, que foram colocados enquanto referências heroicas para as crianças. Cabe ainda citar que os heróis e as personalidades presentes nos diferentes artefatos, tais como os que foram visibilizados com o uso da Literatura Infantil, exerceram uma função de excelência no sentido de produzir narrativas afirmativas da negritude, o que reforça a relevância de tais artefatos no trabalho pedagógico com as crianças.

Talvez o que esteja se colocando seja a necessidade de se desconstruir também a concepção de África enquanto unidade, reconhecendo sua diversidade cultural. É inestimável o valor da lei 10.639 em inaugurar a obrigatoriedade da inclusão de ordem étnica e racial nas escolas, porém é preciso construir cada vez mais referenciais para esse trabalho, o que demanda a necessidade de uma revisão do próprio texto da referida lei. Nomear “história” e “cultura” africana no plural seria um movimento mínimo para a consideração da diversidade que habita nessa questão.

Somos professores constituídos por uma trajetória escolar eurocêntrica e, portanto, racista, o que nos coloca diante da dificuldade no tratamento de tal perspectiva. É preciso desnaturalizar os referenciais únicos e absolutos que nos constituíram enquanto alunos para então dar início à naturalização de outros tantos modelos, dentre os quais os referenciais negros. Tal trabalho torna-se bastante desafiador, até porque sua criação necessita da invenção de novas narrativas, da organização de outros espaços e artefatos e do planejamento de outros tempos. As oficinas, nesse sentido, foram muito adequadas para a invenção dessas outras

práticas, uma vez que são concebidas no Colégio de Aplicação justamente como práticas alternativas para o ensino nos Anos Iniciais. Pensar na aplicação de tal modelo de trabalho em outros contextos escolares, portanto, nunca foi o objetivo desse estudo, mas sim a análise dos sentidos produzidos pelas práticas pedagógicas orientadas pela lei 10.639.

Reporto-me também ao papel importante exercido pela prática pedagógica para a implementação da lei 10.639, ou seja, considero a produtividade exercida pela ação docente no sentido de colocar a lei em funcionamento. Tal constatação leva ao entendimento de que o professor ocupa um lugar central quando se pensa em ações para a efetivação da educação das relações etnicorraciais, pois a inclusão das histórias e culturas negras na escola é uma questão de ordem pedagógica. Assim, é possível entender que, além de produzir as identidades discentes, a lei 10.639 também possui potencial para produzir as identidades docentes, uma vez que os próprios professores começam a narrarem-se e a narrar os demais enquanto agentes que atuam para a implementação de uma educação antirracista.

Para finalizar, considero a necessidade da lei em questão para os contextos escolares, em função da inclusão social, cultural e etnicorracial que pode ser considerada como um de seus efeitos. Pensar a produtividade da lei na escola é, portanto, discutir as possibilidades para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e menos racista, em que os sujeitos possam afirmar-se com tanto reconhecimento e valor como negros quanto europeus, apenas para citar duas possibilidades.

Fica em aberto a discussão para a continuidade desse trabalho de educar as relações etnicorraciais, em que outras considerações já despontam, como é o caso do reconhecimento da história e cultura dos povos indígenas, ao lado de tantas outras possibilidades. Uma ação pedagógica antirracista, assim, necessita que todo e qualquer paradigma seja colocado em suspenso, de modo a abrir espaço para outras formas de narrar e ser narrado, enfim, de constituir-se enquanto sujeito acolhedor e respeitoso para toda e qualquer forma de diferença e diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARFUCH, Leonor. *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós, 1995;

_____. , Leonor. Problemáticas de la identidad. In: _____. (comp.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo, 2002;

_____. La esfera íntima contemporánea. Espacios y narrativas. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006;

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade* [trad. Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama]. RJ: Zahar, 1998;

_____. A sociedade líquida de Zygmunt Bauman. *Caderno Mais Folha de São Paulo*. 19/10/2003. Entrevista, 2003;

BENITES, Letícia N.. *Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos Inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2006.

BERGER, John. *Modos de ver*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1999

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005;

BONIN, Iara Tatiana. *E por falar em povos indígenas... Quais narrativas contam em práticas pedagógicas?* Porto Alegre: UFRGS, 2007. 220 f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2007;

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/1990;

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal nº 9.394/1996;

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. MEC: 1997, vol. 1 ao 8;

_____. *História e Cultura Afro-Brasileira*. Lei Federal nº 10.639/2003;

_____. *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Lei Federal nº 11.645/2008;

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Conselho Nacional de Educação, 10 de março de 2004;

_____. *Estatuto da Igualdade Racial*. Projeto de Lei nº 6.264/2005;

_____. *Lei Afonso Arinos* - Lei Nº 1.390, de 3 De Julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor;

_____. *Lei Caó* - Lei Nº 7.437, de 20 de Dezembro de 1985. Inclui, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos;

_____. Decreto 6872, de 04 de junho de 2009. *Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial* - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento;

BRASIL/CONAE. *Novo Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020*. 2010;

CHEN, Kuan-Hsing. A formação de um intelectual diaspórico: uma entrevista com Stuart Hall. In: SOVIK, Liv (org.). *Da diáspora. Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: UFMG/UNESCO, 2003, p. 407-433;

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: ESEPF, 2005;

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996;

_____. Currículo e política cultural. In: _____. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. RJ: DP&A, 2001;

_____. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002;

_____. (org.) *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004;

_____. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006;

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução 297 de 07 de Janeiro de 2009*. Institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e trata da obrigatoriedade da inclusão do estudo da história e cultura indígena nos currículos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino;

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, PREFEITURA DE SANTA CRUZ DO SUL. LEI 2.387, de 21 de novembro de 1991. Institui o Estudo da Cultura Negra no Currículo das Escolas Municipais de Santa Cruz Do Sul e dá outras providências. www.camarasantacruz.rs.gov.br/Acesso em 19/07/2009;

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Decreto 23.027/1974. Determina que seja comemorada a contribuição do negro na integração sócio-cultural rio-grandense;

FONSECA, Marcos Vinícius. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravos no Brasil. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, set.2000, p.95-122;

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. SP: Martins Fontes, 1985, 3ª ed.;

_____. *Genealogia del Racismo*; trad. Alfredo Tzveibel. Buenos Aires: Altamira/nordan, 1992;

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. São Paulo: Círculo do Livro,1933;

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. *Diálogo*. São Paulo, v.22, nº3, 1989, p.58-63;

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural e formação de professores. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, set.2000, p.151-185;

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001;

_____. Cabelo e cor da pele: uma dupla inseparável. In: *Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros em Educação, Série Pensamento Negro em Educação, vol.8, dez. 2002;

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 – 2ª edição;

_____. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: autêntica: 2006;

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008;

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracias*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 2002;

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. POA: *Educação & Realidade*. V.22, jul.dez., 1997. p.15-46;

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*; trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.. São Paulo: DP&A, 1998, 2ª ed.;

_____. *Da diáspora. Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: UFMG/UNESCO, 2009a, p. 407-433;

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b ;

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 225f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2006;

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. Tadeu (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86;

_____. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa para Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996;

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, jan./fev./mar./abr. 2002, nº 19, p. 20-28.

LOPES, Ney. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004;

LOPEZ, Danusa Mansur. *O que pode ser tão interessante quanto a hora do recreio? Em busca de práticas alternativas na escola contemporânea*. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2010;

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001;

MEDEIROS, Carlos Alberto. *Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Coleção Políticas da Cor;

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na Educação no governo Lula. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.39, nº137, mai/ago. 2009;

ONU/UNESCO. “Declaração e Programa de Ação”. *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*. www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1693.pdf (Acesso em 04/07/2009);

PARÉ, Marilene Leal. *Auto-Imagem e Auto-Estima na Criança Negra: um olhar sobre seu desempenho escolar*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC/RS, 2000;

_____. Heterogeneidade – Nossas Origens: o viés etnicorracial na pesquisa e extensão no Colégio de Aplicação da UFRGS. In: SANTOS, José Antônio [et al, orgs.]. *Tramando falas e olhares, compartilhando saberes: contribuições para uma educação antirracista no cotidiano escolar*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008;

RAMOS, Tanise Müller. *Tecendo tramas, trançando gentes: narrativas constituindo identidades em uma escola municipal de Porto Alegre/RS no ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2009, 239f.;

RAMOS, Tanise Müller; KARCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Educação para a diversidade na perspectiva etnicorracial: desafios para a construção de uma prática pedagógica antirracista na escola contemporânea. In: KAERCHER, Nestor André; TONINI, Ivaine Maria (orgs.). *Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para a Diversidade*. 2. Ed. Porto Alegre: Evangraf; Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2013;

RAMOS, Tanise Müller; KARCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Diversidade e educação das relações etnicorraciais: reflexões e possibilidades para uma educação antirracista na escola contemporânea. In: KAERCHER, Nestor André; TONINI, Ivaine Maria (orgs.). *Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para a Diversidade*. 3. Ed. Porto Alegre: Evangraf; Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2014;

ROCHA, Fernanda Franco. *Cultura e Educação de crianças negras em Goiás (1871-1889)*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2007. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia: 2007;

SANTOS, Luiz Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Maria Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. (orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005;

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir et al. (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. RJ: DP&A, 2003.

_____. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007;

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 37, set.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 19 de julho de 2009;

SILVA, Gilberto Ferreira da. *Do multiculturalismo à Educação Intercultural: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2001, 385 f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2001;

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino de africanidades brasileiras. In: *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 – 2ª edição;

_____; OLIVEIRA, Evaldo; MORAIS, Danilo. As leis 10.639/03 e 11.645/08 se fazem necessárias? *Presente: Revista da Educação*, Ano XVI, n. 63, dez. 2008, p. 32-33.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995;

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999;

_____. *Teoria cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001;

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. RJ, Petrópolis: Vozes, 2009a – 8ª edição;

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b;

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na Educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996;

_____. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002;

_____. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: _____. (org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas: Editora da ULBRA, 2005;

SILVÉRIO, Valter Roberto. Sons negros com ruídos brancos. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, ABONG, 2002;

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003;

SOUZA, Eliane Almeida de. *A lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento etnicorracial em escolas públicas de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2009;

SOVIK, Liv. Apresentação: para ler Stuart Hall. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009;

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir et al. (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. RJ: DP&A, 2003;

VEIGA-NETO. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. RJ: DP&A, 2001. 3ª Ed.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa V. (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003, p. 103-126;

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. *Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 265 f. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2003;

_____. Escola e mundo contemporâneo – novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. In: ÁVILA, Ivany Souza (org.). *Escola e sala de aula: Mitos e Ritos. Um olhar pelo avesso do avesso*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004;

_____. Educação Básica: o necessário resgate de sua identidade. In: *VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – VII ANPED SUL*. Pesquisa em Educação e Inserção Social. Itajaí/SC: Univali, 2008. Disponível em CD ROOM – ISBN 978-85-7696-040-9;

SITES CONSULTADOS

www.acordacultura.org.br – Acesso em 15 de outubro de 2014;

www.ibge.gov.br. Acesso em 17/07/2014;

www.mariamulher.org.br – Acesso em 18/07/2013;

www.camarasantacruz.rs.gov.br/arquivos_acessodados/lex_2.lbsp Acesso em 19/07/2009;

www.cmbh.mg.gov.br Câmara Municipal de Belo Horizonte Acesso em 19/07/2009;

www.cecune.org.br – Acesso em 31/07/2009;

www.portoalegre.rs.gov.br/smed/ Acesso em 19/11/2008;

www.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/ Acesso em 15/07/2009;

http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/negocios_juridicos/leis/0001 Acesso em 19/07/2009.

www.cap.ufrgs.br. Acesso em 25 de julho de 2012

www. <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 18 de outubro de 2014.

www.ufrgs.br/lhiste. Acesso em 02 de dezembro de 2014.

LIVROS DA LITERATURA INFANTIL

AGUSTONI, PRISCA. O colecionador de pedras. São Paulo: Paulinas, 2007;

ALMEIDA, Gercilga S. de. *Bruna e a Galinha D'Angola*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001;

BARBOSA, Rogério Andrade. O filho do vento. São Paulo: DCL, 2003;

_____. Por que a Galinha D'Angola tem Pintas Brancas? In: _____. *Outros contos africanos para crianças brasileiras*. Ilustração: Maurício Veneza. Editora Paulinas, 2008;

BARNABAS; KINDERSLEY. *Crianças como você*. São Paulo: Ática, 2006 – 6ª edição;

BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelé*. [il. Adriana Mendonça]. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

DIOUF, Sylviane. *As tranças de Bintou*. [il. Shane Evans; trad. Charles Cosac], Editora Cosac Naify, 2004;

DREGUER, Ricardo. Bia na África. São Paulo: Moderna, 2007;

MACHADO, Ana Maria. *Menina Bonita do Laço de Fita*. São Paulo: Ática, 2000, 7ª ed.;

SUERTEGARAY, Maíra. Dandara e a princesa perdida. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultural: Imprensa Livre, 2012.

FILMES

LIVROS ANIMADOS. Bruna e a Galinha de Angola. A Cor da Cultura. Produção Canal Futura. Programa 38. Brasil, 2005.

_____. O filho do vento. A Cor da Cultura. Produção Canal Futura. Programa 39. Brasil, 2005.

KIRIKOU E A FEITICEIRA (Kirikou et la Sorcière). Direção de Michel Ocelot. França, Bélgica e Luxemburgo, 1998.

KIRIKOU E OS ANIMAIS SELVAGENS (Kirikou et les bêtes sauvages). Direção de Michel Ocelot e Bénédicte Galup. França, 2005.

APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO⁶³

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, da linha dos Estudos Culturais em Educação, sob a orientação da professora Dr^a Maria Luisa Merino de Freitas Xavier, tenho realizado uma pesquisa junto aos professores e alunos do Colégio de Aplicação da UFRGS. Essa pesquisa, intitulada *Educação das relações etnicorraciais a partir da valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira: a constituição de identidades discentes no Projeto Unialfas do Colégio de Aplicação da UFRGS* tem por objetivo estudar as formas como a escola tem trabalhado com a temática afro-brasileira, analisando as diferentes situações pedagógicas propostas pelos professores, bem como as posturas dos alunos frente a este tema.

Para a realização dessa investigação, serão realizadas observações dos alunos em diversos momentos do cotidiano escolar, tais como o estudo em salas de aula e as atividades durante os recreios. Também serão realizadas entrevistas individuais e coletivas junto aos professores e alunos, bem como fotografias para registro dos participantes do estudo.

Tenho o compromisso de respeitar os valores éticos que permeiam uma pesquisa como essa, utilizando as informações e as imagens coletadas de forma exclusiva para a constituição desse trabalho de investigação. Estou à disposição da escola e dos pais ou responsáveis dos alunos participantes para maiores esclarecimentos através dos seguintes contatos:

Professora Tanise Ramos

Fone: XXXXXXXX

e-mail: tanisemuller@yahoo.com.br

Autorizo meu filho _____, da turma _____ a participar dessa pesquisa.

Assinatura do responsável pelo aluno: _____

Telefone: _____

⁶³ O termo foi entregue ainda quando o estudo possuía o título anteriormente pensado na ocasião da qualificação do projeto de tese.

ANEXO A - LEI 10.639/2003

LEI nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

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

OPRESIDENTE DA REPÚBLICA

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

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'."

Art. 2o- Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA - Presidente

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque – Ministro da Educação

ANEXO B – LEI 11.645/2008

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA.

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

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA - Presidente

Fernando Haddad – Ministro da Educação