

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Renata Pires da Silva Toreti

**BAÚ DO GRIÔ:  
Impactos de uma proposta educativa antirracista na formação docente inicial em  
Pedagogia**

Porto Alegre

2020/1

Renata Pires da Silva Toreti

**BAÚ DO GRIÔ:**

Impactos de uma proposta educativa antirracista na formação docente inicial em Pedagogia

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz

Porto Alegre

2020/1

## AGRADECIMENTOS

Eu elevo ao mais sublime altar todos os meus ancestrais, pois foram eles que permitiram que eu chegasse até aqui, todo este trabalho é para vocês (Coloco o nome completo de alguns, por não saber se existem registros destes em algum lugar, que não este trabalho): Jussara Maria (avó paterna), Osvaldo (avô paterno), Sara Pires Ramos (bisavó paterna), Manoel (bisavô paterno), Ondina Luiza da Silva (bisavó paterna), Alcides Rodrigues da Silva (bisavô paterno), Manoel Oscar (avô materno), Oscar (bisavô materno), Otília (bisavó materna), Apolinario (bisavô materno), Leonora (bisavó materna).

E reverencio sobretudo, minha avó materna Adelaide, que foi benzedeira, curandeira e mais tantas outras versões, uma mulher forte e dona de uma sabedoria infinita e também minha tataravó Maria Izaltina Pires (Vó Negrinha), a qual não conheci, mas sei que sobreviveu as dores da escravização, assim como todos meus antepassados que sofreram, mas que também resistiram e lutaram para que hoje eu esteja neste lugar.

A minha filha Violeta, meu maior sonho materializado, minha extensão, meu pedaço, meu tudo, resultado do nosso amor, do nosso encontro, meu e do Gustavo. Por isso, agradeço principalmente ao meu marido, meu companheiro, homem da minha vida, que torna tudo leve, possível, que acende, faz brilhar, colore, irradia, preenche a alma. Dono do lindo acervo usado no meu trabalho e também de muitas ideias que contribuíram significativamente para minha pesquisa. Agradeço ao meu amor, por ter suportado minha ausência, por me ajudar a encarar meus medos e por acreditar tanto em mim.

Agradeço ao meu Pai Osvaldo e minha mãe Maria Teresinha pela batalha incansável para que eu e minha irmã tivéssemos outra realidade. Obrigada por cada noite mal dormida, cada plantão, cada hora extra. Obrigada por cada aniversário, reunião de escola, pelas brincadeiras, pelos beijos e abraços, pelo colo, por fazerem parte das minhas melhores memórias. Obrigada pela história que construímos juntos, mas acima de tudo pelo amor desmedido, compartilhado ao longo de uma vida inteira.

A minha irmã Amanda, meu porto seguro, minha sorte, um pouco minha mãe, um pouco minha amiga, um pouco de tudo o que sou.

Rodrigo e Sabrina, por serem mais que uma família, por serem a minha força quando mais precisei.

As minhas amigas e mulheres inspiradoras, presente que a UFRGS me deu, presente da vida, pra vida: Mariana Silveira e Vitória Sant'anna.

A Thays Prado, que com sua militância atinge mulheres como eu, ultrapassando o discurso e colocando seu ativismo em prática.

A minha orientadora Professora Carla Beatriz Meinerz, meu referencial incólume dentro e fora da universidade, que com inteligência e doçura se debruçou sobre este trabalho junto comigo, lado a lado.

A todos e todas as professoras e professores que fizeram parte de toda minha trajetória escolar e acadêmica. E a todos e todas as professoras e professores que acreditam no poder transformador da educação. Em especial as Professoras Adriana Thoma, Gládis Kaercher, Liliane Giordani e Patrícia Camini.

Aos alunos e alunas que passaram por mim e que me ajudaram na minha construção como docente.

Ao Movimento Negro, a todas e todos aqueles e aquelas que vieram antes. A todas as pessoas educadoras negras, ativistas e companheiras que lutaram para abrir nossos caminhos, possibilitando tantas conquistas. Eu estou aqui por vocês, "ubuntu: eu sou porque nós somos".

*Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro*  
*(sankofa, segundo Abdias Nascimento)*

## RESUMO

O presente estudo, na qualidade de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tem por propósito descrever e analisar o impacto de uma proposta didática antirracista nomeada Caixa Pedagógica *Baú do Griô*. A proposta foi desenvolvida como instrumento educativo e investigativo para observar e discutir a recepção das licenciandas de Pedagogia aos temas e recursos colocados na Caixa Pedagógica, aplicáveis em qualquer etapa escolar da Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental e médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Caixa foi apresentada para uma turma de estudantes do curso de Pedagogia da UFRGS, na disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais, na modalidade Ensino Remoto Emergencial, com diálogo síncrono e posterior aplicação de enquete online. Objetiva proporcionar experiências educativas sobre questões étnico-raciais, por isso todos os objetos (CDs, Livros, Instrumentos, imagens, reportagens e textos, entre outros) foram cuidadosamente escolhidos a fim de evocar os saberes prévios das pessoas alunas e, a partir disso, (re)construir os conhecimentos delas acerca da temática. O nome *Baú do Griô* foi pensado para estudar e valorizar as culturas, memórias e tradições dos povos Africanos e Afro-brasileiros. Este TCC pretende avaliar se a caixa atinge o proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), contribuindo para a formação inicial de pedagogas a partir do projeto profundo nomeado como Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), instituído com as leis 10.639/03 e 11.645/08. O trabalho se fundamenta nos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (TRINDADE, 2010), que são: Energia Vital, Circularidade, Corporeidade, Memória, Ancestralidade, Territorialidade, Religiosidade, Cooperação, Comunitarismo, Oralidade, Musicalidade e Ludicidade, compreendidos como elementos fundamentais desse panteão ético construído na experiência da diáspora africana no Brasil. A metodologia qualitativa foi a escolhida para desenvolver este trabalho, por meio de revisão de literatura acadêmica e aplicação de proposta pedagógica, com observações de seus impactos na atividade síncrona online, acompanhada por entrevistas online na forma de enquetes. Os resultados parciais apontam impacto às barreiras construídas por preconceitos com a religiosidade de matriz africana e afro-brasileira, assim como a abordagem pautada pela branquitude na formação docente, e finalmente a positividade em relação às pessoas negras que a proposta pedagógica foi capaz de evocar nas futuras professoras.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais; identidade e diferença; educação antirracista; valores civilizatórios afro-brasileiros; formação de professores.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Parte do material contido na Caixa Pedagógica Baú do Griô. ....	25
Figura 2 – Capa do livro Batidas de Okan, de Rosane Castro.....	33
Figura 3 – Ilu e Agbê ao lado da Caixa Pedagógica.....	34
Figura 4 – CD O Berço do Batuque no Rio Grande do Sul.....	35

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

DEBAS – Departamento de Estudos Básicos

DEE – Departamento de Ensinos Especializados

DEMHAB – Departamento Municipal de Habitação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERE – Ensino Remoto Emergencial

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

FACED – Faculdade de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE – Plano Nacional da Biblioteca Escolar

ONG – Organização Não Governamental

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul



## SUMÁRIO

1. HORIZONTES INICIAIS .....	10
1.1 Justificativas: desejos, nascimento e delineamentos da pesquisa .....	12
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS E MARCAS INTERROGATIVAS DO TCC.....	16
2.1. Pergunta de investigação sobre a temática ou “Situação-Problema” .....	16
2.2. Objetivo geral da proposta.....	16
3. PRESSUPOSTOS DE ANÁLISE EM BREVE REVISÃO DE LITERATURA .....	21
3.1 Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, racialização em ambientes escolares, corporeidade e branquitude.....	21
3.2 Premissas que embasam a Caixa Pedagógica: positivação da história e cultura das pessoas e comunidades negras .....	24
3.3 Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação Docente Inicial .....	26
3.4 Alternativa Pedagógica: fundamentos para compreensão do que seja Griô .....	29
3.4.1 Prática I: Batidas de Okàn - Afinal o que são Griôs? .....	35
3.4.2 Prática II: “Sobre vozes e tambores”.....	36
3.4.3 Prática III: “O Berço do batuque” .....	37
4. CAMINHOS ANALÍTICOS .....	39
4.1 A religiosidade de matriz africana e afro-brasileira: dúvidas geradas pelo desconhecimento e pela branquitude na formação docente .....	39
4.2 Branquitude na formação docente .....	45
4.3 A ERER e a positivação das pessoas negras.....	47
5. HORIZONTES FINAIS .....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	51
ANEXO - QUESTÕES DA ENQUETE ONLINE DISPONIBILIZADA ÀS ALUNAS .....	54

## 1. HORIZONTES INICIAIS

O presente estudo, na qualidade de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tem por propósito descrever e analisar o impacto de uma proposta didática antirracista nomeada Caixa Pedagógica *Baú do Griô*. O tema trata da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação docente inicial de pessoas licenciandas do Curso de Pedagogia da UFRGS.

Para avaliar tal impacto, no concernente ao proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) em relação à formação inicial de professores, metodologicamente optou-se por apresentar a caixa para uma turma de licenciandas em Pedagogia. A turma escolhida foi o grupo que cursou em 2020/1, na modalidade Ensino Remoto Emergencial (ERE), a disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais, obrigatória no curso de Pedagogia desde 2018, eletiva em outras licenciaturas desde 2019.

Impacto, segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, enquanto adjetivo está relacionado com “chocado contra; arremetido, impelido”; ainda como derivação, no sentido figurado, é relativo à “impressão ou efeito muito fortes deixados por certa ação ou acontecimento”. O presente TCC vai formular algumas análises acerca dos impactos da ERER) na formação docente inicial de pedagogas e pedagogos. Passados dezesseis anos da publicação das DCNERER (2004), os desafios do cumprimento dessa obrigatoriedade legal nos currículos da Educação Superior no Brasil ainda são imensos. Um grupo de renomadas pessoas pesquisadoras, entre as quais Nilma Lino Gomes (2012), trabalha em investigações que analisam o caminho percorrido, os avanços e os limites que precisam ser superados. O presente trabalho deseja somar-se a esse campo de estudos e reflexões. Os limites estão articulados com o fato de que a ERER, além de um projeto educativo complexo, está relacionada com o racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) que marca a sociedade brasileira e, conseqüentemente, as instituições acadêmicas e escolares.

Por formação inicial compreende-se o processo realizado pelo professor quando ainda nos estudos de graduação, sem o ingresso no espaço laboral na qualidade de profissional licenciado. A formação continuada, por outro lado, é o processo de continuidade de estudos após o licenciamento. As duas formações são fundamentais na construção da docência. Defende-se, a partir de Antônio Nóvoa (1999), a importância dos processos de formação dentro da cultura profissional, capazes de colocar em circulação os saberes construídos por docentes

em diferentes momentos de suas vidas. Conforme Nóvoa (1999), são fundamentais os processos que “valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência”.

Assim, mais do que impactos, entendidos como ações e apropriações de práticas docentes, o presente TCC enseja vislumbrar pactos de compromisso com a ERER, compreendidos enquanto desenvolvimento de relações inovadoras entre professores em formação inicial, a partir da inserção cotidiana nos currículos da graduação desse projeto educativo antirracista. É importante desenvolver a capacidade de dialogar com outros saberes e fazeres, como os dos griôs, mestres dos saberes afro-brasileiros, incluindo-os na tradição e na cultura acadêmica, dentro da perspectiva apontada na formação pelas DCNERER.

A Caixa Pedagógica aplicada neste estudo foi criada para proporcionar experiências educativas sobre questões étnico-raciais; por isso, todos os objetos (CDs, Livros, Instrumentos, imagens, reportagens e textos, entre outros), foram cuidadosamente escolhidos, objetivando evocar os saberes prévios dos estudantes e, a partir deles, (re)construir e positivar conhecimentos acerca das relações com a cultura afro-brasileira. Com ela, deseja-se alcançar uma prática pedagógica transformadora, construída a partir do projeto profundo nomeado ERER, instituído com as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

A metodologia qualitativa foi a escolhida para desenvolver este trabalho, por meio de exame de literatura acadêmica e aplicação de proposta pedagógica, com observações de seus impactos na atividade síncrona online, acompanhada por entrevistas online na forma de enquetes. Os referenciais de análise são centrados numa revisão bibliográfica sobre a presença do estudo dos valores civilizatórios nos cursos de Pedagogia do Brasil, através de uma revisão de pesquisas que tratam desse assunto. Durante essa busca, dentro da comunidade da FACED, tive amparo principalmente nas obras de Carla Beatriz Meinerz, Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher e Leni Vieira Dornelles; também me inspirei muito no TCC de Kyanny Denardi da Costa (2014).

Para desenvolver a pesquisa, embasei-me igualmente em autores que tratam do tema investigado, tais como Azoilda Loretto da Trindade (2010), com seu estudo sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros, que permeiam todo este trabalho, desde a construção da Caixa Pedagógica, até as propostas criadas. Para pensar sobre a autoestima de alunas e alunos negros e negras, apoio-me em Vera Regina Triumpho (1991; 2014). Para compreender formação inicial e formação continuada, apoio-me em Antônio Nóvoa (1999). Nas reflexões sobre racismo estrutural, tomo por base os estudos de Silvio Luiz de Almeida (2018); Leni Dornelles (2019), para pensar as diferenças (in)visíveis impressas em nossos corpos, e Gládis Kaercher (2010),

para refletir sobre o conceito racialização. Durante a elaboração da proposta pedagógica, utilizei os “princípios da didática do fazer”, de Paulo Sérgio Fochi (2015), e manejei com leituras de Stuart Hall (2016) para refletir sobre o conceito de “estereótipo”. No decorrer da criação e organização da Caixa e da proposta pedagógica, recorri ainda a Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento e Silvia Pereira de Carvalho (2012). Por último, para a construção da análise, utilizo os estudos de Larissa Oliveira e Gabarra (2010) para refletir sobre as questões religiosas, bem como José Ramos Tinhorão (1997) trazendo reflexões acerca de apropriação artística e cultural. Ademais, o artigo de Carla Beatriz Meinerz e Priscila Nunes Pereira (2018) foi fundamental para analisar o lugar da branquitude e de (re)pensar o outro lado da história.

### **1.1 Justificativas: desejos, nascimento e delineamentos da pesquisa**

Destaco que esse trabalho é fruto das minhas experiências acadêmicas, mas, para além disso, ele é reflexo das minhas vivências pessoais como: mulher, negra, mãe, esposa, oriunda da educação pública, e cotista, já que minhas particularidades e vivências pessoais tão singulares são indissociáveis da minha vida acadêmica.

Portanto, para explicar a escolha deste tema, preciso resgatar um pouco da minha trajetória dentro e fora da UFRGS, pois acredito que cada “não” que recebi durante minha vida, assim como situações de opressão vivenciadas simplesmente pelo fato de ter uma cor de pele diferente, da mesma forma que, ter encontrado pessoas que colaboraram de forma positiva e expressiva nessa jornada, deixando suas marcas e ensinamentos, contribuíram significativamente na construção deste trabalho. Todos os caminhos percorridos até aqui trouxeram-me à escolha deste tema e fizeram-me entender a extrema importância de resgatar e reafirmar minha origem e ancestralidade.

Assim como tantas pessoas negras, também sou vítima dessa sociedade racista. Meus pais são negros e, principalmente, minha Mãe veio de uma realidade muito difícil. Sou filha de uma mulher negra que foi empregada doméstica durante muitos anos, que foi impossibilitada de estudar durante parte de sua vida, pois tinha que trabalhar para ajudar em casa. Minha avó materna era analfabeta, e entre meus outros avós, pais, tios e tias, nenhum deles teve acesso à universidade. Eu sou uma das poucas exceções em minha família, e isso me faz enxergar que ser preta e não ter dinheiro em nosso país é algo determinante. Tais questões me levaram à busca por minha ancestralidade, por isso recentemente venho tentando fazer minha árvore

genealógica. Para uma pessoa negra é muito difícil encontrar seus ancestrais<sup>1</sup>, já que até mesmo nossos nomes eram roubados, uma vez que os escravizados eram rebatizados com os nomes dos próprios colonizadores. Ainda assim, durante essa busca descobri a existência de uma tataravó paterna, que foi escravizada. Esse “pouco” diz muito sobre a minha história e também reflete muito sobre o Brasil.

Esses contextos se refletem na minha trajetória escolar e acadêmica (in)diretamente. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, recordo do quão difícil para mim era não me enxergar nas bonecas, nos personagens, nos desenhos que ilustravam os livros, os materiais didáticos. Já nos anos finais do Ensino Fundamental e entrando no ensino médio, lembro que sentia um incômodo muito grande com a forma que a história afro-brasileira era tratada em sala de aula, afinal o ensino tradicional tende a focar no sofrimento do povo afrodescendente e não em sua luta e resistência, menos ainda no valor de sua cultura. Além disso, ao longo de toda minha trajetória escolar (mesmo sendo em escolas públicas), eu era sempre uma das únicas, ou mesmo a única negra em sala de aula, o que tornava a situação ainda mais complexa. Apesar de não sofrer racismo de forma explícita nesse espaço, talvez até por mecanismos de defesa que eu mesma tenha criado, ele estava sempre presente de forma sutil, seja nas práticas docentes, nos materiais didáticos, nas trocas de olhares de alguns colegas, entre outros. Penso que um Projeto como a EREER causaria uma grande diferença nesse processo.

Quando ingressei no curso de Pedagogia na UFRGS, estava recém iniciando um processo de (des)construção; através da transição capilar, enxerguei a possibilidade de (re)descobrir uma parte da minha identidade. Finalmente um “grito” de liberdade, após tantos anos de químicas, alisamentos e diversas tentativas frustradas de ser mais aceita nesse sistema alicerçado por políticas eugenistas. Paralelamente a isso, lecionei Teatro no Curso Pré-Vestibular Popular: Resgate Popular.<sup>2</sup> Nesse espaço muitas das alunas e alunos eram de origem periférica, em sua maioria negras e negros, portanto as experiências delas e deles vinham de encontro às minhas. Além disso, sentia que eu era uma referência para eles, assim como suas histórias de luta, bem como acompanhar suas transformações e processos individuais, me inspiravam, fazendo das nossas relações uma troca constante.

Todavia, somente ingressando na UFRGS pude reafirmar minha identidade e sintetizar minhas aprendizagens acadêmicas com minhas experiências pessoais. Não cursei a disciplina

---

<sup>1</sup> Historiadores e historiadoras do período nomeado como Pós-Abolição abordam esse fenômeno. Cito como referência a publicação SILVA, Fernanda O.; SÁ, Jardélia R.; GOMES, Luciano da C.; ROSA, Marcus Vinícius de F.; PERUSSATTO, Melina K.; SILVA, Sarah C. A.; SANTOS, Sherol dos. *Pessoas comuns, histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense*. Porto Alegre: Ed. UFRGS; EST Edições, 2017. 112 p.

<sup>2</sup> Organização não governamental atuante desde 2002.

EDU 03107- Educação e Relações Étnico-Raciais, pois no momento em que ela se tornou obrigatória, houve procedimentos de transição curricular com disciplinas colocadas em equivalência, por isso fui dispensada da mesma. Entretanto, assisti uma das aulas ministradas pelas Professoras Carla Beatriz Meinerz e Gládis Kaercher e fui profundamente tocada, percebendo a importância de tratarmos esse assunto em todos os espaços educativos. Além disso, tive outras experiências que reverberam em minha formação docente.

Logo no segundo semestre de 2017, realizei uma prática na Instituição de Educação Infantil nomeada Princesa Isabel<sup>3</sup>, para o Seminário de Educação Infantil de 0-3 anos. Esse espaço, apesar de estar localizado dentro de um Condomínio Popular no Bairro Santana, considerado uma região central e privilegiada, é dominado pelo tráfico de drogas e representado no imaginário social como um lugar muito perigoso e violento. Por isso, o condomínio também é conhecido por “Carandiru”, em menção à chacina que ocorreu numa Casa de Detenção localizada no estado de São Paulo. Essa experiência de prática foi muito impactante e gerou uma grande vontade de aprofundar meus conhecimentos acerca da temática étnico-racial, por observar uma grande quantidade de pessoas negras inseridas naquele contexto.

Ao longo de grande parte da minha trajetória acadêmica, fui bolsista na área de inclusão e também bolsista de monitoria indígena, de maneira que o campo da diversidade sempre fez parte do meu universo dentro da faculdade. Mas foi apenas quase no último semestre, cursando a Disciplina de Ensino de História com a Professora Carla Beatriz Meinerz, que decidi dar foco às questões étnico-raciais. A Professora Carla mostrou, com sua prática, um enorme diferencial, apresentando um currículo descolonizado e metodologias extremamente abertas, levantando mais que questionamento e reflexão, mas também possibilitando que criássemos, de fato, práticas pedagógicas significativas, contemplando a diversidade. É muito comum escutarmos de professoras e professores discursos sobre uma educação libertadora e igualitária. No entanto, poucas pessoas colocam esse discurso em prática, e não me refiro somente ao meio acadêmico, mas em todas as esferas educacionais. Foi então que, em uma proposta sugerida em aula, nasceu o *Baú do Griô* e, nesse momento, quase que espontaneamente, a Professora Carla tornou-se a orientadora deste trabalho.

Com tudo isso, posso afirmar a grande influência positiva das ações afirmativas em minha vida e na de diversas outras pessoas negras e/ou oriundas de escola pública. Essa reparação histórica, fruto de muita luta, principalmente do Movimento Negro, permite que

---

<sup>3</sup> A instituição é uma escola pública de Educação Infantil conveniada com a SMED – Secretaria Municipal de Educação na Região Centro de Porto Alegre em um Condomínio Popular do DEMHAB – Departamento Municipal de Habitação.

estejamos ocupando esse espaço que também é nosso, por direito. Se hoje, eu, mulher negra, filha de uma empregada doméstica, descendente de uma escravizada, estou me graduando em uma Universidade Pública, é por consequência das lutas dessas pessoas que vieram antes. Penso nessa conjuntura e no significado de um Diploma para mim, para minha família, para a metade da população desse país, que teve o direito ao estudo negado. É uma reparação coletiva, possível por causa dos movimentos de superação e resistência, engendrados pelos meus ancestrais, nas lutas por educação e na educação promovida solidariamente a todos os cidadãos brasileiros (GOMES, 2017).

Sendo assim, a escolha desta temática surgiu em decorrência desses atravessamentos, que confirmam a extrema importância do (re) conhecimento e da necessidade de perpetuar a história do meu povo, a história do povo Africano e Afro-brasileiro na nossa cultura. Assim como garantir esse direito a outras pessoas negras, retribuindo aquilo que me foi transmitido como conquista de lutas forjadas pela minha ancestralidade, visto que fomos privados de inúmeros direitos ao longo da história.

Presumo, sobretudo, que essa fusão da minha história pessoal e acadêmica me fez questionar como nós, docentes em formação inicial e/ou futuros docentes, podemos garantir a aplicabilidade da obrigação imposta a partir da homologação da Lei 10.639/03, bem como a qualidade das relações étnico-raciais em sala de aula, visto a urgência em reparar os danos que são reflexo dessa desigualdade racial e social vigente por séculos. Compreendo essa obrigatoriedade legal na qualidade de ação afirmativa no campo do currículo da educação, em todos os níveis de ensino, no Brasil. Diversas pesquisas apontam essa desigualdade, ressaltadas também nas DCNERER (2004):

dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (DCNERER, 2004, p. 78).

O presente TCC insere-se nesse conjunto de histórias pessoais e coletivas, todas elas conectadas pelo compromisso com a equidade racial na sociedade brasileira, capaz de transformar esses dados no caminho da justiça para todos e todas.

## **2. CAMINHOS METODOLÓGICOS E MARCAS INTERROGATIVAS DO TCC**

Neste momento do TCC apresento a descrição e fundamentação dos caminhos metodológicos possíveis no estudo, destacando as questões que formalizei para a construção do mesmo.

### **2.1. Pergunta de investigação sobre a temática ou “Situação-Problema”:**

Como as estudantes de Pedagogia, professoras em formação inicial, se impactam com a EREER na perspectiva do conhecimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros?

### **2.2. Objetivo geral da proposta:**

Analisar como as estudantes de Pedagogia, professoras em formação inicial, se impactam com a EREER na perspectiva do conhecimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros?

Mais que ampliar o conhecimento das alunas e alunos sobre diversidade cultural e pluralidade étnico-racial, o objetivo da proposta é desenvolver, partindo dos saberes prévios das próprias alunas e alunos, a valorização positiva da cultura africana e afro-brasileira. O intuito é desconstruir concepções sociais racistas e preconceituosas, comumente (re)produzidas em nossa sociedade através da criação de estereótipos, o que Hall (2016, p. 190) define como “práticas representacionais” que tendem a reduzir e rotular a imagem de pessoas negras a características simplistas, posteriormente exagerando as mesmas para estigmatizá-las, assim distorcendo, inferiorizando e tratando como anormal tudo o que condiz com a aparência negra (HALL, 2016). Tais classificações normalmente nos são impostas, por isso a intenção é desconstruir essas estereotipagens e descolonizar nossos olhares sobre o conceito de cultura, uma vez que eles nos impedem de enxergar positivamente outros modos de ser. Esse exercício possibilitará o (re) descobrimento das infinitas influências culturais do povo negro, como, por exemplo: música, religião, arte e culinária, entre outras.

Através da fomentação de reflexões acerca da origem dessas construções culturais, o principal propósito é romper com os padrões europeus enraizados na nossa história e recuperar o vasto legado afrodescendente. Através dos saberes prévios de cada aluna e aluno, almejo evocar memórias que (re)construam e resgatem as influências dos povos africanos na cultura brasileira.



A seguir, descrevo os caminhos metodológicos deste trabalho, ou seja, como produzimos os dados para a análise de nosso estudo. Segundo Cecília de Souza Minayo (1992),

a Metodologia não só contempla a fase de exploração do campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e construção de estratégias para entrada em campo) como a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados (MINAYO, 1992, p. 42-43).

A autora ainda define os principais elementos da metodologia qualitativa, como a definição de amostragem, cuja base não está no critério numérico, mas no aprofundamento de dados por representatividade. Ou seja, a pesquisa qualitativa é embasada na qualidade dos dados produzidos, sendo este o segundo principal elemento trazido pela autora. Segundo Minayo (1992), na produção de dados, devemos definir as técnicas a serem utilizadas (entrevistas, observações, formulários, história de vida). Por último, ela traz o valor da organização e análise dos dados, basicamente a descrição da forma como esses dados serão articulados teoricamente e empiricamente.

Assim sendo, este trabalho se fundamenta numa abordagem do tipo qualitativa no campo da pesquisa social em educação e usa como instrumentos de produção de dados a apresentação de uma proposta pedagógica de EREER online, em turma do curso de Pedagogia, seguida da aplicação de um questionário por enquete eletrônica e revisão de literatura ou revisão bibliográfica.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2010) fundamentam este TCC, cujo objetivo é analisar uma alternativa pedagógica para o ensino de história afro-brasileira comprometido com o combate ao racismo em ações na educação básica. A alternativa pedagógica é uma caixa com objetos que traduzem esses valores civilizatórios. O uso dessa caixa com uma turma de futuras pedagogas, ouvindo-as sobre os impactos de pensar tais valores em sua formação, construiu a empiria do estudo. Objetivou-se pensar ideais como cooperação e coletividade junto às docentes em formação. O Trabalho analisa entrevistas com estudantes que estiveram em contato com três objetos da caixa (Livro, dois instrumentos e um CD), observando o quanto de positividade em relação às pessoas negras esses objetos foram capazes de evocar.

A Caixa foi aplicada em uma turma da disciplina obrigatória intitulada Educação e Relações Étnico-Raciais, oferecida como obrigatória desde 2018, no curso de Pedagogia da UFRGS. Ela está alocada no Departamento de Ensinos Especializados (DEE), sob responsabilidade da Professora Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, originando-se como uma disciplina proposta por um coletivo de professoras dos demais departamentos, como a professora Maria Aparecida Bergamaschi, do Departamento de Estudos Básicos (DEBAS), e a

Professora Carla Beatriz Meinerz, do Departamento de Ensino e Currículo. A partir de 2019, a disciplina passa a ser oferecida como eletiva para outras licenciaturas da UFRGS, integrando o cumprimento da obrigatoriedade legal que determina a presença do ensino de histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras nos currículos de graduação em todas as instituições de ensino superior do Brasil. A súmula da disciplina é a seguinte:

Os processos educativos são instituídos e instituem-se em práticas socioculturais e, no caso brasileiro, as relações étnico-raciais demarcam um modo específico de expressão de preconceitos e discriminações, cotidianamente experimentados nos contextos escolares. Com caráter teórico-prático, compreender a história das relações étnico-raciais no Brasil em suas aproximações com a história da educação e as práticas escolares é o objetivo central dessa disciplina. A interculturalidade como chave de leitura e possibilidade de compreensão da experiência educativa e os povos indígenas e afro-brasileiros como tema central de estudo e reflexão.

A turma onde aconteceu a aplicação da presente investigação teve, nesse semestre, 17 pessoas matriculadas, a maioria da Pedagogia, mas também pessoas licenciandas dos cursos de Letras e de Artes. A maioria dos estudantes é branca e do gênero feminino. No dia da aplicação da proposta pedagógica, ocorrida em modalidade ERE, participaram 10 estudantes.

Após a atividade síncrona online, houve o convite para preenchimento de uma enquete online (questões em anexo), respondida por 04 estudantes. O contexto da pandemia pode ser considerado uma variável importante para pensar a adesão ao processo de pesquisa.

A sequência pedagógica pensada para esta pesquisa, descrita neste TCC, foi construída para ensinar história e cultura afro-brasileira na educação infantil. Por isso, para que as propostas apresentadas tivessem uma intencionalidade, ao criá-las levantei antes os seguintes questionamentos: Qual o nosso conceito de escola? Como é esse espaço? Como o aproveitamos? Será que uma escola é somente um lugar cercado de muros (os visíveis e também os invisíveis)? Será que uma sala de aula precisa ter quadro e mesas enfileiradas? Será que a aula deve ser sempre e somente conduzida pela Professora ou Professor?

De acordo com Carla Beatriz Meinerz (2018):

Como exemplo do ponto de vista histórico, tomemos o decreto imperial 1331-A, de 1854, capaz de estabelecer que as escolas públicas não admitiriam escravizados em suas matrículas. Mais tarde, criaram-se mecanismos que restringiam a presença dos negros em turnos específicos escolares, geralmente sua entrada era aceita somente nas atividades noturnas. Destaca-se que, mesmo com os impedimentos legais e sociais, a educação dos negros no Brasil aconteceu e como fato inegável não se restringiu apenas à aquisição da escrita ou ao acesso à escola. Pesquisas como as compiladas em publicação organizada por Jeruse Romão (2005), demonstram que os negros construíram trajetórias de educação e de escolarização específica. (MEINERZ, 2018, p. 8)

Portanto, se nos aprofundarmos na história da educação, se buscarmos a história da Escola para o povo negro, sem dúvida nenhuma encontraremos muitas outras respostas, aparecerão infinitas possibilidades e modos de aprender e ensinar, bem diferentes do que

estamos acostumados, ou melhor, daquilo que nos foi imposto. Essas diferenças existem também pelo fato de que pessoas negras não tinham o direito de estudar, por isso obrigavam-se a buscar outros meios, além do fato de que a cultura de um povo é única, singular, e isso não é diferente no âmbito educacional, portanto as configurações educacionais afrodescendentes são distintas. Levantar todos esses questionamentos e fazer essas reflexões ajudará na construção de uma prática pedagógica potente.

Da mesma forma, precisamos conhecer a legislação que trata a educação para a igualdade racial, do mesmo modo que é necessário conhecer as histórias e lutas da população negra, reconhecendo o legado desses povos e suas culturas, que estão imbricadas no processo de desenvolvimento contínuo do nosso país (SILVA; BENTO; CARVALHO, 2012).

É imprescindível destacar também que, antes de pensar qualquer prática pedagógica com a Caixa, é necessário resgatar todos os Valores-Civilizatórios Afro-brasileiros, principalmente: Cooperação e Comunitarismo. Compreendendo que uma educação antirracista precisa ser construída coletivamente, torna-se essencial o envolvimento de todas e todos (professoras e professores, diretoras e diretores, mães e pais, alunas e alunos, comunidade) no processo de construção, produção e curadoria do *Baú do Griô*. Reforço que esses valores estão citados também na parte anterior deste TCC, para cada prática preparada na proposta em estudo.

Devemos romper com os moldes europeus presentes em toda nossa sociedade, inclusive no ambiente escolar. Diante disso, a proposta foi criada entendendo que “Considerar o espaço como ambiente de aprendizagem significa compreender que os elementos que o compõem constituem também experiências de aprendizagem. Os espaços não são neutros; sua organização expressa valores e atitudes que educam” (JR; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 19). Ou seja, quando, na posição de pessoa educadora, optamos por colocar em destaque nas paredes da Escola personagens brancas, ou optamos por livros com protagonistas brancas, ou quando ofertamos somente bonecas e bonecos brancos, ou quando dispomos lápis “cor-de-pele” com apenas um tom rosado e claro, desconsiderando outros tons de pele (em específico os mais escuros), não estamos sendo nenhum pouco neutros, muito pelo contrário, estamos afirmando e reforçando a ideia de que determinada cor é “a” cor-de-pele, como única, universal, em detrimento de outras (BOUCINHA, 2014). Existe um mundo de informações subentendidas nessas ações, nesses modos de pensar e agir.

Por isso, para que a Caixa realmente faça sentido, para que ela seja totalmente útil e proveitosa, não basta saber selecionar os materiais a serem utilizados, mas é imprescindivelmente necessário pensar no espaço e principalmente criar práticas pedagógicas transgressoras. Para isso, o primeiro passo é fugir dos moldes etnocêntricos, mas engana-se

quem pensa que isso será uma tarefa fácil, pois o fato de estarmos inseridos numa cultura dominada por um racismo estrutural, faz com que a gente naturalize diversas situações (atitudes, jeitos, falas) extremamente racistas e preconceituosas.

Nossa obrigação enquanto pessoas educadoras é possibilitar que as alunas e alunos (re)descubram e valorizem essa pluralidade étnico-racial. O processo educativo deve ser democrático, contendo práticas pedagógicas que atendam à diversidade racial. Diante da complexidade do tema, precisamos estar devidamente preparadas para garantir a qualidade no desenvolvimento das propostas, pois somente assim haverá realmente uma transformação social.

Essas ações foram consolidadas nas premissas brevemente explicitadas sobre a potencialidade e as possibilidades da Caixa Pedagógica e da alternativa pedagógica correlata apresentada, basicamente desejosa de contribuir na formação de “cidadãos que sejam educados a pensar a igualdade e a equidade das relações do ponto de vista dos pertencimentos étnicos e raciais” (MEINERZ, 2018, p. 2).

A seguir, apresentarei os resultados parciais da aplicação da Caixa Pedagógica *Baú do Griô* e alguns caminhos analíticos para compreender a pergunta central de meu estudo.

### **3. PRESSUPOSTOS DE ANÁLISE EM BREVE REVISÃO DE LITERATURA**

Conforme descrito no Capítulo 1, a temática foi escolhida através da união das minhas vivências pessoais em conexão com minhas trajetórias ancestrais, como mulher negra e acadêmica em formação inicial na Pedagogia, em caminhos de compreensão das barreiras e dos desafios que demarcam a formação docente, garantindo assim a aplicabilidade das DCNERER.

Logo, o presente trabalho pretende responder à seguinte pergunta: **Como os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (TRINDADE, 2010) impactam a formação docente no campo da pedagogia a partir do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira?**

Para responder tal questão central, examinei um pouco da literatura sobre o tema.

#### **3.1 Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, racialização em ambientes escolares, corporeidade e branquitude**

De acordo com Trindade (2010), o ensino de história e cultura afro-brasileira educa a partir de valores civilizatórios de ancestralidade africana. A autora escreve sobre o desafio de “educar pela vida e para a vida”, através dos valores civilizatórios por ela concebidos a partir de uma afro-brasilidade expressa em “maneiras, possibilidades de matrizes africanas ressignificadas pelo modo de ser dos brasileiros” e brasileiras (TRINDADE, 2010, p. 13).

Trindade (2010), explica que os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros se constituem a partir de atitudes éticas entre todos os seres vivos. Que valores são esses? Energia Vital, Circularidade, Corporeidade, Memória, Ancestralidade, Territorialidade, Religiosidade, Cooperação, Comunitarismo, Oralidade, Musicalidade e Ludicidade são os elementos fundamentais desse panteão ético construído na experiência da diáspora africana no Brasil. Para a educadora, é fundamental que “não [se] hierarquize as diferenças reconhecidas na corporeidade do visível e do invisível. A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral.” (TRINDADE, 2010, p. 14). Ela ainda afirma que as crianças têm direito a se conectar com a existência de outros modos de ser, fazer, brincar e interagir que não os hegemônicos no mundo euro-norte-centrado, masculino, branco, burguês, monoteísta, heterossexual e hierarquizado.

Isto posto, vamos dialogar brevemente sobre essas diferenças (in)visíveis impressas em nossos corpos. Segundo Leni Vieira Dornelles, “o corpo é uma produção discursiva, histórica e cultural, ou seja, é possível entender que o corpo não é ‘dado’, vai ao longo dos tempos adquirindo ‘marcas’ da cultura” (DORNELLES, 2019, p. 252). Tal observação nos permite

compreender que a cultura racista, por exemplo, imprime sobre os corpos das pessoas negras os estigmas vinculados à inferiorização, pois o padrão de beleza hegemônico é branco. Assim, cabelos cacheados ou crespos, olhos pretos, bocas e narizes arredondados, desviantes da padronização do imaginário de beleza branca, são tratados nos discursos e nas práticas como dignos de preconceito e discriminação; ou, por outro lado, realçados em contextos de hipersexualização e abuso pela corporeidade. As crianças e as jovens são as que mais se ressentem dessa construção social em relação aos seus corpos. Segundo Dornelles (2019), o corpo é

[...] o meio pelo qual as crianças agem sobre o mundo. É no corpo que incidem as práticas que operam sobre ele. Assim, essas “práticas de si” produzem também um tipo particular de corpo de menino, de menina. Há um corpo branco, um corpo negro, um corpo amarelo, um corpo de cada um. Um corpo que quando sai dos parâmetros do corpo marcado como “normal”, torna-se o “infame”, o “diferente”, “o feio”, aquele que não é aceito, tendo em vista que o “bom”, “normal” e “bonito” é o corpo branco, jovem, com cabelos lisos. Ser diferente dessa normatividade torna-se, negativo, o outro - aquele que precisa viver com e através da diferença. As crianças negras vivem cotidianamente o ser diferente por serem mais pretas (DORNELLES, 2019, p. 252).

Esse importante destaque trazido acerca da ação do racismo sobre as corporeidades negras faz-nos compreender o sofrimento imposto sobre jovens e crianças em todos os espaços sociais em que circulam, com exceções majoritárias apenas para os locais íntimos e familiares. Desejo destacar com esse estudo o valor da atitude contrária, aquela que positiva a beleza e os corpos das pessoas negras. Quando nossas práticas pedagógicas não estão articuladas com condutas antirracistas, estamos sendo coniventes com as dores e sofrimentos causados pela imposição de uma beleza hegemônica branca.

De acordo com o artigo 53 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores”. Logo, uma educação de qualidade é um direito de todas as crianças e adolescentes, sem qualquer distinção de cor, etnia, classe social, entre outros. Porém, não só a autoestima dessas alunas e alunos está sendo afetada, mas sua permanência na escola está sendo gravemente comprometida devido a condutas racistas reproduzidas dentro do ambiente escolar. Conforme Vera Regina Triumpho (2014),

Pesquisas afirmam que muitas crianças afro-brasileiras têm baixa auto-estima em função do tipo e da qualidade da educação que recebem nas escolas, que desenvolvem um currículo eurocêntrico, embora vivamos num país diverso do ponto de vista étnico-racial e cultural. A cultura brasileira é a resultante da fusão das culturas indígenas, europeias, africanas e asiáticas; no entanto, as escolas costumam valorizar quase exclusivamente as culturas europeias (TRIUMPHO, 2014).

Sem dúvidas a baixa autoestima de crianças apontada por Triumpho (2014) é reflexo de uma sociedade que privilegia a branquitude e que tem por padrão tudo aquilo que seja de origem europeia. A cultura brasileira é pautada por um modelo branco/europeu (cabelos lisos, de preferência loiros, olhos claros, etc.). Com isso, crianças negras não se enxergam, não se sentem representadas, pois tanto a mídia e os demais veículos de comunicação (TV, cinema, literatura...), quanto a indústria (brinquedos, roupas, etc.), entre outros símbolos da nossa cultura, seguem invisibilizando e/ou colocando pessoas negras num lugar inferior, enquanto pessoas brancas são protagonistas e ocupam posições de prestígio.

Essa padronização branca é muito reproduzida nas escolas, de modo que crianças negras se deparam constantemente com as prateleiras das salas recheadas de *Barbies*<sup>4</sup> e bonecas e bonecos brancos e/ou loiros, com as paredes das escolas enfeitadas com fotos de personagens brancas, bem como têm acesso somente a histórias onde o negro não aparece, ou aparece como vilão, feio, estranho, exótico (dentre outros infinitos papéis depreciativos que nos são impostos).

Esse processo de domínio da branquitude nos espaços escolares está vinculado à ideia de “racialização”, definida por Gladis Kaercher (2010)

como um conjunto de discursos e práticas que imprimem aos corpos, através de sentidos presentes em diferentes práticas culturais, marcas que fundem, no Brasil, os conceitos de raça e cor, para promover, através desta fusão, a hierarquização de diferenças e a implementação de desigualdades. A racialização, portanto, não é neutra: é sistemática – opera metódica e regularmente, é intencional – tem objetivos e fins definidos, é polissêmica – se implementa através de múltiplos sentidos discursivos, e multidirecional – se dirige aos mais diversificados sujeitos, não interessando seu gênero, nacionalidade, classe, religiosidade, sexualidade etc. (KAERCHER, 2010, p. 1).

Na tese intitulada “O mundo na Caixa: Gênero e Raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola - 1999”, Gladis Kaercher analisa as representações raciais e de gênero presentes em 110 obras que compõem o Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE)/99, constatando “a identidade masculina branca como a identidade padrão” (KAERCHER, 2006, p. 192). A pesquisadora explicita suas principais observações analíticas; aqui, destacarei somente os conceitos referentes às questões raciais, sendo eles:

1. reificação da branquitude: a identidade branca é expressa através da superioridade, entretanto demonstrando uma necessidade contínua de apresentar-se como padrão, referência. Sobretudo, sem a imposição racializante, por estar muito acima que os demais (KAERCHER, 2006, p. 193).
2. racialização da negritude: A negritude é representada, por meio de tentativas constantes de embranquecimento, seja pela tonalidade ou pela “extinção do fenótipo”, que se estende a modos de ser, de viver... (KAERCHER, 2006, p. 193).

---

<sup>4</sup> Boneca famosa com padrões estéticos brancos (cabelos lisos compridos, pele clara, loira, olhos azuis, etc.), utilizada como brinquedo infantil. Desenvolvida em 1959 por uma das maiores marcas do mundo. A primeira Barbie negra foi lançada somente em 1968, porém mantendo os fenótipos brancos.

O PNBE foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e está vigente desde 1997; portanto, a avaliação e a seleção das obras são realizadas por profissionais de alto gabarito. Segundo o site do MEC, “intelectuais, técnicos e especialistas na área de leitura, literatura e educação do Ministério da Educação e de universidades.”<sup>5</sup>

São esses materiais que algumas professoras e professores utilizam em atividades pedagógicas. Logo, é dessa maneira que alunos e alunas negras e negros se enxergam. Naturalizamos o racismo de tal modo que se torna comum construirmos práticas pedagógicas utilizando materiais como esses, carregados de significados, de estereótipos racistas, de mensagens subentendidas... sem ao menos questionarmos. Na aplicação da Caixa Pedagógica, como parte deste processo de TCC, observei mais uma vez esse impacto nas próprias estudantes em formação inicial no curso de Pedagogia.

Por isso, pensar no papel das pessoas educadoras e futuras educadoras é primordial, uma vez que é também, ou principalmente, no ambiente escolar que esses preconceitos se reproduzem. Com isso, o nosso compromisso ganha um peso que perpassa os muros escolares.

### **3.2 Premissas que embasam a Caixa Pedagógica: posituação da história e cultura das pessoas e comunidades negras**

A Caixa Pedagógica *Baú do Griô* é parte de uma sequência pedagógica construída para ensinar história e cultura afro-brasileira em qualquer etapa escolar da Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental e médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O material selecionado para compor essa Caixa parte de uma perspectiva positiva sobre a imagem do negro, enxergando-o como protagonista de sua própria história, bem como produtor de cultura e conhecimento, visto a urgência na “recuperação da autoestima positiva das crianças afro-brasileiras que, devido ao racismo, são consideradas pouco inteligentes e sentem-se feias por causa de sua pele negra, de seu nariz achatado e de seu cabelo crespo” (TRIUMPHO, 2014) (Figura 1).

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acessado em: 10.11.2020.





Figura 1 – Parte do material contido na Caixa Pedagógica Baú do Griô.

Segundo Romão 1999 (apud TRIUMPHO, 2014), é preciso “falar da origem dos negros. É preciso falar da África, situá-la como nação, evidenciar seus valores civilizatórios, sua cosmovisão. É preciso sermos positivos e derrubar a culpabilidade de ser negro”. Mais do que isso, precisamos descolonizar nossos olhares e conhecer a fundo esse outro lado da história. É extremamente necessário e justo que saibamos a verdade sobre a cultura afro-brasileira, entendendo que “os negros brasileiros não descendem de escravos africanos, mas de homens livres que foram escravizados em função da sede de poder e ganância de potências europeias, que contaram com o apoio de poderosos africanos da época para transformar homens livres em escravos” (TRIUMPHO, 2014). Precisamos desconstruir essa e outras inúmeras histórias que foram inventadas, distorcidas ou ocultadas. Segundo Carla Beatriz Meinerz (2017):

A História do Brasil contém muitas histórias. Nem todas foram ou são contadas nas pesquisas historiográficas, nas escolas ou nos materiais didáticos. Em geral, falamos do Brasil numa perspectiva que coloca a chegada do europeu em sua centralidade, consolidando uma espécie de eurocentrismo inclusive em nossas formas de pensar a nós mesmo (MEINERZ, 2017, p. 238).

Portanto, o *Baú do Griô* é carregado de todas essas histórias, tratando também das infinitas influências afrodescendentes na nossa cultura, como na música, na culinária, na dança... Assim, reconstituindo suas memórias, lutas e resistência. De acordo com as DCNERER (BRASIL, 2004):

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira.

§ 2º O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004, p. 1-3).

### 3.3 Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação Docente Inicial

A luta do Movimento Negro não é nenhum pouco recente, por isso os avanços no âmbito educacional são decorrentes da pressão de líderes organizacionais e principalmente de pessoas educadoras negras. Todo esse movimento culminou na alteração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1980, trazendo uma “perspectiva multiculturalista” e dando alguma ênfase às matrizes africanas. A persistência incessante do movimento negro gerou mais frutos, resultando, então, após quase duas décadas, na homologação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório 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” (TRIUMPHO, 2014). A partir da homologação da Lei 10.639 de 2003, responsável pela criação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), consolida-se a EREER como projeto educativo a partir de um novo marco na educação de nosso país, visto que sua inserção “provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2004, p. 10). As DCNERER resultam de um esforço de escrita conjunta, compilada pela Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, na qualidade de relatora no Conselho Nacional de Educação e indicada pelo Movimento Negro na investidura de tamanho cargo em competente órgão das políticas educacionais brasileiras.

Tais movimentos e avanços interferem diretamente em nosso sistema educacional, tornando possível uma educação mais igualitária do ponto de vista étnico-racial, pois a EREER contribui significativamente para o (re)conhecimento da herança cultural afro-brasileira. Ao desenvolver a prática pedagógica *Baú do Griô*, que positiva e centraliza os valores-civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE 2010), desejei possibilitar o (re)conhecimento e a valorização da ancestralidade negra, que marca a nossa história, conforme as DCNERER.

Busquei igualmente oportunizar o debate sobre as desigualdades criadas por essas relações de poder, entre estudantes do curso de Pedagogia no contexto da formação docente inicial.

A consolidação da EREER, sem dúvidas, foi uma grande vitória do Movimento Negro. Essa política pública de estado se torna fundamental e indispensável para que o processo educacional seja mais equânime. Entretanto, ainda existem muitas barreiras quase intransponíveis nesse processo, geralmente impostas pelo racismo estrutural que impera nas instituições escolares e acadêmicas. Mesmo com respaldo legal, ainda é possível enxergar dificuldade para que estas políticas sejam colocadas em prática, visto que o racismo em nosso país é institucionalizado, e precisamos derrubar muitos muros para garantir uma educação de qualidade e diminuir a desigualdade racial em nossa sociedade. Carla Beatriz Meinerz (2017) sustenta ideia de que

um cidadão que estuda a beleza da multiculturalidade dos povos originários da América ou as distintas etnias dos homens e mulheres que migraram forçadamente da África para o Brasil, descobrindo que essas ancestralidades marcam a todos nós, possivelmente poderá aprender a problematizar a forma preconceituosa e desigual como se trata a questão étnico-racial em nosso país, nas mídias, nos convívios familiares e comunitários. Um cidadão que reconhecer a escravização, o impedimento secular de acessos à terra, trabalho e escola para negros e indígenas em nosso país, poderá questionar as piadas racistas, assim como as ausências indígenas e negras nos espaços institucionais de poder e de saber. Para isso, precisará estudar as histórias do nosso país a partir do enfoque étnico-racial, pois o racismo, a discriminação e a intolerância não são exclusivos da sociedade brasileira. (MEINERZ, 2017a, p. 2).

Porém, estamos todas e todos inseridos em uma cultura marcada pela desigualdade racial, pautada num contexto extremamente injusto, que favorece pessoas de uma determinada cor em detrimento de pessoas de outra determinada cor. Esse desequilíbrio se reflete naquilo que existe de mais intrínseco dentro da gente. Isso faz com que seja comum que professoras e professores (por mais bem intencionados que estejam), cometam graves equívocos em suas propostas pedagógicas. Observei que as estudantes, na aplicação da Caixa Pedagógica, demonstraram receios nessa perspectiva, muito vinculadas ao imaginário imposto pela forma hegemônica, estabelecido pela branquitude em nosso cotidiano acadêmico. Há um certo desconforto das pessoas brancas no trato dessas temáticas, notadamente quando entram em debate as questões da religiosidade de matriz africana.

Existem vários exemplos de práticas que cometem esse equívoco, como oficinas de dança afro para alunos e alunas, nas quais a pessoa mediadora convidada é branca, ou ainda propostas onde as crianças brancas sejam pintadas de preto, para trabalhar a “diversidade”. Esse último caso, sobretudo, pode parecer assustador e absurdo, mas é muito recorrente, tanto em rede pública, quanto em rede privada. Podemos comparar esse tipo de prática com o já

polemizado *Black face*<sup>6</sup>. É preciso reforçar que uma atividade como a exemplificada acima não é ofensiva apenas por sua origem, já que a técnica foi criada num contexto extremamente racista, mas também pelo fato de que é impossível que pessoas brancas experienciem ou sintam na pele o que significa ser negro. Todavia, recursos como esses são comumente sugeridos por professores e professoras, e isso pode ser evitado com uma formação docente capaz de contrapor tais ações a partir de estudos aprofundados das relações étnico-raciais.

Nas DCNERER, que compilam aspectos que orientam a conduta docente, é possível constatar uma determinação explícita e cuidadosa em relação à capacitação dos professores e professoras para lidar com o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Primeiramente, salienta-se o quão primordial é desconstruirmos concepções racistas, visto que elas se refletem em nossas práticas pedagógicas (BRASIL, 2004, p. 8). Também, dá-se ênfase à qualificação das professoras e professores, uma vez que essas pessoas são peças fundamentais na implementação da EREER. Portanto, a formação inicial e continuada de professoras e professores acerca das relações étnico-raciais são muito enfatizadas, objetivando que as professoras e professores tenham habilidade para lidar com situações de conflito em decorrência de racismo, (re)construindo com as alunas e alunos o respeito à convivência com pessoas de “diferentes grupos étnico-raciais”, corrigindo condutas preconceituosas quando necessário (BRASIL, 2004, p. 6). Vejamos tal destaque no texto das DCNERER

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p. 10).

A formação docente é compreendida como estratégia fundamental para enfrentar o desconhecimento acerca das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras na sociedade em geral, na medida em que os educadores só poderão ensinar aquilo que estudaram profundamente em suas trajetórias profissionalizantes. A formação inicial é primordial nessa estratégia, e não oferecer isso nos currículos da Educação Superior é uma forma de racismo institucional. A formação docente em EREER também implica a sistemática revisão de atitudes e valores das

---

<sup>6</sup> Nome cunhado para a caracterização de personagens do teatro com estereótipos racistas atribuídos aos negros. Na tradução literal do inglês, *blackface* significa “rosto negro”, em português. Os *blackfaces* surgiram no começo do século XIX, nos Estados Unidos, como uma das atrações dos *Minstrel Shows* (shows de menestréis ou jograis), que eram bastante populares naquela época. Os atores brancos utilizavam carvão de cortiça e outras tintas para pintar os seus rostos de preto, com exceção dos olhos e lábios (estes eram realçados com uma coloração vermelha intensa). A intenção era representar personagens afro-americanos, satirizando e ridicularizando (...). Além de ajudar a potencializar os estereótipos racistas contra os negros, o *blackface* também impedia a abertura de espaço para que os negros pudessem participar do núcleo de espetáculos teatrais. Informação disponível em: <https://www.geledes.org.br/significado-de-blackface/>. Acessado em 10.11.2020.

próprias pessoas educadoras, e talvez esse seja o maior desafio dessa importante política curricular, justamente pelas especificidades da reprodução do racismo no Brasil.

O racismo é reproduzido em pequenos gestos cotidianos e também em grandes omissões institucionais. Enquanto não repensarmos a importância do nosso papel como profissionais da educação, seguiremos alimentando esses ciclos de opressão aos quais pessoas estudantes de diferentes etapas estão sendo submetidas. Para que haja mudança, precisamos repensar, de maneira profunda, nossa posição, nossas propostas pedagógicas, nossos currículos, entre outros. O rompimento com o supremacismo branco, também em nossas ações educativas, tem urgência em ser levado à prática.

Elisa Larkin Nascimento (2014) sustenta que

[...] a imagem distorcida da África, ou sua omissão, nos currículos escolares brasileiros legitima e ajuda a erguer como verdades noções elaboradas para reforçar supremacismo branco e a dominação racial. Essa distorção, a meu ver, tem impacto tão devastador sobre a identidade afrodescendente quanto a supressão da resistência do negro à escravidão e a representação da matriz religiosa como “cultura arcaica” ou “culto animista”, quando não como “obra do demônio”. A negação da ancestralidade em sua plena dimensão humana é um elemento essencial no processo de desumanizar essa população. Ademais, o sistema de significações e representações criado pelo racismo baseia-se, em grande parte, no alicerce ainda pouco abalado da crença na incapacidade do africano de criar civilizações (NASCIMENTO, 2014, p. 194).

Uma das formas de romper com o supremacismo branco nas práticas pedagógicas é a produção de materiais e sequências didáticas capazes de contribuir para a positivação da presença negra no passado e no presente, destacando sua capacidade de criar civilizações, valores civilizatórios e projetos de humanidade baseados na justiça social e na coletividade.

### **3.4 Alternativa Pedagógica: fundamentos para compreensão do que seja Griô**

É importante explicar o conceito da palavra *Griô*, uma vez que a Caixa Pedagógica carrega ele em seu nome. Griô é uma palavra ressignificada no Brasil, na tradição afro-brasileira, que se inspira na palavra francesa usada em etnias de culturas africanas que tiveram relação com a língua francesa, na qual a palavra correspondente é *griot*. De acordo com Joseane Pereira, em escrita para um site sobre história<sup>7</sup>, os Griôs ou Griots são “contadores de histórias, mensageiros oficiais, guardiões de tradições milenares”. Segundo Joseane Pereira, na África Antiga essas pessoas “eram responsáveis por firmar transações comerciais entre os impérios e

---

<sup>7</sup> Escrita postada e disponível em <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-griots-contadores-de-historias-da-africa-antiga.phtml>. Acessado em: 10.11.2020.

comunidades e passar aos jovens ensinamentos culturais, sendo hoje em dia a prova viva da força da tradição oral entre os povos africanos”.

Decidi chamar a Caixa Pedagógica de “*Baú do Griô*”, pois, assim como os Griôs, sua finalidade, acima de tudo, é preservar as memórias, preservar a história de povos Africanos e Afro-brasileiros, assim perpetuando suas culturas e tradições.

Joseane Pereira destaca a questão da oralidade nessa experiência da tradição de algumas etnias africanas, afirmando que “diferente da civilização ocidental, que prioriza a escrita como principal método para transmissão de conhecimentos e tem historicamente fadado povos sem escrita ao âmbito da “pré-história”, em sociedades de tradição oral a fala tem um aspecto milenar e sagrado”. Isso reforça o quão significativa é a figura dos Griôs para a história do povo negro, peças fundamentais na conservação de tradições que atravessam gerações, sobrevivendo a tentativas históricas de extermínio. Ainda segundo a autora, “em sociedades marcadas pela escravidão, os sujeitos foram historicamente considerados meros ‘objetos’ sem memória. Nesse sentido, é importante lembrarmos a importância da memória para esses povos, sendo os Griots a manifestação viva de uma memória transmitida de geração em geração”.

Patrícia da Silva Pereira (2015, p. 86), realiza um estudo sobre o papel dos Griôs e também sobre a Pedagogia Griô. A autora, através de sua pesquisa, explica que a Organização Não Governamental (ONG) Grãos de Luz e Griô “a partir das ações dos Mestres Griot’s”, criou a Pedagogia Griot, sistematizando-a “com princípios e práticas” destes Mestres, além de estratégias que visam potencializar essas ações. De acordo com Pacheco (2006, apud Pereira, 2015) a Pedagogia Griot

É uma pedagogia de vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre as idades, entre as escolas e a comunidade, entre grupos étnico-raciais interagindo saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais para elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que têm como foco o fortalecimento da identidade e a celebração da vida (PACHECO, 2006, apud PEREIRA, 2015, p. 87)

Portanto, para além do que foi exposto, a aplicação da Caixa deve estar vinculada ao que propõem a Pedagogia griô, ou seja, o Baú do Griô é bem mais que uma seleção de materiais com temática étnico-racial, mas sim uma proposta pedagógica que deve estar diretamente interligada com os preceitos mais profundos da Pedagogia Griô, contendo práticas que acima de tudo respeitem a cultura africana e afro-brasileira.

Com essa inspiração, destaco que busquei fazer uma proposta capaz de valorizar a oralidade, a partir dos três princípios da didática do fazer, que são Ludicidade, Continuidade e Significatividade (FOCHI, 2015, p. 221) Tais princípios buscam traçar uma proposta pedagógica coesa, que acima de tudo atenda às necessidades das crianças.

A seguir explico que princípios são esses:

Primeiro, começo pela Ludicidade, que se trata de “favorecer a criança ao exercício criador”, possibilitar que elas imaginem, inventem, criem (FOCHI, 2015, p. 223). O segundo princípio é o da Continuidade, que, segundo o autor, define “a possibilidade de continuidade, garante o crescimento e a qualidade das experiências dos meninos e das meninas” (FOCHI, 2015, p. 226). Por fim, Significatividade, sobre a qual Fochi explica que “O caráter lúdico e contínuo das experiências das crianças abre um espaço para a produção de significados pessoais” (2015, p. 227). Ou seja, esse significado é construído através das experiências do sujeito ao longo da proposta.

É importante salientar que a proposta pedagógica também foi amparada nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos cinco campos de experiências preconizados para Educação Infantil pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Ela foi elaborada respeitando os “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil” preconizados pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 38), oportunizando nas atividades o direito “de Conviver utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2017, p. 45-52).

Ademais, as atividades da Caixa propiciam brincadeiras variadas em espaços diferentes, “ampliando e diversificando” o contato das crianças com “produções culturais”, potencializando assim “suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017).

Enfatizo que todas as ações e materialidades foram pensadas, acima de tudo, para garantir às crianças, especialmente crianças negras, o direito de “Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento” (BRASIL, 2017, p. 38), assim assegurando o reconhecimento e a valorização das histórias e da cultura africana e afro-brasileira, somando na luta contra o racismo e a discriminação.

Em suma, acredito que a alternativa pedagógica atinge os “princípios éticos, políticos e estéticos” (BRASIL, 2017, p. 16) preconizados pelas DCNERER, bem como atendem “plenamente sua função sociopolítica e pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 21).

Destaco que a prática foi elaborada para crianças de 4 a 5 anos, compreendendo a etapa da Educação Infantil, também sendo possível realizá-la nos primeiros anos do Ensino Fundamental e até mesmo ou numa T1 ou T2 da EJA, obviamente entendendo a suas particularidades e conseqüentemente prováveis adaptações/alterações nas abordagens. Isto

posto, os materiais foram escolhidos de acordo com a organização da Caixa, estruturada da seguinte maneira:

- 1) Livros;
- 2) Material Lúdico;
- 3) CD's e DVD's.

A partir disso, decidi escolher um elemento de cada categoria, visando propor atividades pedagógicas que abrangessem diversas áreas de conhecimento, assim abrindo a possibilidade da interdisciplinaridade, como também compreendendo grande parte dos valores civilizatórios expostos por Azoilda (TRINDADE, 2010). Isto posto, os materiais escolhidos foram: O Livro *Batidas de Okàn* (CASTRO, 2013), os Instrumentos Ilú e Agbê e o CD “Berço do Batuque no RS: Mestre Borel – Toques e Cantos da Nação Oyó-Idjexá”, do grupo Alabê Ôni (2018).

Vale ressaltar que todos os materiais selecionados contemplam diferentes idades e, portanto, diferentes etapas escolares; por esse motivo, é necessário que a professora ou professor faça uma seleção prévia dos materiais que serão utilizados, de acordo com a faixa-etária do grupo ao qual a proposta será destinada. Essa curadoria da Caixa é muito importante, pois alguns materiais podem ou não ser adequados para determinadas idades.

Vejam os a descrição dos materiais selecionados:

1) O Livro *Batidas de Okàn* (2013), da escritora gaúcha Rosane Castro, conta a história de Ijó “um menino curioso, que gosta de ouvir histórias, de tocar tambor e de dançar. Um dia, Ijó perguntou ao seu querido avô como ele havia conseguido guardar aquela montanha de histórias na sua cabeça”. Escolhi esse Livro por se tratar de uma história que aborda a importância dos Griôs, sua função e significatividade na cultura Africana. Os Griôs cultivam histórias que atravessam gerações. Além disso, o livro aborda o quão valiosas são essas memórias resgatadas para a cultura negra, bem como o peso da influência ancestral, a força da energia daqueles que vieram antes (Figura 2).



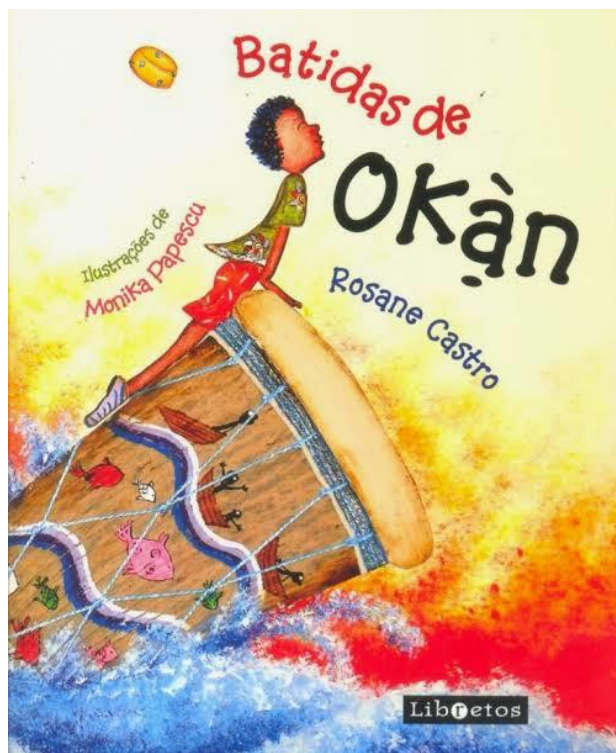


Figura 2 – Capa do livro Batidas de Okan, de Rosane Castro.

Além disso, esse primeiro elemento nos auxilia a entrar na temática, entender o por quê a caixa tem esse nome, além de ser um ponto chave no sentido de mostrar como a caixa funcionará. Depois disso, as demais atividades podem ser pensadas a partir do interesse da turma, pode-se propor a retirada de um elemento por semana, explorando-o de diversas maneiras nesse meio tempo.

O Livro compreende os **valores civilizatórios** da oralidade, da ancestralidade e da memória.

2) O Instrumento de origem afro-brasileira Ilú e o instrumento Agbê (Figura 3), de origem Africana, estão presentes em várias músicas do CD “Berço do Batuque” (que será utilizado na prática), visto que eles são muito usados em cultos religiosos de matriz africana e que o álbum resgata essa temática;



Figura 3 – Ilu e Agbê ao lado da Caixa Pedagógica.

3) O CD “Berço do Batuque No Rio Grande do Sul” (Figura 4) é composto de Toques e Cantos da *Nação Oyó-Idjexá*, gravados pelo *Alabê Ôni* através da pesquisa no acervo de Mestre Borel<sup>8</sup>. Mostram a beleza estética e cultural dessa manifestação sul rio-grandense e ressaltam a importância política negra do século XXI. Os cantos são entoados em iorubá arcaico. Tanto o instrumento quanto o CD trazem os **valores civilizatórios** de musicalidade, ludicidade e religiosidade. E tanto o Livro quanto o CD também foram escolhidos por serem obras de autores gaúchos, mostrando que, apesar do conservadorismo existente em nosso Estado, existe também uma cultura negra de muita resistência.

<sup>8</sup> Walter Calixto Ferreira, falecido em 2011, era o mais antigo *alabê*, ou seja, o responsável pelos instrumentos de percussão utilizados no candomblé. Também considerado um dos mais importantes Griôs e representantes do batuque em Porto Alegre (RS).

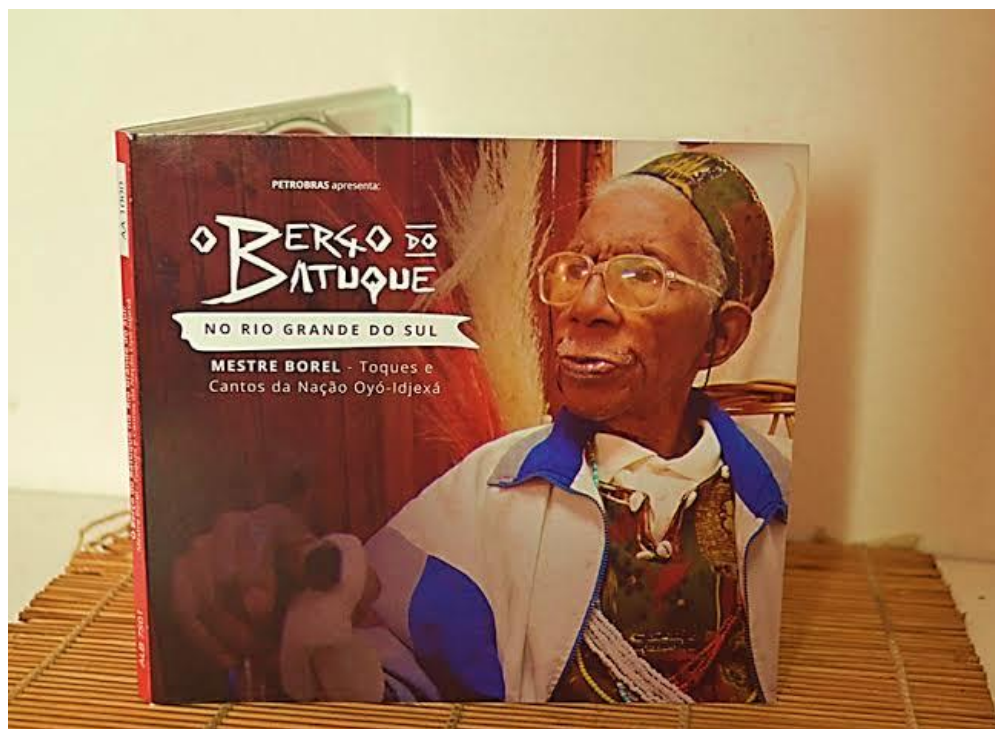


Figura 4 – CD O Berço do Batuque no Rio Grande do Sul.

Com essas materialidades, organizei as práticas com as proposições de sequência didática descritas no subcapítulo a seguir. Elaborei essas práticas pensando na Educação Infantil, ou seja, o projeto envolveu demonstrar às colegas possibilidades de atividades de ensino de histórias e culturas afro-brasileiras, que podem ser adaptadas para outras etapas de ensino, bem como para o ERE, como foi o caso na prática descrita neste TCC.

#### 3.4.1 Prática I: *Batidas de Okàn - Afinal o que são Griôs?*

A prática toda ocorreria ao ar livre. Ensinaria às colegas uma “brincadeira cantada” em círculo, com o objetivo de buscar/ativar a energia vital através da experiência e também para estabelecer uma conexão entre todas as pessoas presentes.

A brincadeira se chama “Si Mama Kaa”, da Apostila de “Jogos Infantis Africanos (2010)”; sua origem é Africana, mais precisamente de um país chamado Tanzânia. Antes de começar a atividade, é importante explicar sua origem, podendo recorrer inclusive ao uso de um mapa. A brincadeira funciona da seguinte maneira: em círculo ou espalhados, os alunos dançam obedecendo as instruções da música, que está em Suaíle, um dos idiomas falados na Tanzânia (*Si mama*: ficar parado em pé; *Kaa*: abaixar; *Ruka*: pular; *Tembea*: andar; *Kimbia*: correr).

Letra de Si mama kaa:

Si Mama Kaa/ Si Mama Kaa  
 Ruka, ruka, ruka/ Si Mama Kaa  
 Tembea, tembea, tembea/ tembea, tembea, tembea  
 Ruka, ruka, ruka/ Si Mama Kaa  
 Kimbia, kimbia, kimbia/Kimbia, kimbia, kimbia  
 Ruka, ruka, ruka/ Si Mama Kaa

Sentariamos formando uma roda para a leitura em voz alta do livro *Batidas de Okàn*. Em virtude do ERE, a roda de leitura foi realizada online. Em seguida, conversamos coletivamente sobre a história lida, com perguntas disparadoras: “você conhecem alguém próximo que cultiva memórias através de contos, etc.?” “Quem?” Relembrei que o avô de Ijó contava muitas histórias sobre seu povo, e então perguntei: “Vocês sabem o que significa um Griô?”

Através do diálogo com estudantes, proponho resgatar as **memórias** das alunas e alunos, talvez sobre seus ancestrais. Explicar a importância disso para o povo afrodescendente que teve sua história apagada ou subalternizada.

**Valores civilizatórios presentes na vivência:** Energia Vital, oralidade, corporeidade, circularidade, memória, ancestralidade.

**Campos de Experiências:** O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e Movimento; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

**Objetivo específico:** (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida; (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos; (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música; (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades; (EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

### 3.4.2 Prática II: “Sobre vozes e tambores”

Comecei com o seguinte questionamento: “E quais as outras maneiras de manter viva uma história, que não somente a oral e escrita? Você consegue imaginar algum outro jeito?” Então, trouxe os instrumentos e questionei “será que é possível guardar memórias através de um instrumento?” Expliquei que a música é uma forma de resistência do povo negro, pois o

canto, o tambor e a poesia eram recursos utilizados pelos Griôs para preservar as histórias de seu povo. Lancei as seguintes perguntas disparadoras: “Alguém conhece ou já viu esse instrumento em algum lugar? Onde? Sabe o nome? Sabe tocar?” Expliquei que provavelmente todas as pessoas presentes já teriam visto esses tambores ou tido contato com eles em algum momento, pois estão nas bancas dentro do Mercado Público de Porto Alegre e espalhados em lojas de flora pelas ruas do centro da nossa cidade, que podemos achar que é apenas um tambor comum, mas que, como vimos, ele é cheio de significado. Propicie um momento para que todas as pessoas manuseassem os instrumentos. Depois mostrei o trecho de um vídeo do Mestre Borel tocando ilú e em seguida deixei que cada um tentasse tocar a sua maneira.

**Valores civilizatórios presentes na vivência:** Ludicidade, Musicalidade e Religiosidade.

**Campos de Experiências:** O eu, o outro e o nós; Corpo gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações.

**Objetivo específico:** (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos; (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida; (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras; (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música; (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas; (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas; (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons; (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos; (EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

### 3.4.3 Prática III: “O Berço do batuque”

Por ser o Mestre Borel um Griô e também uma referência musical e religiosa gaúcha, escutamos a Música *Shángô* do álbum *Berço do Batuque*, pois, durante essa canção, ele fala sobre o começo de seus estudos sobre os tambores e sobre os diferentes ritmos que o tambor tem numa casa de religião. Ele ainda explica que cada um desses sons representa uma

determinada canção que se dirige a uma determinada energia. Perguntei se alguém o conhecia e então falei um pouco sobre o Mestre, sua história, religiosidade. Perguntei se conseguiam identificar o som dos tambores na música. Pudemos comparar o som da gravação com o som dos nossos instrumentos. Perguntei se conseguiam identificar o idioma e se tinham palpites sobre onde as pessoas falam assim.

Quem quisesse podia dançar livremente. Além disso, o álbum ficou disponível para que o manuseassem. As perguntas disparadoras foram: “Vocês conhecem esse artista?”, “Sabem de onde ele é?”, “Que ritmo é esse?”, “Que língua eles estão falando?”, “Onde vocês acham que surgiu?”, “Onde ele é tocado?”, “O que vocês acham do nome desse álbum?”.

Diversos ritmos e estilos musicais são de origem africana e não sabemos disso, pois essas informações são ocultadas ou apagadas. Além disso, os cultos religiosos sempre foram cheios de música, os tambores sempre fizeram parte desses rituais. Mas hoje a religião de matriz africana é perseguida e demonizada, isso sendo que vivemos em um estado laico. Por isso, é importante que as crianças tenham contato e (re)conheçam desde cedo diferentes religiões, para que elas aprendam a respeitar e futuramente possam questionar o motivo pelo qual somente a religião católica é respeitada e validada.

**Valores civilizatórios presentes na vivência:** Oralidade, Ancestralidade, Ludicidade, Musicalidade e Religiosidade.

**Campos de Experiências:** O eu, o outro e o nós; Corpo gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

**Objetivo específico:** (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir; (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos; (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida; (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música; (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música; (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas; (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons; (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

## 4. CAMINHOS ANALÍTICOS

No processo de aplicação da Caixa Pedagógica com estudantes da Pedagogia, tanto no diálogo construído em aula quanto na compilação das respostas dos questionários, construímos alguns caminhos analíticos que apontam impactos às barreiras construídas por preconceitos com a religiosidade de matriz africana e afro-brasileira, assim como a abordagem pautada pela branquitude na formação docente, e finalmente a positividade em relação às pessoas negras que a proposta pedagógica foi capaz de evocar nas futuras professoras.

A seguir, proponho três categorias de análise surgidas na aplicação dos instrumentos metodológicos da pesquisa, através da compilação dos comentários realizados em aula e também dos dados coletados na enquete aplicada. Trago os aspectos mais importantes e latentes na produção de dados, identificando se alguma dessas questões se correlacionam para a produção de uma síntese analítica final. Por questões éticas de pesquisa usarei nomes fictícios para as alunas, com concordância das mesmas, porém observo que os recursos metodológicos estão amparados na composição e aprovação do projeto a que se soma o presente TCC, aprovado pela Comissão de Pesquisa da FACED, sob coordenação da Professora Carla Beatriz Meinerz.

### 4.1 A religiosidade de matriz africana e afro-brasileira: dúvidas geradas pelo desconhecimento e pela branquitude na formação docente

Parte da proposta apresentada dialogava com a temática religiosa, mas não se resumia a isso, tendo em vista que a cultura africana e afro-brasileira é imensa e suas contribuições e influências são infinitas. Por isso, os materiais utilizados na apresentação abordam diferentes questões, como o conceito de Griô, a musicalidade e a arte presente na Cultura Afro, entre outros. Além disso, apresentei brevemente para as alunas outros materiais que compunham a caixa e que não se relacionavam diretamente com religiosidade. Entretanto, foram as questões religiosas que causaram maior comoção durante a apresentação, surgiram muitos receios, questionamentos e até mesmo comentários preconceituosos em decorrência do desconhecimento sobre a temática. Tais falas são exemplificadas aqui:

*Fernanda diz:* “Renata, falastes sobre os instrumentos terem essa ligação com o sagrado. Será que essa visão do instrumento, não acaba por contribuir com essa baixa aceitação dele? Será que as pessoas não acabam travadas pela barreira religiosa, ou seja, ligam o instrumento à religião afro e, quando pertencentes à outra religião, acabem por rejeitá-lo como sendo apenas um instrumento musical?” (comentário feito por escrito no chat da aula síncrona).

*Gabriela diz:* “Como trazer essas coisas que são ditas “diferentes” na nossa cultura sem exotificar? Geralmente quando trabalhamos essas questões em sala de aula, apesar de fazerem parte do nosso cotidiano, são vistas como existe, mas distante, em outro lugar, como se não fizessem parte do nosso contexto.” (comentário feito por escrito no chat da aula síncrona).

*Amanda:* “Existem várias manifestações religiosas através da arte, mas sempre através da perspectiva da religião católica. Estudamos clássicos como o “renascimento” que é pura arte católica com santos, passagens bíblicas. Estava lembrando da exposição do *Queermuseu*<sup>9</sup>, e uma das obras era uma ‘hóstia’, onde tinham palavras escritas nela. Questões religiosas são sempre muito polêmicas, mas as pessoas em geral falam ‘se fosse algo de uma religião de matriz africana iriam xingar e achar desrespeitoso, mas como é católica acham que pode’. Mas aqui estamos vendo justamente ao contrário, porque naturalizamos comentários como ‘chuta que é macumba’. Então, como abordar isso em sala de aula, também com outras religiões? Um exemplo: ‘Esse é um pedaço de hóstia que faz parte de um ritual de uma determinada religião, assim como o tambor é usado para outra determinada religião, respeitando ambas’.” (fala ao vivo transcrita a partir da gravação da aula).

Os exemplos das expressões colaborativas das professoras em formação inicial reafirmam que trabalhar religiosidade em sala de aula é desafio fundamental, especialmente no que tange às religiões de matriz africana. Já que vivemos em um estado laico, por que somente o cristianismo pode ser tratado em aula? Por que naturalizamos a religião ou qualquer outro elemento cultural de origem europeia, mas quando se trata de outros povos, achamos no mínimo “exótico”?

Vejamos isso através de exemplos: achamos normal comemorar a Páscoa ou o Natal nas escolas, mas na maioria das vezes sequer cogitamos comentar algo sobre a Religião de matriz africana. Até mesmo o *Halloween*, data comemorativa muito popular nos Estados Unidos, está ganhando cada vez mais espaço em nosso país. Em contraponto a isso, seguimos ignorando tudo aquilo que diz respeito à origem africana e afro-brasileira. Ou seja, não consideramos exótico um artefato cultural totalmente distante da nossa cultura, porém, por mero preconceito, fazemos exatamente o contrário quando se trata de algo relacionado à cultura africana ou até mesmo à nossa cultura afro-brasileira.

Note-se que uma simples proposta abordando apenas alguns elementos da religião de matriz africana gerou uma enorme repercussão entre as estudantes. Contudo, não nos parece estranho que praticamente todo calendário escolar (tanto em rede pública, quanto em rede privada), tenha inúmeras datas comemorativas advindas do cristianismo. Esse resultado da pesquisa nos leva à importante conclusão de que a religiosidade de matriz africana e afro-brasileira é alvo de grande discriminação racial no Brasil, conseqüentemente seus praticantes

---

<sup>9</sup> *Queermuseu: Cartografias da diferença na arte brasileira* foi uma mostra artística, apresentada no Santander Cultural, localizado na cidade de Porto Alegre (RS). A exposição causou grande polêmica, devido às inúmeras acusações feitas contra as obras, de apologia à pedofilia e à zoofilia, além de acusações de blasfêmia.



sofrem os efeitos dessa discriminação em seus corpos e em suas maneiras de ser, vestir, crer e expressar fé.

De acordo com Larissa Oliveira e Gabarra (2010), a religiosidade afro-brasileira faz parte da herança cultural das pessoas, de modo que dialogar com ela e com suas inúmeras maneiras de se expressar culturalmente é procurar compreender as visões de mundo e as histórias ali presentes e representadas” (GABARRA, 2010, p. 68).

Outro motivo importante para tratar tal tema é o fato de a religião ser uma das maiores formas de resistência negra, pois existem elementos tradicionais e culturais africanos, “saberes e fazeres ancestrais”, que são exclusivamente cultivados através de rituais em terreiros do mundo, assim perpetuados na história (GABARRA, 2010, p. 68).

No Brasil, por exemplo, o único lugar onde é possível encontrar pessoas falando em iorubá é dentro dos terreiros; o mesmo acontece com determinados ritmos. A língua, a música, dentre outros aparatos culturais, mantêm-se vivos somente dentro de casas de religião. Por isso, ocultar esses saberes do âmbito educacional é uma forma de invisibilizar um lado da história, invisibilizar aquele vínculo às pessoas e comunidades negras; portanto, é permanecer matando esses corpos, suas maneiras de viver, crer e sentir. É inviável considerar as religiões de matriz africana como algo exótico ou menor, pois as pesquisas demonstram que somente no Rio Grande do Sul estima-se uma média de “trinta mil terreiros” (ORO, 2012. p. 557). De acordo com o Censo<sup>10</sup> de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a média nacional de identificação de pertencimento ao segmento afro-religioso, no Rio Grande do Sul revela que o Estado possui “o índice mais elevado de indivíduos que se declararam pertencentes às religiões afro-brasileiras” (ORO, 2012. p. 558).

Gabarra ressalta a importância de enxergarmos a religião “como uma expressão cultural”. A autora ainda afirma a presença de diversos rituais afro-brasileiros, “como candomblé, maracatu, lundu, catimbó, tambor de crioula, calango, capoeira, umbanda”: através da sua religiosidade, cada um deles, à sua maneira, conservam um passado, eternizam uma história. Com isso, Gabarra afirma que “a religiosidade brasileira perpassa a ideia de religião, mas também de uma maneira de estar no mundo” (GABARRA, 2010. p. 68).

Seja mediante manifestações religiosas, musicais ou artísticas, é indiscutível que todos esses elementos também são meios de cultivar saberes e transmitir aprendizagens valorosas, passadas de geração a geração, assim contribuindo significativamente para a construção da identidade de um indivíduo. Gabarra traz uma citação de Makota Valdina Pinto, que afirma:

---

<sup>10</sup> Recenseamento demográfico é um estudo estatístico sobre uma determinada população, realizado a cada década. No Brasil, o IBGE é o órgão responsável pelo estudo e sua publicação.

é o ontem que vai servir como raiz, como sustentação. Senão, a gente vai perguntar quem eu sou? E não vai saber dizer (...). Eu tenho que saber quem sou eu. Eu tenho que saber a minha marca pra poder me ver também na marca do outro”. Por isso, quando somos de fora e fomos criados a partir de outra maneira de ser e estar no mundo, chegamos perto para observar e participar e não entendemos toda a simbologia que ali está presente. Somos confrontados com o diferente, podemos aprender com ele ou criar explicações próprias para justificar o que observamos. A segunda opção está muito próxima do que chamamos de reafirmar um pré-conceito. Se nos ativermos a esses símbolos como uma maneira de contar uma história, procurando desvendá-los, nos permitindo ver com o olho de aprender, podemos aprender em vez de rejeitar. (PINTO apud GABARRA, 2010, p. 68)

Se seguirmos negando às pessoas negras o direito de reconhecimento de importantes elementos da cultura africana e afro-brasileira, como estes indivíduos (re) conhecerão suas histórias? Como eles (re) descobrirão suas identidades, carregadas de subjetividades? Uma vez que, parte da conjuntura histórico-cultural de seu povo foi e segue sendo ocultada/apagada/rejeitada?

Num dos momentos da apresentação na turma de estudantes da Pedagogia, questionei se elas conheciam os instrumentos apresentados. Todas elas, de maneira unânime, responderam não conhecer, assim como na enquete todas afirmaram desconhecer o Mestre Borel. Esses dados se confirmam nas respostas da enquete; além disso, fazendo uma compilação das respostas é possível observar que grande parte das alunas alegaram desconhecer qualquer brincadeira de origem afro. Todos e todas nós provavelmente já vimos ou tivemos contato em algum momento com tambores, e também com outros instrumentos de origem Africana, pois eles estão presentes em espaços que fazem parte do nosso cotidiano; porém, o racismo estrutural ao qual estamos inseridos nos obriga a pensar que seja apenas um instrumento comum, sem importância, desqualificando tudo aquilo que não tenha viés eurocêntrico. Podemos fazer essa analogia ao Mestre Borel, ou ao Pai Antônio Carlos Xangô<sup>11</sup>, ambos grandes referências no Rio Grande do Sul, que morreram recentemente e sobre quem muitos de nós sequer soubemos de suas existências. Por quê esses acontecimentos não são noticiados, divulgados? Se fosse um líder católico seria diferente? Por quê ainda negamos aquilo que provém de outra etnia, de outra cultura que não seja a branca?

Estamos tão imersos na cultura etnocêntrica que naturalizamos o desconhecimento que temos sobre outras culturas, simplesmente as ignoramos. Mas o fato é que vivemos num país pluriétnico, e essa diversidade é marcada pela multiculturalidade, que está estampada em cada esquina, no nosso cotidiano, em tudo aquilo que nos rodeia e que também nos constrói, que deixa marcas, e não é preciso muito para enxergá-las. Na nossa culinária, por exemplo, um dos

---

<sup>11</sup> Babalorixá da nação Cabinda, do batuque do Rio Grande do Sul, faleceu em outubro de 2020.

pratos mais famosos no Brasil é o acarajé, de origem Africana e Afrobrasileira. Já na música, um dos estilos musicais brasileiros mais famosos no mundo inteiro é o samba, que foi embranquecido com a Bossa Nova.

José Ramos Tinhorão (1997), em seu Livro *Música Popular: Um tema em debate*, faz uma análise sobre o surgimento da Bossa Nova, à qual considera uma tentativa de elitizar um estilo musical, enfatizando que seu surgimento foi num contexto totalmente elitista, criada por representantes brancos, incapazes “de sentir, *na própria pele*, a assimetria característica do ritmo negro”. Para o autor, a Bossa Nova nada mais é que uma alteração do samba, ou seja, “a assimetria característica dos ritmos negros, seria representado pela substituição da intuição rítmica tradicional pela esquematização”, perdendo assim sua originalidade, sua alma, além disso suas letras sofrem uma modificação “para o campo intelectual” (TINHORÃO 1997, p. 37 e 38)

De diferentes modos essa apropriação cultural ocorre em outros estilos musicais (como o *jazz*, o rock, e outros), como também em outros elementos culturais extremamente importantes, sendo assim transmitidos e reproduzidos no ambiente escolar. Por isso, seguimos tratando determinados artefatos da nossa cultura, como “exóticos”, apesar de que os mesmos estejam presentes no nosso dia a dia, em toda a parte.

Particularmente refletindo sobre nosso Estado, existe um mito no Rio Grande do Sul sobre a predominância de brancos e a conservação da cultura europeia; porém, não precisamos nos aprofundar muito na história do Sul para enxergar cultura negra em cada parte; seja no campo religioso, na música ou na arte, podemos observar suas impressões permeando toda a cultura gaúcha. Esse movimento de ocultar, de inferiorizar ou de subalternizar tudo aquilo que seja de origem africana, está diretamente associado à ideia suleadora de genocídio, que Abdias Nascimento (2017) traz no livro *O Genocídio do negro brasileiro*, escrito para o Festival Mundial de Arte e Cultura Negras, Senegal, em 1977.

O genocídio, em poucas palavras, é o projeto de eliminação da raça negra, da população de origem africana no Brasil. Para tal fim usam-se distintas estratégias; aqui enfoco duas:

1. O “branqueamento da raça”, que, para o autor, demonstra nitidamente a orientação racista da política de colonização, pautada nas práticas de escravização e de migração. Já antes da vinda dos brancos pela migração acordada no pós-abolição, a política colonial baseava-se num evidente excesso de homens sobre mulheres, mesmo entre os migrantes africanos forçados a vir como cativos para o Brasil; mais homens negros, menos brancos e práticas de estupro da mulher negra, criaram miscigenações forjadas para a consecução do genocídio; a política migratória de orientação racista reforçou tal

processo, com leis que proibiam a vinda de mais negros e facilitavam a vinda de brancos. O autor traz dados de 1872 até 1950, comprovando estatisticamente o genocídio, correlato do aumento do número de pardos e brancos em detrimento do número de negros, historicamente maioria da população brasileira. Essas políticas criam estrategicamente o fortalecimento de um imaginário social de desprezo ao negro, como raça e como pessoa.

2. Tal imaginário é correlato da segunda estratégia genocida: o “embranquecimento cultural”. O embranquecimento encontra no mito da democracia racial uma forma de matar a ancestralidade negra, pois a ideia de integração faz com que ela seja assimilada, e não referenciada em suas origens. A mistura desconsidera as diferenças e coloca todos sob a égide de uma supremacia branca. A democracia racial brasileira é duramente exposta como mentira no texto de Abdias Nascimento. Nas palavras do autor: “Monstruosa máquina ironicamente designada de democracia racial que só concede aos negros um único privilégio: aquele de se tornarem, brancos, por dentro e por fora” (2017, p. 11).

Abdias Nascimento (2017) defendia uma ideia radical de democracia na qualidade de experiência de sociedade plurirracial e equitativa em todos os aspectos de distribuição de poder econômico, político e cultural. O autor diz, ainda, que o sistema educacional (em todos os níveis) funciona como aparelhamento do controle nessa estrutura de discriminação cultural (2017, p. 113).

Em vista disso, em sala de aula, torna-se fundamental reconhecermos a magnitude das influências afrodescendentes nos nossos hábitos, tradições e costumes. Principalmente, partindo das experiências das alunas e alunos, levantando questionamentos como: Qual religião você pertence? Que música gosta? Qual sua comida favorita? E, a partir disso, entrar nessas temáticas, porém com um olhar histórico-cultural. Não podemos mais permitir esse genocídio pelo embranquecimento cultural, como pessoas educadoras.

No Livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, bell hooks (2017) articula suas experiências como mulher negra, escritora, professora e intelectual com a pedagogia libertadora de Paulo Freire. A autora relata sua experiência no ensino fundamental, onde frequentou uma escola somente de pessoas negras. hooks conta que suas professoras tinham uma dedicação extrema ao ato de lecionar, por acreditarem que a educação “era um ato contra-hegemônico”, uma forma de resistência à colonização branca (2017, p.10).

bell hooks ressalta que a principal ferramenta usada pelas professoras para construir uma prática transformadora era “conhecer” seus alunos, seus pais, suas famílias, condições econômicas, e afirma o quão positiva foi essa experiência para a sua vida (2017 p. 11). Entretanto, com a integração racial, aprender passou a ser visto “como uma ameaça à autoridade branca”, e com isso as aulas se tornaram extremamente expositivas, dando prioridade somente a determinados conteúdos, que “reforçavam os estereótipos racistas”, o servir e obedecer a branquitude, afastando-se totalmente da luta antirracista. Essa transição ensinou a hooks a diferença entre uma educação libertadora e uma educação que visa “reforçar a dominação” (hooks, 2017, p. 12).

A autora enfatiza a importância de criarmos práticas que respeitem a multiculturalidade do nosso país. Ainda que em diferentes espaços e tempos, as reflexões da autora são totalmente válidas para o contexto atual educacional no Brasil. Para que os espaços escolares sejam verdadeiramente democráticos, a luta antirracista precisa se fazer presente em sala de aula, de forma que outros modos de ser também sejam valorizados. Contudo, para que isso seja possível, e “para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade, temos que reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar ” (hooks, 2017, p. 51).

## **4.2 Branquitude na formação docente**

Por serem brancas, as alunas tinham muitas dúvidas sobre como abordar uma temática tão profunda. *Anita* disse: “sempre fico me questionando, que, enquanto uma pessoa branca, preciso ter o respeito para trazer essas questões, mas eu preciso trazê-las, daí se torna muito delicado eu não me apropriar trazendo uma luta que não é minha. Tenho dúvidas sobre que postura ter e sobre o lugar da branquitude” (fala ao vivo transcrita a partir da gravação da aula).

O questionamento levantado pela aluna é fundamental, pois geralmente há uma grande desinformação por parte das pessoas brancas sobre esse tema. Falemos aqui, especificamente, sobre o papel da professora ou professor: muitos alegam essa omissão por “medo” de dialogar sobre uma dor que não sentem na pele, outros, porém, preferem fingir que são pessoas ativas na luta, usando argumentos como “sempre convido pessoas negras para a semana da consciência negra”. Entretanto, as mesmas pessoas quando questionadas, pouco sabem sobre o assunto, de modo que, provavelmente, esse tema venha sendo negligenciado durante o resto do ano letivo.

De acordo com um dos objetivos principais das DCNERER: “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 8). De fato, é um verdadeiro desafio para nós, pessoas educadoras, quebrar essas “desconfianças” geradas pelo pré-conceito, já que vivemos em uma sociedade na qual as pessoas são educadas para ter medo e desconfiar, particularmente de tudo aquilo que foge do padrão hegemônico Europeu. Porém, para que seja possível construir um espaço educativo democrático, que contemple as questões étnico-raciais, nós enquanto docentes, precisamos reavaliar nossas propostas, assim como desconstruir concepções racistas enraizadas em nosso íntimo, e que são exteriorizadas, muitas vezes, em nossas práticas pedagógicas. Segundo as DCERER, “a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial” (BRASIL, 2004, p. 9).

Os questionamentos das alunas brancas apenas refletem o quanto esses preconceitos estão impregnados na nossa formação docente, visto que todas e todos nós somos fruto dessa desigualdade racial. Porém, não podemos esquecer o fato de que o racismo foi inventado pela branquitude. Conforme Meinerz e Pereira (2018):

Essa concepção que exige o branco, enfocando apenas a negritude no processo de compreensão do racismo, perpassa o senso comum e muitas análises sociais elaboradas dentro da academia. Ao focar os processos de escravização apenas na vitimização ou na resistência das pessoas negras, retira-se do foco da análise um componente fundamental: o fato de que foram os europeus, pessoas brancas, aqueles responsáveis pelos processos de violência aí imbricados. (MEINERZ; PEREIRA, 2018, p. 170)

Meinerz e Pereira (2018) aprofundam tal assunto no artigo “Educação das relações étnico-raciais e superação da branquitude”. As autoras demonstram, através de dados, que pensar as relações étnico-raciais normalmente é vinculado a algo exclusivo da população negra. Tal feito está intimamente ligado a uma ideia de superioridade branca ocasionada por construções sociais e históricas, muitas delas já mencionadas ao longo deste trabalho. As autoras, sintetizando uma citação de Frantz Fanon, afirmam:

os brancos podem não ser culpados pelos crimes cometidos por seus antepassados, mas são convocados, no presente, a assumir sua responsabilidade e compromisso ético no combate ao racismo. Destacamos que as pessoas brancas, atualmente, não são responsáveis diretamente pelos crimes da escravização. Porém, elas se tornam responsáveis por gerações e gerações que crescem pensando a partir de uma lógica capaz de isolar os brancos de qualquer crítica ou autocrítica. O branco é parte do processo e assumir essa premissa ajudará a construirmos relações justas e equitativas no nosso cotidiano (MEINERZ; PEREIRA, 2018, p. 170- 171).

Isto posto, ressalto que a educação antirracista exige muito estudo, pesquisa, esforço, dedicação, empatia, sobretudo por parte da branquitude. É preciso investigar para superarmos essa ideologia pautada na branquitude, desconstruindo assim os moldes racistas que permeiam o universo educacional, de modo que possamos criar práticas pedagógicas profundamente articuladas com a EREER e as demais políticas de reparação, nos possibilitando ampliar o repertório docente. Portanto, conforme as DCNERER:

a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 8).

### **4.3 A EREER e a positivação das pessoas negras**

É inquestionável o fato de que assuntos que envolvam as questões étnico-raciais ainda são consideradas tabu em nossa sociedade. Isso ocasiona uma espécie de medo por parte das professoras e professores ao abordarem essa temática tão profunda. Contudo, apesar das polêmicas que surgiram durante a aula, as alunas também demonstraram sentimentos muito positivos em relação ao que foi apresentado. A maioria se mostrou surpresa com a quantidade de possibilidades de materiais e propostas, mas mais do que isso, foi possível perceber uma sede de (re)descobrir, bem como uma nova forma de enxergar a cultura africana e afro-brasileira. Vejamos o relato da aluna Maria:

“Um material pensado para causar reflexão e inquietação, curiosidade, trazendo o lúdico e fazendo com que as aprendizagens aconteçam. Muito bom! Acredito na potência de construir materiais assim, que causem afetos e a partir dessa elaboração que exige uma curadoria, a gente colhe resultados por parte da criança também. Adultos criativos instigam ainda mais a criatividade nas crianças (li isso do Malaguzzi, as vezes o óbvio precisa ser dito, né?!)” (comentário realizado no formulário do questionário enviado às alunas).

Através das expressões das alunas e de comentários como esse, pude identificar que as (re)descobertas que surgiam ao longo da apresentação possibilitaram que elas (re)conhecessem o quanto as influências negras se entrelaçam à nossa cultura. Segundo as DCNERER:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 9-10)

A reação das licenciandas nos mostra que é possível construir práticas pedagógicas antirracistas com enfoque positivo, e que seu resultado culmina exatamente no que objetiva a EREER. Isso reforça a importância e o impacto positivo da EREER nos currículos de graduação de Pedagogia. Aqui cabe reforçar que, sem dúvidas, é extremamente importante refletir sobre os danos causados pelo racismo, mas muitas vezes quando abordamos tais questões em sala de aula, nos limitamos ao sofrimento, às denúncias e esquecemos de dialogar sobre o ponto de vista das infinitas contribuições dos africanos e seus descendentes fora da África. Trazer essa perspectiva positiva permite que nossos saberes sobre diferentes culturas sejam ampliados, entendendo e reconhecendo que o preconceito, o racismo e as discriminações raciais existem, mas também valorizando e resgatando outras visões de mundo, diferentes modos de ser e de viver, e que esses valores deixam marcas em nossa sociedade e nos constroem como indivíduos.



## 5. HORIZONTES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível observar que ainda existem muitas barreiras acerca das temáticas étnico-raciais, pois, mesmo com tantos avanços políticos, conquistados através do movimento negro, e ainda que essas mudanças tenham influenciado o processo de formação de professoras e professores, foi possível constatar que algumas dificuldades e entraves perpassam os muros das instituições educacionais, pois estão conectados com o racismo estrutural (ALMEIDA, 2018).

A revogação da Lei 10.639 está prevista para 2022, entretanto estes seus dezesseis anos em vigência não me parecem suficientes. Percebo que ainda temos um longo caminho pela frente: precisamos aprimorar nossas práticas, sobretudo qualificar a formação inicial de professoras e professores, uma vez que sua capacitação profissional resultará na qualificação do ensino, desse modo auxiliando na prevenção de situações de racismo e preconceito.

Para que possamos dar continuidade a esse processo de mudança, torna-se essencial a permanência destas políticas públicas de reparação, pois é fundamental que estejamos articulados com tais medidas. O papel das professoras e professores e futuras professoras e professores no processo de democratização dos espaços escolares é imprescindível, visto que os materiais escolhidos e o desenvolvimento eficaz das propostas pedagógicas e das práticas adotadas dependem diretamente das pessoas docentes.

Considero que esta pesquisa conseguiu atender seus objetivos ao analisar os impactos de uma proposta educativa antirracista na formação docente inicial em pedagogia, de modo que foi possível detectar algumas limitações acerca desta temática, principalmente em relação às questões de religiosidade de matriz africana, visivelmente por estarmos inseridos numa cultura que privilegia o padrão hegemônico europeu. Porém, também nota-se que a proposta alcançou sua finalidade de proporcionar a essas professoras em formação o (re)conhecimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2010) e de que estes influem diretamente na construção do ensino, garantindo o que almejam as políticas de reparações voltadas para a educação dos negros, preconizadas pelas DCNERER:

garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (BRASIL, 2004, p. 6)

Faz-se necessário evidenciar essa urgência na qualificação da formação docente, visando atender às demandas de reparação histórica, dada a crise política, social e cultural que o país vive. Tempos estes em que vidas e histórias não importam, em que o ódio e intolerância imperam. Imagine então vidas negras, que em particular nunca importaram, que sempre foram desvalorizadas. Assim, acreditando na força transformadora da educação, torna-se fundamental, que nós, pessoas educadoras, devamos abordar e fomentar o (re)conhecimento da cultura afrodescendente, suas memórias e seu povo, interligados de maneira profunda à história do nosso país, história essa que foi reprimida ao longo dos anos, no Brasil e no mundo todo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALABÊ ÔNI. *Berço do Batuque no RS: Mestre Borel – Toques e Cantos da Nação Oyó-Idjexá*. Porto Alegre: Petrobrás, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é Racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BOUCINHA, Camila Oliveira Alves. *O "lápis cor-de-pele": a construção de identidades raciais nas práticas escolares*. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, BR-RS, 2014, p. 12.

CASTRO, Rosane. *Batidas de Okàn*. Ilustrações de Monika Papescu. Porto Alegre: Libretos, 2013.

COSTA, Kyanny Denardi da. *Pertencimento Étnico-Racial, Negritude e Literatura: narrativas e produções de crianças nos anos iniciais*. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

CUNHA, Débora Alfaia da; FREITAS, Claudio Lopes de. *Apostila de Jogos Infantis Africanos e Afro-brasileiros*. II Semana da Consciência Negra. Universidade Federal do Pará /Cuntins 2010 - p. 5. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/apostilas-jogos-e-brincadeiras-africanas-e-afro-brasileiras/>>. Acesso em: 15.10.2020.

DORNELLES, Leni Vieira. *Para pensar a docência na educação infantil*. Porto Alegre: 2019, p. 251-267

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. versão 1.0.7.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 221-227

GABARRA, Larissa Oliveira e. Olhar com olhos de aprender: religiosidade afro -brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula (org). *Modos de Fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Coleção A Cor da Cultura, v.4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 67.

GOMES, N. L. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº. 10.639/2003*. Brasília: MEC/Unesco, 2012.

HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio : Apicuri, 2016. 260 p.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola/1999*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2006, p. 192-193.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da ou dos modos que se aprende a “ter” raça e/ou cor. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara (org.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: ULBRA, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1992.

MEINERZ, Carla Beatriz. *Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil* – texto produzido para o Curso Uniafro 2017-2018. Porto Alegre: UNIAFRO/UFRGS, 2017a.

\_\_\_\_\_. Educação e Direitos Humanos: especificidades das relações étnico-raciais no Brasil. *Educação e Análise*, Londrina, v.2, n.2, p. 231-250, jul./dez. 2017b.

MEINERZ, Carla Beatriz; PEREIRA, Priscila Nunes. Educação das relações étnico-raciais e superação da branquitude. *Identidade*, São Leopoldo, v. 23, n. 1, p. 161-180, jan./jul. 2018.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do povo brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Reimpressão da segunda edição. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2014. recurso digital (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira).

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educ. Pesqui.* [online]. 1999, vol.25, n.1, p.11-20.

ORO, Ari Pedro. O atual campo afro-religioso gaúcho. *Civitas : revista de ciências sociais*. Porto Alegre, RS. Vol. 12, n. 3 (set./dez. 2012), p. 557-558 Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/106591/000935607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11.11.2020.

PEREIRA, Patrícia da Silva. *Griot-educador: a pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura afro-gaúcha*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS. 2015.

SILVA, Fernanda O.; SÁ, Jardélia R.; GOMES, Luciano da C.; ROSA, Marcus Vinícius de F.; PERUSSATTO, Melina K.; SILVA, Sarah C. A.; SANTOS, Sherol dos. *Pessoas comuns*,

*histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense*. Porto Alegre: Ed. UFRGS; EST Edições, 2017. 112p.

SILVA JÚNIOR, Hélio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de (coord.). *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT; Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012, p. 13-19.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In.: MUNANGA, Kabenguele (Org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

TINHORÃO, José Ramos. *Música Popular: Um tema em debate*. São Paulo: Ed. 34, 1997, p. 37-38.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (org). *Modos de Brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Coleção A Cor da Cultura, v.5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos et al. (org.). *Rio Grande do Sul – Aspectos da Negritude*. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1991.

\_\_\_\_\_. A criança negra e a cultura afro-brasileira no Rio Grande do Sul. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2014. recurso digital (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira).

**ANEXO - QUESTÕES DA ENQUETE ONLINE DISPONIBILIZADA ÀS ALUNAS**

- 1) Você se autodeclara:
  - preto ou preta
  - branco ou branca
  - pardo ou parda
  - indígena
  
- 2) Qual gênero você se identifica?
  - Feminino
  - Masculino
  - Outro
  
- 3) Você é adepto/a a alguma religião? Qual?
  - Católica
  - Evangélica
  - Religião de matriz africana
  - Outra
  - Nenhuma
  
- 4) Qual a sua idade?
  
- 5) Você se sente na fase adulta ou jovem? Justifique sua resposta.
  
- 6) Em qual semestre do curso você está?
  
- 7) Você já conhecia a Brincadeira cantada "Si Mama Kaa" e/ou conhece outro jogo/brincadeira de origem Africana? Qual?
  
- 8) Você já conhecia os instrumentos Ilú e Agbê? Caso a resposta seja afirmativa, você já sabia a origem deles?
  
- 9) Você já conhecia o Artista Gaúcho Mestre Borel?

- 10) Antes da Oficina sobre a Caixa Pedagógica, você já sabia o que era um Griô?
- Sim
  - Não
- 11) Você já conhecia o Livro *Batidas de Okàn* e/ou conhece outros livros que tratem sobre questões étnico-raciais?
- 12) Antes dessa oficina sobre a Caixa Pedagógica, você já lera ou escutara algo sobre esse termo - sim / não - Justifique onde e o que você compreendeu sobre a Caixa Pedagógica:
- 13) Antes dessa oficina sobre valores civilizatórios afro-brasileiros, você já lera ou escutara sobre esse termo? sim / não - Justifique onde e o que você compreendeu sobre. O que seriam valores civilizatórios de matriz europeia?
- 14) A educação antirracista pressupõe que educamos ensinando valores, preconceitos, estereótipos. Você concorda que educar é trabalhar valores? sim / não – Justifique.